

ANAIS

II SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Volume 1

ISSN: 2595-1319

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Organizadora

ISSN: 2595-1319

ANAIS

II SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Volume 1

ISSN: 2595-1319

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Organizadora

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

Coordenação de Extensão

Programa de Pós-graduação em Educação-UNIUBE

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

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

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação Tecnológica – IFTM





ISSN: 2595-1319

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

Coordenação de Extensão
Maria Thereza Cerávolo Laguna Abreu

Desenvolvimento do sistema e divulgação:
Assessoria de Comunicação - UNIUBE

Colaboração na coleta de documentos
Lorena Martins Peres - Bolsista de Iniciação Científica CNPq
Marcus Vinicius de Oliveira Cardoso - Bolsista de Iniciação Científica FAPEMIG

Capa
Imagem: Fernando Rossi. Entardecer. 2013. 1 original de arte, óleo sobre tela, 80 x 100 cm. [@ffrossi.art]
Foto: Fernando Rossi.

Apoios

Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica.

REED - Rede (internacional) de Estudos sobre Educação

Rede Internacional de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores- RIDEP

ISSN: 2595-1319

II SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS CONTEMPORÃNEOS - INTEREDU 2019

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

Projeto de pesquisa: Perspectivas Interdisciplinares na Educação – FAPEMIG/CNPq

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

ISSN: 2595-1319

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Universidade de Uberaba.

U3a [Anais do] II Seminário Perspectivas interdisciplinares na educação: trajetórias e desafios contemporâneos: volume 1 / Universidade de Uberaba. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia. Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Educação Tecnológica IFTM; organizado por Sueli Teresinha de Abreu Bernardes. – Uberaba: Universidade de Uberaba, 2019.

759 p. : il. color.

Evento realizado de 28 e 29 de junho de 2019.

ISSN 2595-1319

1. Pesquisa. 2. Interdisciplinaridade na educação. 3. Educação. I. Universidade de Uberaba. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. II. Bernardes, Sueli Teresinha de Abreu (org.). III. Título

CDD 001.4

ISSN: 2595-1319

Comissão Organizadora

Doutorando Elton Antônio Alves Pereira – UNIUBE/IFTM
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi – IFTM
Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UNIUBE – Coordenadora Geral
Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE
Prof. Dr. Welisson Marques – IFTM

Secretária

Kamilla Paulina Alves - PPGE-UNIUBE

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Rodrigues - UNIUBE
Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins - IFTM
Profa. Dra. Ana Claudia Chesca - UNIUBE
Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes - UNIUBE
Profa. Dra. Andréa Queiroz Fabri - UNIUBE
Prof. Dr. Antonio Neto Ferreira dos Santos – UFU
Profa. Dra. Carmem Silvia Maluf - UNIUBE
Profa. Dra. Elizabeth Uber Bucek - UNIUBE
Profa. Dra. Elsieni Coelho da Silva - UFU
Profa. Dra. Francienne Gois Oliveira - UNIUBE
Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - UFU
Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima - IFTM
Profa. Dra. Giuliana Cristina Marre Bruschi Thedei - UNIUBE
Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista - UNIUBE/FUCAMP
Prof. Dr. Hamlet Fernandez Díaz - UNIUBE/ Universidad de la Habana
Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam - IFTM
Irene de Lima Freitas - UNIUBE
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi - IFTM
Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes - IFTM
Profa. Dra. Maria da Conceição Silva Freitas – UnB
Profa. Dra. Maria José Pinho - UFT
Profa. Dra. Maria Célia Borges - UFU
Profa. Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz – UnB
Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro - UEG
Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire - UNIUBE
Profa. Dra. Sandra Eleutério Campos Martins - UFTM
Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG
Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes - UNIUBE

ISSN: 2595-1319

Profa. Dra. Thaísa Haber Faleiros - UNIUBE
Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE
Profa. Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha - UNIUBE
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UNIUBE
Prof. Dr. Welisson Marques – IFTM

Monitores

Darci de Torres Souza - UNIUBE
Deliane Gomes Botelho - IFTM
Guilherme Sousa Machado - UNIUBE
Kelly Gabriela Machado - UNIUBE
Lorena Martins Peres - UNIUBE
Marcus Vinicius de Oliveira Cardoso - UNIUBE

ISSN: 2595-1319

ÁREAS TEMÁTICAS

AT1 - Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde
Coordenadores: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza; Me Vanessa das Dores Duarte Teruel

AT2 - Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra
Coordenadores: Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes; Me Gabriela Marcomini de Lima

AT3 - Educação e Ciências Sociais Aplicadas
Coordenadores: Profa. Dra. Thaísa Haber Faleiros; Mestrando Renato de Almeida Martins

AT4 - Educação e outras Ciências Humanas
Coordenadores: Me Janete Aparecida Pereira Melo; Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

AT5 - Educação, Linguística, Letras e Artes
Coordenadores: Prof. Dr. Welisson Marques; Doutoranda Magda Lúcia Vilas Boas

AT6 – Redes de Pesquisa
Coordenadores: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista; Doutorando Fernando Fonseca Rossi

ISSN: 2595-1319

PROGRAMAÇÃO

Data e local
27 e 28 de junho de 2019
Universidade de Uberaba
Av. Nenê Sabino, 1801
Bairro Universitário
Uberaba, MG, Brasil
Campus Aeroporto
Bloco C

Dia 27 de junho
Das 8 às 12 horas.
Saguão do Bloco C
Credenciamento

Mostra artística "Visualidades do Cerrado"
Das 8h do dia 27 de junho às 15 horas do dia 28 de junho
Saguão da Biblioteca - Campus Aeroporto
Artistas plásticos Fernando Fonseca Rossi e Maria Vitória Alves Rodrigues

Abertura
Das 8h30min às 9 horas
Bloco C, sala 2C02
Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes - Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão - UNIUBE
Prof. Dr. Welisson Marques – Coordenador do Programa de Pós-graduação – Curso de Mestrado em Educação e Tecnologia – IFTM
Profa. Dra. Sálua Cecílio - Coordenadora do Programa de pós-Graduação em Educação - UNIUBE
Profa Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes - UNIUBE - Coordenadora Geral do INTEREDU2019

Hino nacional

Apresentação musical
Das 8 às 8h30min
Bloco C, sala 2C11
Renato de Almeida Martins e Basílio Teodoro dos Santos

Mesa-redonda: Trajetórias e desafios da pesquisa interdisciplinar
Das 9h às 12h
Bloco C, sala 2C11
Mediador da mesa: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE

ISSN: 2595-1319

- Uma pesquisa interdisciplinar sobre educação socioambiental - Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes - UNIUBE
- A (não) interdisciplinaridade em discursos de sujeitos alunos e professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio - Prof. Dr. Welisson Marques - IFTM
- A interdisciplinaridade na pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos - Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE
- Desafios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa - Profa. Dra. Elsieni Coelho da Silva e Prof. Dr. Antonio Neto Ferreira dos Santos - UFU

Minicurso: A construção de um artigo científico
Das 13h30min às 15 horas
Bloco C, sala 2C11
Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista – UNIUBE

Sessão especial 1- Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa
Perspectivas Interdisciplinares na Educação
Das 15h às 18h
Bloco C, sala 2C06
Mediador da sessão: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima - IFTM

- A pesquisa interinstitucional IFTM e UNIUBE - trajetória dos estudos interdisciplinares - Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima - IFTM
- Projeto temático: Perspectivas Interdisciplinares na Educação - Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes - Coordenadora - UNIUBE.
- Estudio crítico sobre las nociones teóricas y problemáticas concernientes a la recepción-comprensión del arte, que subyacen en las concepciones dominantes en Brasil sobre la Enseñanza de Artes Visuales en “Ensino Fundamental” - Prof. Dr. Hamlet Fernandez Díaz – UNIUBE/ Universidad de la Habana, Cuba – pós-doutorado.
- Direito e meio ambiente: um estudo interdisciplinar - Mestranda Leonora de Abreu Bernardes – UNESP/UNIUBE
- Ciência e arte: estudos interdisciplinares - Marcus Vinicius de Oliveira Cardoso - PIBIC/FAPEMIG; Lorena Martins Peres – PIBIC/CNPq; Kelly Gabriela Machado - BAT III/FAPEMIG. Frederico Ferreira Borges – PIBIC Jr/FAPEMIG; Kattyslane Julie Silva Melo Nepomuceno - PIBIC Jr/CNPq/UNIUBE.
- A educação socioambiental como instrumento para a melhoria da qualidade de vida nos centros urbanos: um estudo interdisciplinar - Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes - UNIUBE; Profa. Dra. Andrea Marega Luz; Profa. Dra. Francienne Gois Oliveira - UNIUBE.
- Pelas Tramas da Cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos - Me Gabriela

ISSN: 2595-1319

Marcomini de Lima - UNIUBE.

- Análise de subprojetos interdisciplinares do programa institucional de bolsas de iniciação à docência-Pibid em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs) de Minas Gerais (2013-2015) - Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima – IFTM; Profa. Dra. Ana Keila Enes Andrade – IFTM.
- Sentidos do curso técnico para o sujeito-aluno de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Câmpus Uberaba - Me Elaine Antunes Fidelis - IFTM.
- Discursos do sujeito professor de Geografia do Ensino Médio integrado do IFTM como expressão da dualidade do sistema educacional brasileiro - Me Joceli Pereira Roberto - IFTM.
- Concepções e práticas interdisciplinares na educação de jovens e adultos - Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE.
- O professor na perspectiva da educação popular - Guilherme Sousa Machado/PIBIC
- Direito e literatura: reflexões interdisciplinares e perspectivas críticas - Profa. Dra. Thaísa Haber Faleiros - UNIUBE.
- Ensino religioso, memória e história oral: uma abordagem interdisciplinar – Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro
- Entre fotos e grafias: o sentido da imagem na educação - Me Carlen Fonseca Gonçalves - UNIPAM/UNIUBE.
- Concepções de ensino da arte nos cursos de Pedagogia: uma análise nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, MG - Me Ana Silvia Cury Abbade Mendes SME/UNIUBE.
- Análise das dimensões humanistas e interdisciplinares da formação discente nos cursos de Direito - Mestrando Roberto Lins Marques - UNIUBE.
- Arte e Educação em escritos de Friedrich Nietzsche - Me Paulo Dante Fornazier Lelis Filho UNIUBE/UNIFUCAMP.
- Comunidade de Aprendizagem: análises iniciais da experiência brasileira - Me Cristina Alves de Souza Cardoso - UNIUBE.

Dia 28 de junho
Sessão Especial II: Encontro de Redes de Pesquisa
Das 9h às 11h
Bloco C, sala 2C02
Mediador da sessão: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista - UNIUBE

- Rede Internacional de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores - RIDEP - Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE - coordenadora.
- Rede (internacional) de Estudos sobre Educação - REED - Prof. Dr. Orlando

ISSN: 2595-1319

Fernández Aquino - UNIUBE - Coordenador do Núcleo Brasil.
- Rede de Pesquisa sobre Professores(as) da região Centro-Oeste - REDECENTRO - Sueli Teresinha de Abreu Bernardes; Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza - UNIUBE; Doutorando Elton Antônio Alves Pereira

Comunicações Paralelas
Das 8h30min às 11h
Bloco C
Coordenadores: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza e Doutorando Elton Antônio Alves Pereira - UNIUBE
- Áreas Temáticas 1 e 2 - Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; Educação, Ciências Agrárias e da Terra - Coordenador da Sessão: Doutorando Ricardo Baratella - sala 2C05
- Área Temática 3 -Educação e Ciências Sociais Aplicadas - Coordenador da Sessão: Doutorando Orandes Carlos da Rocha Jr - sala 2C06
- Área Temática 4.1 - Educação e outras Ciências Humanas - Coordenador da Sessão: Doutorando Gilson Luiz Rodrigues Souza - sala 2C11
- Área Temática 4.2 - Educação e outras Ciências Humanas - Coordenadora da Sessão: Me Janete Aparecida Pereira Melo - sala 2C10 -
- Área Temática 4.3 - Educação e outras Ciências Humanas - Coordenadora da Sessão: Doutoranda Sandra Maria do Nascimento Moreira – sala 2C08
- Área Temática 5 - Educação, Linguística, Letras e Artes – Coordenadora da Sessão: Doutoranda Magda Vilas-Boas – sala 2C14
- Área Temática 6 - Redes de Pesquisa - Coordenador da Sessão - Doutorando Elton Antônio Alves Pereira - sala 2C12.

Lançamento de Livros
Coordenadores: Prof. Dr. Hamlet Fernandez Díaz – UNIUBE/Universidad de la Habana; Mestrando Aldiôney Pereira de Melo – UNIUBE
Das 11h às 12h30min
Bloco C – sala 2C02

Sessão de Pôsteres
Das 11h às 12h30min

Saguão do Bloco C
Coordenadora: Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire

Encerramento
15h
Saguão do Bloco C

ISSN: 2595-1319

Comissão Organizadora

ISSN: 2595-1319

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 26

TRABALHOS COMPLETOS 28

ÁREA TEMÁTICA 01: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE 29

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA HUMANIZAÇÃO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES NAS GRADUAÇÕES EM ENFERMAGEM 30

Lílian Rodrigues Sant'Anna Campos

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA PERSPECTIVA EVOLUTIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 41

Pamela Beatriz de Menezes Lemos

ÁREA TEMÁTICA 02: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA 49

CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A CONSERVAÇÃO DA ÁGUA 50

Gabriela Marcomini de Lima

André Luís Teixeira Fernandes

Ricardo Baratella

CARACTERÍSTICAS AGRONÔMICAS E DE FIBRA DE DUAS PROGÊNIES E TRÊS VARIEDADES DE ALGODOEIRO HERBÁCEO: UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR 61

Guilherme de Abreu Bernardes

ATIVIDADES EXTERIORES À SALA DE AULA E INTERDISCIPLINARIDADE 71

Maxwell Luiz da Ponte

Joseli Maria Piranha

ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 82

A LITERATURA COMO FERRAMENTA À APRENDIZAGEM DO DIREITO: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 83

Karina Milhorim da Silva

Trícia Beatriz Roza de Oliveira

ISSN: 2595-1319

HARRY POTTER: O ENCANTAMENTO JUVENIL PELA JORNADA DO HEROI 90

Darci de Torres Souza

DIREITO E MEIO AMBIENTE: ANALISANDO A CONSTITUCIONALIDADE DO CÓDIGO FLORESTAL 99

Leonora de Abreu Bernardes

A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PENSAMENTO DE JOHN LOCKE 110

Renato de Almeida Martins

MULTICULURALISMO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO JURÍDICO 120

Nathália da Mota Santos Dias

Ester Fannya Lucas Melo de Deus

ADORNO, ESCOLA SEM PARTIDO E OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 130

Lucas Batista Carriconde

Thaysa Haber Faleiros

A VELHA POLÍTICA SEXUAL: FORMAS DE LIBERTAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DO CONTO O PAPAL DE PAREDE AMARELO 139

Suellen Silva Soares

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 147

Mariano Henrique Maurício de Campos

Sydney Aparecida Miranda Fonseca

Júlio Alves Caixêta Júnior

DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O PNEDH 157

Jacqueline Lopes Freire

José Carlos Souza Araújo

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA 167

Bárbara Paiva

ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS 176

A MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EAD: O CASO DA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA 177

ISSN: 2595-1319

Vicente Batista dos Santos Neto

Terezinha Severino da Silva

PERSPECTIVAS DA INTERDISCIPLINARIEDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIREITOS EDUCACIONAIS E ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 189

Ana Keila Ennes Andrade

EL BINOMIO IDENTIDAD-DIFERENCIA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PARA LA EDUCACIÓN 197

Alberto Matías González

Shirley Bárbara Hernández del Cristo

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... 209

Nidia Paula da Silva Braga

Adriana Rodrigues

“FAKEBOOK” E FACEBOOK” COMO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS NAS AULAS DE LITERATURA 219

Maria Ângela Rodrigues

Ana Paula da Silva Santos

Anna Lívia Gomes

SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE..... 228

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

Lidiana Simões Marques Rocha

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: INTERDISCIPLINARIDADES POSSÍVEIS..... 239

Walêska Dayse Dias de Sousa

Eliana Helena Corrêa Neves Salge

Jacqueline de Oliveira Lima

O “EU”, O “NÓS” E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA..... 250

Tiago Zanquêta de Souza

ISSN: 2595-1319

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A BIBLIOTECA DO IFTM/CAUPT EM UBERABA, MG 258

Natália Cristina Reis de Moraes

Marcelo Ponciano da Silva

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 271

Rosemar Rosa

Sandra Maria do Nascimento Moreira

TÉCNICA: CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN HEIDEGGER 283

Maurício dos Reis Brasão

Gustavo Araújo Batista

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFTM 293

Giselle Abreu de Oliveira

Eliana Helena Corrêa Neves Salge

Liliane Carla Campos

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO INTEGRADO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCENTE DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA 304

Giulia Bernard

A IMPORTÂNCIA DAS INICIATIVAS INTERDISCIPLINARES NA CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO 312

Jeanne Gonçalves Rocha

Geraldo Gonçalves de Lima

PROPOSTAS INCLUSIVAS PARA A ACESSIBILIDADE EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E NO REFERENCIAL LEGAL DE ÂMBITO FEDERAL: ATITUDES INTERDISCIPLINARES 321

Janete Aparecida Pereira Melo

MIMESIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROCESSO MIMÉTICO 329

Karina Augusta Limonta Vieira

ISSN: 2595-1319

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS EXPERIÊNCIAS NO IFTM, CAMPUS PATOS DE MINAS 338

Luis Fernando Tosta Barbato

A MINERAÇÃO POR SEUS MINERADORES: UMA HISTÓRIA SOCIAL DA MINERAÇÃO 346

Júlia Camargos Magalhães

O PROFISSIONAL DE APOIO NAS SÉRIES FINAIS DO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO 354

Dulceana Pereira

DOMINAÇÃO MASCULINA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE HABILITAÇÃO DE TRÂNSITO 365

Aldiôney Pereira de Melo

Tiago Zanquêta de Souza

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR 378

Gilson Luiz Rodrigues Souza

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM BITCOINS: A MOEDA DO BEM 387

Camila Luiza Silva

Gilson Luiz Rodrigues Souza

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NA EAD UNIUBE 396

Camilla de Oliveira Vieira

Silvia Denise dos Santos Bisinotto

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD 408

Adriana Paula Martins

O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA 418

Caio Cezar Piraciaba de Brito

AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 430

Ana Abadia dos Santos Mendonça

ISSN: 2595-1319

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM UBERABA (1910-1915) 439

Anelise Martinelli Borges Oliveira

ESPIRITUALIDADE NA ESCOLA: A BUSCA DE UMA ESCOLA MAIS HUMANIZADA..... 449

Rosa Maria da Silva

Luísa Helena Silva e Alves

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES: PROFISSIONALIZAÇÃO - ENSINO – OFÍCIO - SABERES..... 455

Ercy Xavier de Melo

Tiago Zanquêta de Souza

A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE 464

Maria Vitória Alves Rodrigues

ÁREA TEMÁTICA 05: EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 474

O ENSINO DA ARTE SEGUNDO DOCUMENTOS LEGAIS VIGENTES NO BRASIL EM 2018..... 475

Ana Silvia Cury Abbade Mendes

SEXUALIDAD Y CINEMA: LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES 486

Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO TRABALHADOR 498

Geilson Batista Matias

DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UBERABA, MG 510

Thaynná Miranda Chaves

Juliana Bertucci Barbosa

UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 521

Magda Lucia Vilas-Boas

DISCURSOS DO SUJEITO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO..... 532

ISSN: 2595-1319

Joceli Pereira Roberto

Welisson Marques

ÁREA TEMÁTICA 06: REDES DE PESQUISA 544

PRODUÇÃO CIENTIFICA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA DOCUMENTAL 545

Bruna Lara Campos Moraes

Ricael Spirandeli Rocha

FUNDAMENTOS DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA 554

Cristina Alves de Souza Cardoso

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA QUE PRIORIZAM O DIÁLOGO EM DISSERTAÇÕES DO PPGE-UNIUBE (2003-2016) 565

Lorena Martins Peres

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

O DIÁLOGO EM PESQUISAS EMPÍRICAS REALIZADAS POR MESTRANDOS DO PPGE-UNIUBE (2003-2016) 573

Marcus Vinicius de Oliveira Cardoso

UNA LECTURA FENOMELÓGICA-HERMENEUTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESOR EN EL CENTRO-OESTE BRASILEÑO, 1999-2014 580

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Elton Antônio Alves Pereira

ARTE E FILOSOFIA NO PRIMEIRO MANUSCRITO DE NIETZSCHE 592

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

MEMÓRIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS 604

Josy Helena Murcia

Alexandra Bujokas de Siqueira

LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES EN LOS PCN-ARTE 613

Hamlet Fernández Díaz

ISSN: 2595-1319

LA RECEPCIÓN DEL ARTE COMO ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA BNCC 624

Hamlet Fernández Díaz

TRABALHO ENCOMENDADO 636

ENSINO RELIGIOSO, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR 637

Raimundo Márcio Mota de Castro

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

PÔSTERES 668

ÁREA TEMÁTICA 01: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE 669

IMPLEMENTAÇÃO DE ROTINA DE TRIAGEM FISIOTERAPÊUTICA EM UMA CLÍNICA ESCOLA 670

Rayane Heloísa de Castro

Sandra Cristina Romano Marquez Reis

Ana Carolina Otoni Oliveira

FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OBESOS 672

Aline Rodrigues Resende

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO EM GRUPO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE 674

Jéssica Fernanda Silva

Karen Cristina Alves

Lidiana Simões Marques

ATUAÇAO FISIOTERAPÊUTICA NA SÍNDROME DA CAUDA EQUINA: RELATO DE CASO 676

Laiane Júlia da Silva Dias

Ana Carolina Otoni Oliveira

Sandra Cristina Romano Marquez Reis

AVALIAÇÃO DA SOBRECARGA DE CUIDADORES DOMICILIARES 678

ISSN: 2595-1319

Danielle Leite de Melo

Karen Cristina Alves

Lidiana Simões Marques

REFLEXO DA FISIOTERAPIA INTRADIALÍTICA NA CAPACIDADE FUNCIONAL, MODULAÇÃO AUTONÔMICA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E QUALIDADE DE VIDA DE DOENTES RENAIS CRÔNICOS 680

Fernanda Regina Moraes

Evelyn Costa Cruvinel

IMPLEMENTAÇÃO DE ROTINA DE TRIAGEM FISIOTERAPÊUTICA EM UMA CLÍNICA ESCOLA 682

Rayane Heloísa de Castro

Sandra Cristina Romano Marquez Reis

Ana Carolina Otoni Oliveira

UM ESTUDO SOBRE GEOGRAFIA MÉDICA 684

Rosa Maria da Silva

Luísa Helena Silva e Alves

TERAPIAS COMPLEMENTARES EM FISIOTERAPIA APLICADAS AOS USUÁRIOS DO GRUPO DE COLUNA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 686

Tatiana Nascimento

Evelyn Costa Cruvinel

Lidiana Simões Marques Rocha

ÁREA TEMÁTICA 02: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA 688

CONSUMO DE ÁGUA DA AGRICULTURA DO BRASIL: FATOS E MITOS 689

André Luís Teixeira Fernandes

USO RACIONAL DA ÁGUA EM PROPRIEDADES DE CAFÉ CULTIVADO NO CERRADO DE MINAS GERAIS 691

André Luís Teixeira Fernandes

ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 694

ISSN: 2595-1319

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REDUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS.... 695

Nádia Mara Alves Diniz Assante

UMA ANÁLISE AO JULGADO DAS AÇÕES DIRETAS DE INCONSTITUCIONALIDADE NO CÓDIGO FLORESTAL..... 697

Leonora de Abreu Bernardes

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE JORNALISMO DA UNIUBE SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS SEUS PROFESSORES..... 699

Géssika Mendes Vieira

Vânia Maria de Oliveira Vieira

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NO SISTEMA PRISIONAL..... 701

Júlio Alves Caixêta Júnior

Mariano Henrique Maurício Campos

Sydney Aparecida Miranda Fonseca

O PANORAMA DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE MONTE CARMELO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930) 704

Luci Cleide Pereira

Sérgio Costa Faria Junior

Stenio Souza Marques

ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS..... 707

CONCEPÇÃO HUMANISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 708

Gerusa Dumont De Rezende

Vania Maria de Oliveira Vieira

CONCEITO E APLICABILIDADE DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL 710

Pauline Ferreira da Silva

Priscila Barros Silveira

Vania Maria de Oliveira Vieira

ISSN: 2595-1319

O PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO..... 712

Guilherme Sousa Machado

Tiago Zanquêta de Souza

POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E PRÁTICA INCLUSIVA 714

Giovana Caroline Pinto

Leticia de Melo Bernardi

O USO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA DE APOIO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS 717

Fernanda Costa Cardoso

Tiago Souza Silva

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTANCIA DA UNIUBE..... 719

Katia de Medeiros Penna

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 721

Gustavo Rezende dos Santos

Vania Maria de Oliveira Vieira

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES 723

Naiara Sousa Vilela

Sarah Juvencino de Oliveira Morais

Geovana Ferreira Melo

O CICLO DE ESTUDOS DOS ESTÁGIOS DE FISIOTERAPIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.... 725

Lidiana Simões Marques

Fernanda Regina de Moraes

Sandra Cristina Romano Marquez Reis

CINEMA E EDUCAÇÃO NUTRICIONAL: APRENDIZAGEM CULTURAL ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 727

ISSN: 2595-1319

Karina Augusta Limonta Vieira

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CONCEPÇÃO PIAGETIANA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 729

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

Lidiana Simões Marques Rocha

DUOLINGO: APLICATIVO COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS 731

Fidelina Maria Candido Pinto

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOS PAIS/E OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM ESTRELA DO SUL, MG 733

Washington Luís de Deus

Renata Teixeira Junqueira Freire

CULTURA VIRTUAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SUBJETIVIDADE E SAÚDE..... 735

Simone Alves Cavalcanti

Sálua Cecílio

ÁREA TEMÁTICA 05 - EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 737

BAÚ DE HISTÓRIAS: MEMÓRIAS E DIFERENTES APRENDIZAGENS 738

Daniela Nascimento Andrade Queiroz

OS CONCEITOS DE CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPADORA 740

Israel Ramos Moreira

Welisson Marques

ARTE POSTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA 742

Edna Márcia Duarte Toffoli

João Henrique Lodi Agreli

Elsiene Coelho da Silva

IMAGENS DE SI E DO OUTRO NO DISCURSO SOBRE MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR 744

ISSN: 2595-1319

Fernanda Oliveira Borges

ARTE E SUAS EXPRESSÕES: UMA RELEITURA DA OBRA “O GRITO” DE EDVARDE MUNCH 746

Amanda Nepomuceno Woellner Ribeiro

Maria Vitória Alves Rodrigues

A POSIÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE: ANÁLISE BASEADA NOS PERÍODOS LITERÁRIOS 748

Leonardo da Silva Felice

Francisco da Silva Costas

A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS 750

Thaynná Miranda Chaves

Marinalva Vieira Barbosa

ÁREA TEMÁTICA 06: REDES DE PESQUISA 752

INTEGRAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS TRIANGULINAS: SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS 753

Kelly Gabriela Machado

PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM REDE: UMA EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA DE APOIO TÉCNICO 755

Kelly Gabriela Machado

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA QUE PRIORIZAM O DIÁLOGO NO PPGE-UNIUBE (2003-2016) 757

Lorena Martins Peres

Marcus Vinicius de Oliveira Cardoso

ISSN: 2595-1319

APRESENTAÇÃO

Estamos encerrando a segunda década do século XXI vivendo uma grande crise civilizatória, o que implica a necessidade de pensarmos uma outra forma de ser e de estar no mundo, essencialmente a partir da realidade brasileira. Trajetórias interdisciplinares estão materializadas em diferentes estudos. Disso decorre a necessidade de pensarmos tais caminhos investigativos a fim de entendermos como se cruzam no contexto acima caracterizado, assim como quais são os desafios a serem superados, na expectativa de contribuir para a construção interdisciplinar do conhecimento.

A partir desse pressuposto, o II Seminário Perspectivas Interdisciplinares na Educação: trajetórias e desafios contemporâneos-interedu2019, constituiu-se um espaço de diálogos e circulação do conhecimento interdisciplinar, construído a partir de diferentes áreas temáticas. Esse evento foi promovido em regime de coparticipação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba e pelo Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - campus Uberaba, e com o apoio cultural da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da região Centro-Oeste e do Programa de Pós-graduação em Educação: formação para a Educação Básica - Mestrado Profissional – UNIUBE.

Nesta segunda edição, o objetivo foi construir um espaço de intercâmbio de trajetórias de pesquisa e de discussão sobre os desafios contemporâneos para a investigação interdisciplinar.

Pesquisadores de vários programas de pós-graduação das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, além de Cuba e da Alemanha, apresentaram noventa e sete estudos e/ou práticas interdisciplinares voltados para os diferentes níveis de ensino, desde a educação básica aos cursos de mestrado e de doutorado, e em diversas áreas do conhecimento. Os cento e quarenta participantes envolveram-se nas sessões de comunicações paralelas, na sessão de pôsteres, na mesa-redonda, nas sessões especiais, nas apresentações culturais, no minicurso e no lançamento de dezesseis livros de autores da Universidade Federal de Uberlândia, da Universidade Federal de Goiás, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidad de Sancti Spíritus e da Universidad de La Habana,

ISSN: 2595-1319

Cuba, e da Universidade de Uberaba.

O evento trouxe duas peculiaridades: a primeira consistiu no acréscimo de uma área temática e de uma sessão especial dedicadas aos estudos realizados em redes de pesquisa, visando identificar investigações em redes e estimular ações coletivas que permitam abordar, juntas, projetos locais, regionais, nacionais e internacionais. A segunda especificidade referiu-se ao encaminhamento dos melhores trabalhos, apresentados nas comunicações paralelas, para publicação em periódicos científicos incluídos no *Qualis* Capes.

Este Seminário integra-se ao projeto de pesquisa interinstitucional “Perspectivas interdisciplinares na educação”, e foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Soma-se, ainda, às atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia, do PPGE-UNIUBE, e da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da região Centro-Oeste.

A Comissão Organizadora agradece a comunidade acadêmica pela participação e submissão de trabalhos que expressam o conhecimento construído nos diversos cenários da atitude interdisciplinar.

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes - PPGE-UNIUBE
Coordenadora Geral do INTEREDU2019

ISSN: 2595-1319

TRABALHOS COMPLETOS

ISSN: 2595-1319

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

ISSN: 2595-1319

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA HUMANIZAÇÃO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES NAS GRADUAÇÕES EM ENFERMAGEM

LÍLIAN RODRIGUES SANT'ANNA CAMPOS
LUCIANA BEATRIZ DE OLIVEIRA BAR DE CARVALHO

UNIUBE, lilianrsa@yahoo.com.br
UNIUBE, luciana.carvalho@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
A assistência à saúde do paciente feita de maneira humanizada tem sido um objetivo a ser alcançado por programas e políticas públicas no Brasil. Em 2001, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que traz a humanização como parte do processo de formação do acadêmico. Este artigo pretende pesquisar as bibliografias que descrevem as estratégias de ensino da humanização nos estágios curriculares nas Graduações em Enfermagem. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica. Foram encontrados 24 artigos que continham no título aspectos referentes ao tema. Após a leitura e análise do material, foi feita a separação dos periódicos que abordaram o tema de estudo e que corresponderam aos critérios de inclusão. Foram selecionados apenas quatro artigos. As estratégias foram classificadas em Observação do docente, Vivência prática e Reflexão Crítica. Os artigos expressam que, durante o estágio curricular, o aluno observa como o docente age e quais são suas orientações. O discente vê o docente, como exemplo de profissional que realiza uma assistência humanizadora. Na prática propriamente dita o aluno lida diretamente com o paciente percebendo-o como um ser complexo que precisa de atenção, conhecendo as necessidades e desafios do cuidado. Após vivenciar as situações diárias de saúde é necessário refletir sobre o que foi aprendido e percebido durante o estágio. Durante o estágio, o professor é o responsável por facilitar o ensino da humanização da assistência para os alunos nos estágios curriculares, orientando-os, supervisionando as práticas, proporcionando o diálogo, buscando experiências significativas para aprendizagem dos acadêmicos.

Palavras-chave – Ensino. Humanização. Estratégias. Estágio. Enfermagem.

HUMANIZATION TEACHING STRATEGIES IN CURRICULAR STAGES IN NURSING GRADUATIONS

Abstract
Patient care in a humanized way has been a goal to be achieved by public policies and programs in Brazil. In 2001, the Ministry of Education instituted the National Curriculum

ISSN: 2595-1319

Guidelines of the Undergraduate Nursing Course, which brings humanization as part of the academic formation process. This article aims to research the bibliographies that describe the teaching strategies of humanization in the curricular stages in Nursing Graduations. Bibliographic research was used as methodology. We found 24 articles that contained in the title aspects related to the theme. After reading and analyzing the material, the journals that addressed the subject of study and the inclusion criteria were separated. Only four articles were selected. The strategies were classified into Teacher Observation, Practical Experience and Critical Reflection. The articles express that, during the curricular internship, the student observes how the teacher acts and what his orientations are. The student sees the teacher as an example of a professional who performs humanizing assistance. In practice the student deals directly with the patient, perceiving him as a complex being that needs attention, knowing the needs and challenges of care. After experiencing daily health situations it is necessary to reflect on what was learned and perceived during the internship. During the internship, the teacher is responsible for facilitating the teaching of humanization of care for students in the curricular stages, guiding them, supervising practices, providing dialogue, seeking meaningful learning experiences for academics.

Keywords - Teaching. Humanization. Strategies. Internship. Nursing.

Introdução

No Brasil, foram criados pelo Ministério da Saúde programas e políticas públicas, com o intuito de proporcionar a humanização da assistência, aprimorando as relações interpessoais, melhorando a qualidade do atendimento à população e respeitando o direito a uma saúde digna.

Como os profissionais da enfermagem tem grande contato diário com o paciente, é importante que ele esteja preparado para atendê-los de maneira mais humanizada, respeitando os pacientes e seus familiares e convivendo melhor no seu ambiente de serviço.

No sistema de saúde, é importante desenvolver ações que humanizem o cuidado e melhorem o atendimento ao paciente, como realizar práticas resolutivas, ampliar o diálogo, o acolhimento, a garantia de informação ao usuário, deve ser estimulada a valorização dos profissionais, reforçar momentos de interação entre os profissionais, melhorando o convívio social no ambiente de trabalho. Devem ser feitas melhorias no ambiente de serviço, criando espaços para dinamizar a comunicação entre usuários e profissionais.

Além de intervir na instituição de saúde, é vital investir na formação dos acadêmicos de enfermagem. É preciso construir uma cultura de humanização para a melhoria das condições de atendimento em saúde, que deve ser trabalhada principalmente durante a

 ISSN: 2595-1319

formação dos profissionais. “É no processo de formação que se podem enraizar valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e à sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde” (BRASIL, 2000, p.5).

Uma educação vinculada a uma perspectiva de valorização humana, de estímulo ao crescimento intelectual e pessoal e que permite o contato contínuo do acadêmico de enfermagem com situações, ações e atitudes de humanização, fortalece as habilidades práticas do educando, tornando-o um profissional seguro, competente e um facilitador do bem-estar.

Nessa perspectiva, buscou-se verificar na literatura nacional artigos que abordassem estratégias de ensino da humanização nos estágios curriculares nas Graduações em Enfermagem, visto o quanto é importante formar profissionais qualificados e humanos, preparados para oferecer uma assistência de qualidade nos serviços de saúde.

Referencial Teórico

Em 2001, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) do Curso de Graduação em Enfermagem, que trás a humanização como parte do processo de formação do acadêmico. Ela refere como o perfil do profissional:

> Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001, p.1).

As Diretrizes definem ainda que o Curso de Graduação deverá assegurar a valorização das dimensões humanísticas e também enfatiza a qualidade e a humanização do atendimento (BRASIL, 2001).

> O conceito de humanização enfoca aspectos relacionados ao ser humano, como percebê-lo como um ser único e insubstituível, completo e complexo, o que inclui o respeito, o acolhimento, a empatia, a escuta, o diálogo, circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psíquicas, além da valorização dos significados atribuídos pelo ser humano, à sua experiência de

 ISSN: 2595-1319

> adoecimento e sofrimento, da prevalência da comunicação e do diálogo (CASATE; CORRÊA, 2012, p.220).

O profissional de enfermagem deve estar comprometido em atender o pacientede forma digna e integral, fazendo com que o cuidado prestado proporcione um bem-estar físico e psicológico.

É importante,

> uma atuação integral do cuidado de enfermagem na tentativa de atender ao usuário percebendo suas demandas físicas atreladas ao sofrimento psicológico, socialista e espiritual existente na condição de adoecimento, havendo referência à humanização como uma atitude de cuidado holístico, na realização de ações para além do tratamento da patologia (MONGIOVI *et al*, 2014, p.308).

Após a criação da Política Nacional de Humanização (PNH)- HumanizaSUS, ficou evidente a importância de se fazer a humanização da atenção e da gestão da saúde. Ela elaborou conceitos, princípios e estratégias de humanização como “condição para viabilizar uma saúde digna para todos, com profissionais comprometidos com a ética da saúde e com a defesa da vida” (BRASIL, 2004, p.5).

Além da humanização ser voltada para a assistência à saúde, a PNH também propõe “a promoção de ações que assegurem a participação dos trabalhadores nos processos de discussão e decisão, reconhecendo, fortalecendo e valorizando seu compromisso com o processo de produção de saúde e seu crescimento profissional” (BRASIL, 2004, p.11).

Dessa maneira, a humanização pode ser entendida como atitudes e valores humanos, como bondade, solidariedade, respeito, empatia, generosidade, mas também, como estratégias que garantam a prestação da assistência à saúde de qualidade, como a comunicação, a escuta, o diálogo, o acolhimento, práticas resolutivas de problemas, no cuidado humanizado. Ela também engloba as relações interpessoais, como a valorização dos profissionais, permitindo a sua participação nos processos de gestão do trabalho, reforçando momentos de interação entre profissionais, melhorando o convívio social no ambiente de trabalho e qualidade das relações entre as pessoas.

Em todos os seus aspectos, a humanização deve ser trabalhada durante a formação acadêmica do graduando em enfermagem. É fundamental que no processo de ensino-aprendizagem sobre humanização seja feito atividades que estimulem o aluno a pensar,

ISSN: 2595-1319

participar e motive-o a aprender.

Metodologia

A metodologia científica escolhida para a elaboração desse artigo foi pesquisa bibliográfica, pois tem como vantagem o "fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 1998, p.71).

Foi realizado o levantamento das referências bibliográficas referente à temática estratégias de ensino da humanização nos estágios curriculares nas Graduações em Enfermagem, nas bases de dados virtuais que selecionam as produções científicas brasileiras: Scientific Electronic Library *On-line* (SIELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) Enfermagem. Na busca de resultados foram utilizadas as palavras-chave: ensino, humanização, estratégias, estágio, enfermagem. Além do uso dos descritores, os seguintes critérios foram empregados para a seleção do material: artigos com o idioma em português, publicados em periódicos nacionais, disponíveis na íntegra, *on-line* e o período de publicação foi restringido aos anos de 2002 à 2018. Este corte cronológico foi escolhido porque a humanização foi referida em dois momentos importantes, no final de 2001, quando foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem que implementa a humanização na formação do enfermeiro.

Foram excluídos artigos que abordassem estratégias de ensino da humanização nos estágios curriculares que não fizesse parte das matérias obrigatórias das Graduações em Enfermagem no Brasil, não sendo considerado o ensino em matérias eletivas, projetos de extensão, ligas, residências e pós-graduação na enfermagem.

Foram encontrados 24 artigos que continham no título aspectos referentes ao tema. Após a leitura e análise do material, foi feita a separação dos periódicos que realmente abordaram o tema de estudo e que corresponderam aos critérios de inclusão.

Resultados e Discussão

Dos 24 artigos selecionados, apenas 4 artigos corresponderam ao desejado. Após a seleção, criou-se um tema que abordasse as estratégias encontradas, sendo referido como Estratégias de ensino da humanização nos estágios curriculares: Observação do docente, Vivência prática e Reflexão Crítica.

ISSN: 2595-1319

Observação do docente

A vivência da humanização da assistência é feita durante os estágios curriculares nos diferentes setores do serviço de saúde. Os alunos, acompanhados dos professores, recebem as orientações a respeito de como deve ser realizada a assistência à saúde do paciente. Os docentes também interagem com o paciente, demonstrando aos acadêmicos de enfermagem como deve ser feito o cuidado humanizado, o acolhimento, a comunicação e procedimentos para o bem-estar do paciente. Ao longo das atividades do estágio o professor deve realizar dinâmicas que proporcionem a reflexão das práticas realizadas.

Nesse cenário, no artigo de Lima *et al* (2007, p.16) os alunos afirmam que aprenderam a humanização pela observação do exemplo do professor: “durante o estágio os docentes devem estimular e realizar ações humanizadoras, possibilitando ao aluno observar valores, atitudes e métodos que proporcionem um cuidado holístico do paciente”. “Os docentes utilizam a si próprios como exemplos para o ensino do cuidado, demonstrando que ensinam os alunos a cuidarem com base nas suas atitudes como enfermeiros” (LAZZARI *et al*, 2011, p. 691).

É indiscutível a importância do exemplo dos professores para o aluno, um professor pode ser um incentivador da humanização ou pode desestimular o aluno.

Vivência prática

Além da observação constante das técnicas e cuidados realizados pelo professor, o aluno deve ser capaz de saber fazer uma assistência humanizada, vivenciando a prática do estágio.

Os autores Nunes, Wegner e Bottan (2006, p. 542) afirmam que, “quando o aluno é posto em contato com a prática de cuidado, no hospital, através de exercícios interativos com os pacientes e familiares, equipe de enfermagem e outros profissionais, o aluno realiza essencialmente interação”.

No artigo de Lima *et al* (2007), realizar o cuidado com um paciente durante o estágio e realizar entrevistas com olhar humanizador, foram considerados pelos discentes como estratégias que facilitam a humanização da assistência prestada.

Viver e experimentar a interação com o paciente desperta no aluno sentimentos de humanização. Eles podem se colocar no lugar do outro, entender o sofrimento do paciente,

 ISSN: 2595-1319

aprendem a olhar e perceber o paciente como um ser completo e complexo. Nessas práticas, prestando a assistência de enfermagem, conseguem desenvolver um contato mais próximo, criando vínculos e gerando novas percepções referentes às necessidades dos pacientes.

O contato do aluno com o paciente ao longo do estágio desencadeia emoções e sentimentos nos acadêmicos e Benedetto e Gallian (2018) em sua análise referente ao contato com situações de vida dos pacientes apontam que foram despertados, principalmente, sentimentos como empatia, compaixão e sutileza.

No momento do estágio, os discentes conseguem perceber o quanto a internação do paciente é difícil, “deparam-se com o sofrimento da pessoa doente e essa aproximação à fragilidade do outro desperta neles a sua própria dimensão humana, o que os sensibilizam para o cuidar” (CASATE; CORRÊA, 2006, p.322).

O paciente internado encontra-se com a saúde debilitada, longe da rotina diária de trabalho, do convívio social e da família. É um momento muito delicado pelo qual ele passa.

> As emoções, diga-se de passagem, alternam-se no vivenciar a dor, a alegria, o prazer e, o amor, construindo, assim, o ensino, o aprendizado e o cuidado; portanto, quando o aluno estiver frente às situações de vida e de morte e, for tomado por curiosidade e medo, faz-se necessário a participação do educador, facilitando essa mudança interna”(ROLIM *et al*, 2004, p. 92).

A aproximação dos discentes com o paciente nos estágios faz com que o acadêmico entenda toda a complexidade do indivíduo, desenvolvendo uma visão ampla e subjetiva das melhorias que a humanização poderá trazer para o atendimento.

Reflexão Crítica

Dinâmicas para estimular a reflexão do aluno, foram praticadas durante o estágio curricular. As estratégias utilizadas por Rolim *et al* (2004) foram rodas de grupo e por Gonçalves e Brigagão (2014) a criação de situações problemas que ocorreram no cenário de prática.

O aluno deve refletir e debater sobre o que foi ensinado, visto e realizado sobre a humanização da assistência durante as práticas nos estágios curriculares. Muito pode ser percebido, analisado e aprendido nas situações que os alunos vivenciaram. É um momento

 ISSN: 2595-1319

de expor seus medos e angústias, assim como suas realizações.

Dinâmicas que promovem o diálogo e instigam a reflexão, motivam os alunos a entenderem como funciona o sistema de saúde, sobre o “poder exercido pelos profissionais de saúde, a impotência que, muitas vezes, os levam a se submeterem passivamente às tecnologias e intervenções implementadas nos serviços” (GONÇALVES; BRIGAGÃO, 2014, p.18).

Durante os estágios devem-se desenvolver técnicas que possibilitem a reflexão dos alunos, reforçando o diálogo, troca de saberes e experiências.

> A Metodologia Participativa é aquela que permite a atuação do aluno de enfermagem, valorizando seus conhecimentos e experiências, convidando-os a discussão e principalmente instrumentalizá-lo a fim de buscar soluções para os problemas que emergem do cotidiano no processo ensino-aprendizagem (SOUZA; OLIVEIRA, 2007, p. 510).

O professor deve saber levantar questões pertinentes à humanização e saber acolher o aluno nas suas dificuldades e sentimentos. Ele é o responsável por facilitar o ensino da humanização da assistência para os alunos nos estágios curriculares, orientando-os, supervisionando as práticas, proporcionando o diálogo, buscando experiências significativas para aprendizagem dos acadêmicos.

Considerações Finais

A humanização da assistência tem se tornado um objetivo a ser alcançado pelas políticas públicas de saúde nas últimas décadas. Procura-se proporcionar uma assistência de qualidade à saúde dos pacientes.

Para que os profissionais desenvolvam ações humanizadoras nos serviços de saúde, é preciso investir em uma formação acadêmica que incentive e proporcione a prática da humanização.

Com esta pesquisa bibliográfica pôde-se verificar as estratégias de ensino da humanização utilizadas pelos docentes das diferentes Graduações em Enfermagem do Brasil nos estágios curriculares. Os artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão estabelecidos foram apenas 4. Eles foram agrupados e categorizados em Observação do docente, Vivência prática e Reflexão.

 ISSN: 2595-1319

Referente à observação ativa das atividades que os docentes realizaram, foi percebido que os alunos o enxergam como um exemplo a ser seguido, uma inspiração, observando se ele realiza a humanização durante a interação e cuidado com o paciente.

Quando os alunos experimentam e vivenciam a prática do cuidado humanizado, eles conseguem perceber o paciente como um indivíduo complexo, que precisa de um cuidado integral e o quanto é importante proporcionar momentos de qualidade ao paciente.

Após a observação e vivência das práticas de humanização, era realizado pelos docentes dinâmicas que exercitassem o pensamento crítico do aluno, momentos de reflexão sobre as situações percebidas e debates referente ao que foi observado e aprendido e sentido. É um momento em que o professor pode acolher o aluno e orientá-lo sobre o que for necessário.

O professor antes de desenvolver alguma assistência, deve conversar com o aluno sobre o que será realizado, o que deve ser percebido como atitudes humanizadoras, caso contrário será apenas uma assistência prestada de maneira cotidiana, automática, sem realizar realmente a humanização.

Nos estágios curriculares, foram consideradas dinâmicas durante as aulas práticas as rodas de conversa, entrevista, criação de situações problemas e as próprias atividades práticas de assistência ao paciente.

Foram realizadas, portanto, poucas pesquisas referentes a este tema. É de extrema importância, que o docente planeje e crie estratégias de ensino, que possam ser incorporadas e aprendidas pelos acadêmicos de enfermagem durante sua formação, estimulando o futuro profissional a ser criativo, reflexivo e humanizador, capaz de proporcionar uma assistência de qualidade à saúde dos pacientes.

Referências

BENEDETTO, M. A. C. de; GALLIAN, D. M. C. Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde. Interface, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1197-1207, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000401197&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018

ISSN: 2595-1319

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Política Nacional de Humanização**. HumanizaSUS:** Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Série B. Textos Básicos de Saúde, Brasília, DF, 2004.

CASATE J.C; CORRÊA AK. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. **RevEscEnferm** USP, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 321-328, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 17 out. 2018.

CASATE, J.C; CORRÊA, A. K. A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação. **RevEscEnferm,** USP, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 219-226, fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0080-62342012000100029&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 17 out. 2018.

GONÇALVES, R; BRIGAGÃO, J. I M. As dimensões do cuidado e sua incorporação no ambiente do estágio curricular. **Saúde em Debate**, Rio de janeiro, v. 38, n. 100, p. 181-189, jan-mar 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042014000100181&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17 out. 2018.

LAZZARI; D.D. *et al*. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, p. 688-94, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000400008 Acesso em: 17 out. 2018.

LIMA J.O.R.*et al*. Aprendendo o cuidado humanizado: a perspectiva do graduando de enfermagem. **CiencCuidSaude**, v.6, n. 1, p.11-20, jan/mar 2007. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/4960 Acesso em: 17 out. 2018.

MONGIOVI, V. G. *et al.* Reflexões conceituais sobre humanização da saúde: concepção de enfermeiros de Unidades de Terapia Intensiva. **RevBrasEnferm**, p. 306-11, mar-abr. 2014. Disponível em; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672014000200306 Acesso em: 17 out. 2018.

NUNES, D.M; WEGNER W; BOTTAN, G. Como o docente insere o conteúdo teórico sobre cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.27, p. 539-47, dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4639 Acesso em 30 set. 2018.

ROLIM, K. M. C. *et al*. Sensibilizando os discentes para o cuidado humanizado: vivências do ensino-aprendizagem **Rev. RENE***;* v,5, n.2, p. 79-85, jul./dez. 2004. Disponível em: http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5620. Acesso em: 20 jun.2018

ISSN: 2595-1319

SOUZA, S. R. de; OLIVEIRA, I. C. dos S. Entre desafios e possibilidades: estratégias para ensinar a cuidar em enfermagem do adolescente com câncer. **Rev. esc. enferm**. USP, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 508-512, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2019.

ISSN: 2595-1319

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA PERSPECTIVA EVOLUTIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PAMELA BEATRIZ DE MENEZES LEMOS

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pamelalemosbio@outlook.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

No século XXI vigora a ética antropocêntrica. Norteados por esta ética, os seres humanos, de maneira desenfreada, reedificam o meio ambiente natural e modelam os ambientes em que residem, em um processo denominado antropogenia. Observando-se os valores do mundo moderno, fica evidente a necessidade de uma Educação Ambiental, onde a receptividade e a reciprocidade são os princípios da relação da humanidade com a natureza, criticando a posição onipotente e dominadora que tem guiado a formação do sujeito moderno. Atentando-nos para esta causa foi desenvolvida durante a disciplina de Educação Ambiental da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, uma aula que pudesse ser desenvolvida em qualquer escola pública brasileira, visando promover a percepção ambiental e ajudar a reaproximar o homem da natureza, utilizando-se a Teoria da Ancestralidade Comum.

Palavras-chave – Educação Ambiental. Evolução. Biologia. Ensino Médio.

ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH THE EVOLUTIONAL PERSPECTIVE: AN REPORT OF EXPERIENCE

Abstract

In the 21st century, anthropocentric ethics prevails. Guided by this ethics, human beings, in an unbridled way, rebuild the natural environment and model the environments in which they live, in a process called anthropogeny. Observing the values of the modern world, it is evident the need for an Environmental Education, where receptivity and reciprocity are the principles of humanity's relationship with nature, criticizing the omnipotent and dominating position that has guided the formation of the modern subject. Attentive to this cause was developed during the discipline of Environmental Education of the Federal University of the Triângulo Mineiro, a class that could be developed in any Brazilian public school, aiming to promote environmental perception and help reapproach man to nature, using the Theory of Common Ancestry.

Keywords - Environmental Education. Evolution; Biology. High School.

ISSN: 2595-1319

Introdução

No século XXI vigora a ética antropocêntrica na qual as pessoas são tidas tanto como sujeitos quanto como objetos da ética. Nela os humanos não têm responsabilidades em relação à pedras, rios, flora ou ecossistemas, mas, os humanos têm sérias responsabilidades em relação a outros humanos e seus bens em suas culturas (CARVALHO, 2008). Norteados por esta ética, os seres humanos, de maneira desenfreada, reedificam o meio ambiente natural e modelam os ambientes em que residem, em um processo denominado antropogenia. Assim, intolerância ao desconhecido e a presunção de descobrir todos os enigmas da natureza foram bastante fomentadas pelas promessas de progresso e da confiança na eficácia capacidade humana de prever e controlar as suas intervenções.

Observando os valores do mundo moderno, fica evidente a necessidade de uma Educação Ambiental. Para Sauvé (2005), a Educação Ambiental não é um tipo de educação, não é “ferramenta” para resolução de problemas e também não diz respeito à um utilitário para a gestão do meio ambiente, e sim, uma dimensão imprescindível da educação. Nela a receptividade e a reciprocidade são os princípios da relação da humanidade com a natureza, criticando a posição onipotente e dominadora que tem guiado a formação do sujeito moderno.

A educação pode ser definida como as modificações que ocorrem em qualquer pessoa, com base nas relações estabelecidas com outras pessoas. Porém, “os seres humanos relacionam-se, também, com outros seres não humanos: essas relações por sua vez, são modificadoras dos seres humanos e, portanto, educadoras” (LORIERI, p. 27, 2002). Tal educação promove a formação do sujeito ético capaz de reconhecer-se sem deixar de ser humano, mas em atitude de descentramento.

A ética é uma “ciência da moral” que condiz às relações harmônicas com o ambiente, que guia as relações e enxerga a natureza como integrada e como parte da teia da vida, e assim as relações sociais menos predatórias. Ela é decorrente da conscientização com foco na educação, que, assim, transmite o conhecimento e o incentivo de práticas que valorizam a vida, longe de generalizações de valores que definem as relações recíprocas com o ambiente. A ética ambiental é um valor essencial, que envolve questões políticas e o reconhecimento como sujeito transformador da realidade alienada e global. É a vida do ser

 ISSN: 2595-1319

humano inteiramente ligada ao meio em que vivemos, em uma relação simbiótica de qualidade e respeito mútuo.

Assim, a Educação Ambiental tem como base o desenvolvimento pessoal e social e a relação com o meio em que vivemos. Ela se preocupa em preservar na dignidade que é própria a terra e seus seres (UNGER, 2009); aplicar um “contrato natural” que incorpora a dimensão ambiental (SERRES, 1991); e humanizar as relações com a natureza e “ecologizar” as relações sociais, culminando em uma cultura ecológica na qual a natureza e a sociedade são vistas como dimensões intrinsecamente relacionadas com reciprocidade, acolhimento e reconhecimento de direitos iguais na relação entre as necessidades humanas e as condições ambientais (CARVALHO, 2008).

Sabe-se que à medida que o ser humano estuda e compreende a sua realidade, toma parte nela, transforma-se e transforma a sua realidade (ABENSUR, 2012). Portanto, pode-se inferir que a postura de dependência e de não responsabilidade da população decorre principalmente da desinformação e da falta de consciência ambiental (JACOBI, 2005).

Atentando-nos para esta causa procuramos desenvolver, durante a disciplina de Educação Ambiental da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, uma aula em uma escola pública que promovesse a percepção ambiental e ajudasse a reaproximar o homem da natureza, garantindo um futuro com mais qualidade de vida para todos, despertando uma maior responsabilidade e respeito dos indivíduos em relação ao ambiente em que vivem (FERNANDES; PELISSARI, 2003 *apud* MALAFIA; RODRIGUES, 2009).

Metodologia

Analisando os currículos adotados, percebemos que muitas escolas oferecem conteúdos relacionados com a Educação Ambiental dentro da disciplina de Ciências, mas, na maior parte do tempo, esses assuntos são trabalhados quase sempre sob a forma de informações e conceitos e a parte prática se restringe a pequenas ações apenas como complemento e forma de avaliação através da apresentação de tarefas em sala de aula.

Também constatamos através da Agência Brasil (TOKARNIA, 2016) que apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação. As condições de infraestrutura são mais críticas no ensino

 ISSN: 2595-1319

fundamental, etapa que vai do 1º ao 9º ano: 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6%.

Ponderando as condições expostas anteriormente, foi proposta uma aula que pudesse ser realizada no 3º ano do Ensino Médio em qualquer escola pública do país, abordando e relacionando a Teoria da Ancestralidade Comum com a Teoria do Meio Ambiente como Sistema e Organismo Vivo, visando à compreensão de que o ser humano está intrinsecamente relacionado com todos os outros seres vivos e, portanto, não está à parte da natureza nem é superior a ela.

A mediação de 01 hora-aula foi dividida em três momentos. Para o primeiro momento foi proposta a exposição-dialogada da Teoria da Ancestralidade Comum. No segundo momento foi pensada com base nas pesquisas divulgadas pela Uol Notícias (2013) uma dinâmica onde os alunos se dividiram em três grupos, supervisionados, anotaram diversos seres, incluindo o homem, expostos na lousa e, então, relacionaram o grau de parentesco entre esses seres vivos. No terceiro momento, propôs-se outra exposição-dialogada sobre o Meio ambiente como Sistema e Organismo Vivo.

Resultados e discussão

Iniciamos a aula, no primeiro momento, abordando a Teoria da Ancestralidade Comum, pontuando que, com base em estudos de evolução, a vida na terra se iniciou 3,6 bilhões de anos atrás. Por meio de processos físico-químicos na atmosfera, moléculas simples evoluíram para moléculas compostas que, por sua vez evoluíram em coacervados (micelas) que, finalmente, evoluíram ao L.U.C.A. (*Last Universal Common Ancestor*), o último ancestral comum de todos os seres vivos – idealizado por Charles Darwin.

Em seguida apresentamos e explicamos as características gerais do L.U.C.A. São elas: um organismo unicelular, com organização nuclear procarionte e informação genética em RNA, possuidor de um metabolismo energético anaeróbico, com metabolismo estrutural quimiossintetizante e que se reproduzia assexuadamente. Após, destacamos um argumento que corrobora com essa teoria: as análises comparativas de DNA.

Para compreender melhor como essas análises contribuem favoravelmente à Teoria da Ancestralidade Comum foi introduzido o segundo momento da aula: a dinâmica. Os alunos se dividiram, de maneira autônoma, em três grupos para a dinâmica. Em seguida,

ISSN: 2595-1319

foram escritos aleatoriamente na lousa 09 diferentes seres vivos presentes nas pesquisas de análises comparativas de DNA (Figura 1).

Logo após foi solicitado que os grupos discutissem e chegassem a um acordo na ordenação do grau de parentesco entre os seres mencionados e o ser humano, sendo que tal ordem deveria constar em uma folha de papel.

Com base em seus conhecimentos prévios e nos conceitos culturalmente adquiridos ao longo de suas vidas os três grupos de alunos relacionaram os nove seres vivos. As respostas dos grupos foram denominadas em grupo A (Figura 2), grupo B (Figura 3) e grupo C (Figura 4).

Após o recolhimento das respostas elaboradas pelos alunos, foram apresentados na lousa os dados das análises genéticas. As análises foram apresentadas a partir do maior para o menor grau de parentesco: o bonobo (macaco) compartilha aproximadamente 98,8% de DNA com o ser humano; o rato compartilha cerca de 97,5% de DNA; o gato compartilha aproximadamente 90% de DNA; a vaca compartilha aproximadamente 70% de DNA; a mosca-da-fruta compartilha cerca de 60% de DNA; a banana compartilha aproximadamente 50% de DNA; e o repolho compartilha cerca de 40% de DNA, todos com os seres humanos.

Diante da apresentação das análises comparativas de DNA surgiram perguntas: *Como L.U.C.A. deu origem há vários organismos diferentes? Se juntarmos o DNA de todos os organismos conseguimos fazer um humano?* e *Os seres humanos serão diferentes de nós no futuro?* Tais questões foram brevemente respondidas com base na literatura atual sobre Evolução.

Após responder as dúvidas dos alunos, iniciamos o terceiro momento da aula. Utilizamos os testes de DNA apresentados anteriormente para argumentar que temos muito em comum com outros seres vivos e propusemos a seguinte reflexão aos alunos: *Por que, então, nos vemos como superiores aos outros seres vivos?*

Pontuamos que a semelhança genética é um motivo para termos respeito pelos outros seres vivos, mas não é o único. Assim, apresentamos outro motivo importante: A Biosfera funciona como um macro-organismo. Relembramos que a Biosfera inclui todos os seres vivos e o ambiente físico e explicamos de maneira mais didática que o seu funcionamento como macro-organismo é semelhante ao funcionamento do corpo humano, onde todos os componentes devem estar em harmonia para que executar seus processos com excelência. Compreendendo os valores mediados os alunos exemplificaram que é

ISSN: 2595-1319

necessário poupar água, não apenas porque os seres humanos necessitam dela, mas sim porque ela é utilizada por diversos outros seres vivos e sem eles o planeta não consegue se manter saudável.

Considerações finais

Acreditamos que a mediação proporcionou uma oportunidade para (re)construção dos valores sobre antropocentrismo, que foram socialmente construídos e culturalmente arraigados, colocando o ser humano e os outros seres vivos não humanos em relação de igualdade através do aprofundamento dos temas com uma educação científica. Assim, ressaltamos que é essencial que a escola tenha contato com pesquisas e seus posteriores resultados através de atividades educativas, destacando-se as atividades interdisciplinares, pois a partir do estudo, da compreensão, da construção e da reconstrução os alunos podem ver a natureza e a sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas pelo material genético compartilhado, deixar de não responsabilidade e passar a agir com reciprocidade, acolhimento e reconhecimento de direitos iguais na relação entre as necessidades humanas e as condições ambientais.

Referências

ABENSUR, P. L. D. **Currículo**: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 289-310, 2012.

CARVALHO, Isabel C. Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4ª edição. São Paulo (SP): Cortez, 2008, 256p.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Suel de Lima. **Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamenta**l. R. bras. Bioci., Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 266-274, jul./set. 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/seerbio/ojs/index.php/rbb/article/view/1178/872 Acesso em: a9 set. 2018.

FUTUYMA, Douglas J. **Biologia evolutiva**. 3. ed. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2009.

HUMANOS, animais e plantas compartilham partes do DNA. Notícias Uol, 2013. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ciencia/album/2013/07/12/humanos-animais-e-plantas-compartilham-partes-do-dna.htm?mode=list&foto=3. Acesso em: 30/04/2018.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. 2005.

ISSN: 2595-1319

SOUZA, G. P. O. de; FLUMINHAN, A. **Educação Ambiental**: conceitos, metodologias e práticas. ANAP, 2016.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental**: possibilidades e limitações. Universidade de Quebec e Montreal, 2005.

TOKARNIA, Mariana. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei**. Agência Brasil, 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz. Acesso em 07/04/2018.

UNGER, N. M. Heidegger: "salvar é deixar-ser". *In:* Izabel Cristina de Moura, Mauro GrÜn e Rachel Trajber. (Org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2000. p. 157-165.

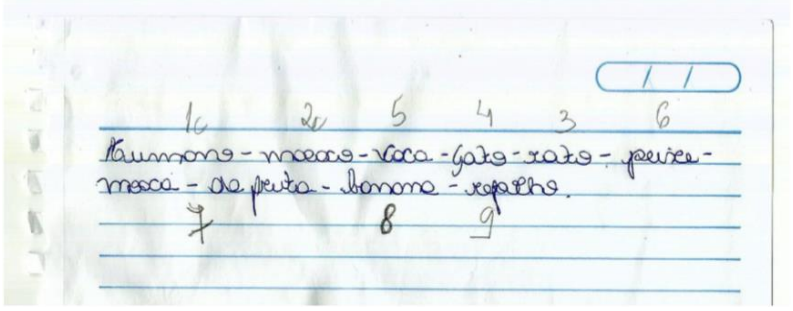
Ilustrações

Figura 1 – Seres vivos presentes nas pesquisas de análises comparativas de DNA.

Educação ambiental		Bom dia!
MACACO	BANANA	
PEIXE	GATO	MOSCA-DA-FRUTA
	VACA	
REPOLHO	HUMANO	RATO

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

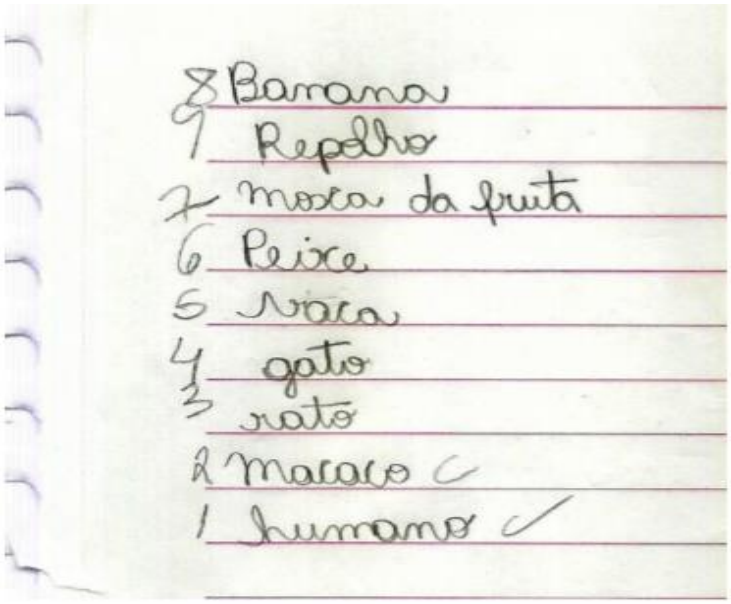
Figura 2 – Relações de parentesco estabelecidas pelo grupo A.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

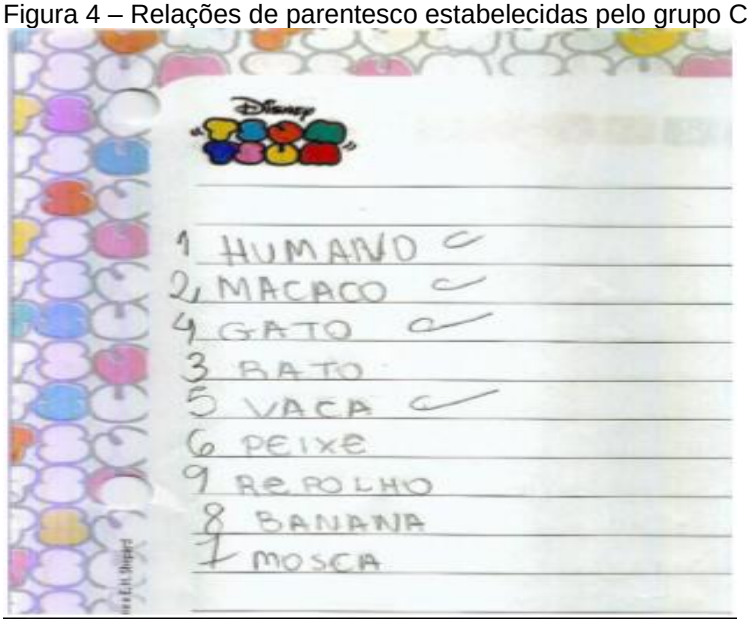
ISSN: 2595-1319

Figura 3 – Relações de parentesco estabelecidas pelo grupo B.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

Figura 4 – Relações de parentesco estabelecidas pelo grupo C.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

ISSN: 2595-1319

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

ISSN: 2595-1319

CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A CONSERVAÇÃO DA ÁGUA

GABRIELA MARCOMINI DE LIMA
ANDRÉ LUÍS TEIXEIRA FERNANDES
RICARDO BARATELLA

Universidade de Uberaba, gabriela.lima@uniube.br
Universidade de Uberaba, andre.fernandes@uniube.br
Universidade de Uberaba, ricardo.baratella@uniube.br

Agências de financiamento: CAPES/FAPEMIG[1]

Área temática 02: Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo
O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ambiente escolar, pode auxiliar o trabalho docente, tornando o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e contextualizado, desde que sua aplicação tenha fundamentação pedagógica e crie oportunidades para aplicação do conhecimento construído. O presente trabalho traz um relato de experiência da aplicação dos materiais digitais produzidos pelo projeto “Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos”, em duas escolas: uma pertencente à rede particular da cidade de Uberaba, MG e outra, da rede estadual de ensino, instalada no município de Itumbiara, GO. O atendimento às escolas foi realizado por alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que realizaram atividades com três dos materiais produzidos: jogos digitais, cartilha e vídeos. O uso destas mídias atraiu a atenção dos jovens para importantes questões socioambientais atuais, tais como o uso racional água e conservação dos recursos hídricos.

Palavras-chave – Mídias digitais. Escola. Conservação ambiental. Recursos hídricos. Educação ambiental.

MIDITIC CULTURE AT SCHOOL: A WATCH FOR THE CONSERVATION OF WATER

Abstract
The use of information and communication technologies (ICT) in the school environment can help the teaching work, making the teaching-learning process enjoyable and contextual, as long as its application has pedagogical foundation and creates opportunities for application of the knowledge built. This paper presents an experience of the application of the digital materials produced by the project "Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos", in two schools: one belonging to the private network of the city of Uberaba, MG and another, the network state, located in the municipality of Itumbiara, GO.

[1] Estudo realizado no projeto A educação socioambiental como instrumento para a melhoria da qualidade de vida nos centros urbanos: um estudo interdisciplinar, integrante de uma pesquisa em rede – Perspectivas Interdisciplinares na Educação, desenvolvida no PPGE-UNIUBE, com apoio FAPEMIG/CNPq/CAPES.

ISSN: 2595-1319

The attendance to the schools was carried out by students of the graduation course in Biological Sciences, who carried out activities with three of the materials produced: digital games, booklet and videos. The use of these media has attracted young people's attention to important current socio-environmental issues, such as the rational use of water and conservation of water resources.

Keywords - Digital media. School. Environmental Conservation. Water resources. Environmental education.

Introdução

Desde os primórdios da humanidade, a relação do homem com os recursos naturais tem caráter apropriador, fato que resultou em impactos ambientais e em um distanciamento do ser humano de sua condição natural. A busca por soluções para os problemas ambientais mostra-se urgente, na medida em que a própria vida humana é afetada pela exploração de recursos naturais de maneira não-sustentável.

A crise hídrica observada no século XXI, prova que ainda há a necessidade de sensibilização social para a utilização racional dos recursos hídricos. O Brasil, por exemplo, tem chuvas profusas, os maiores cursos naturais de água doce do mundo, uma quantidade expressiva de mananciais, um litoral extenso e mesmo assim, vivemos sob o espectro da escassez de água.

A deterioração da qualidade da água decorre de uma série de fatores que envolvem a sua utilização direta, como fonte de abastecimento público e meio para diluição de efluentes, ou indiretas, quando envolve, por exemplo, manejo inadequado dos solos. A supressão de vegetação para exploração do solo promove a sua exposição e consequente perda de camada fértil, causando seu empobrecimento e, de maneira complementar, erosão e assoreamento dos rios. Essa degradação por vezes é compensada com o uso excessivo de fertilizantes, gerando poluição e contaminação de águas superficiais e subterrâneas, afetando direta e indiretamente as áreas agricultáveis. Fenômenos como a poluição, desmatamento, perda da biodiversidade e outros não podem ser considerados exclusivamente sociais, tampouco naturais e retratam a cisão do homem (ser social) com a natureza.

Para suplantar o colapso de fornecimento de água em nosso país, deve-se implantar um conjunto de ações, de curto, médio e longo prazos, com enfoque para a sustentabilidade. Trata-se de desafios acoplados a investimentos em obras públicas;

ISSN: 2595-1319

adoção de novas tecnologias voltadas, entre outros, ao reuso e reaproveitamento de água e educação ambiental.

A noção de desenvolvimento sustentável, introduzida pelo relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulado "Nosso Futuro em Comum", propõe a incorporação das questões ambientais à agenda política internacional, articulando o futuro das multidões famintas, a desigualdade social com a finitude dos recursos naturais.

Neste contexto, a educação ambiental deve ser inserida à pauta escolar, visando a formação de jovens conscientes dos impactos de suas ações nas comunidades em que vivem e responsáveis pela busca de alternativas de uso sustentável de recursos naturais.

Desde a constituição de 1988, a educação ambiental passou a ser garantida pelo governo, em todos os níveis de ensino. O artigo 225 da constituição afirma que um ambiente ecologicamente equilibrado é direito de todos e o dever de defendê-lo e preservá-lo para as futuras gerações, pertence à coletividade e ao Poder Público, ao qual cabe ainda “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

A realização das atividades que envolve educação ambiental nas escolas é tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam a importância da transversalidade do tema como ferramenta para mudanças de comportamento, atitudes e valores, uma vez que a interação entre diferentes áreas dos saberes possibilitam que o indivíduo acumule conhecimentos amplos sobre o meio socioambiental em que vive, identifique problemas, assuma responsabilidade individual e coletiva, tanto em nível local quanto global e aplique soluções que mitiguem ou minimizem os impactos ambientais.

Mais do que meramente levar a educação ambiental para as escolas, é necessário que ela promova a sensibilização necessária para que mudanças significativas na forma de agir e pensar a problemática ambiental ocorra. Neste contexto, o uso das tecnologias da informação e comunicação podem fornecer as ferramentas necessárias para intermediar a interação professor-aluno neste processo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – e os usos e práticas sociais que emergem da interação homem-máquina sempre provocaram transformações fundamentais na existência e formas de socialização humana. Mudanças que interessam diretamente aos estudos sobre os processos de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que a facilidade do acesso à informação e as possibilidades de novas formas de

 ISSN: 2595-1319

interação e comunicação por meio dessas tecnologias fazem surgir novas maneiras de aprender em contextos variados (KENSKI, 2013).

Pensando na problemática acerca do uso de recursos naturais, o trabalho de sensibilização de alunos da educação básica quanto a importância da conservação dos recursos hídricos, utilizando materiais didáticos virtuais como ferramenta, é o enfoque do projeto Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos, que teve como objetivo inicial a criação dos materiais didáticos, com apoio de uma equipe interdisciplinar, resultando na criação da heroína "Tétis", a mascote do projeto (fig. 01); uma cartilha (fig. 02); três vídeos-documentários (fig. 03); elaboração de três jogos virtuais (fig. 04) e um aplicativo para celulares (fig. 05).

Atualmente, o projeto executado como extensão no campus da universidade de Uberaba e nos polos de educação à distância desta mesma universidade, promove a divulgação dos materiais produzidos no meio escolar, por meio de sua aplicação entre alunos e professores de educação básica, nas redes públicas e particular de ensino. O presente trabalho tem o intuito de relatar a experiência de aplicação dos materiais didáticos produzidos pelo projeto nas escolas do município de Uberaba, MG.

Metodologia

O *projeto Água - Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos* é executado oficialmente como extensão na universidade de Uberaba desde o ano de 2018 e para tanto, conta com a participação de alunos da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade EaD. A chamada para participação no projeto e inscrição de alunos ocorre anualmente e é feita via e-mail e central de mensagens, canais pelos quais os alunos também recebem o resultado da seleção. As reuniões, orientações e demais comunicações aos alunos integrantes do projeto é feita via videoconferência e troca de mensagens.

A etapa seguinte a seleção e orientações iniciais dos alunos, envolve a seleção de escolas que tenham interesse em receber a visita do projeto e que possuam em suas dependências, uma sala de informática com computadores conectados à internet. Para isto, os alunos fazem visitas às escolas, portanto uma carta-convite que contém informações sobre o projeto e os materiais produzidos.

Antes da aplicação dos materiais didáticos, os alunos são orientados na elaboração

ISSN: 2595-1319

de planos de aulas envolvendo os materiais produzidos pelo projeto. Para a utilização da cartilha, sugere-se a execução de aulas práticas propostas na cartilha, a montagem de apresentação em PowerPoint e/ou a proposição de temas para debates, que tenham relação com os conteúdos abordados no material. A utilização dos vídeos envolve a apresentação do material audiovisual com posterior debate entre os alunos. Com relação a aplicação dos jogos virtuais, solicita-se que os alunos sejam levados à sala de informática e acessem os jogos, sob a coordenação do aluno integrante do projeto e do professor regente. O aplicativo “cálculo de águas”, por se tratar de um recurso que demanda a utilização do celular, sugere-se que seja envolvido em atividades extramuros ou sob a supervisão do professor-regente.

Tanto os jogos virtuais quanto a cartilha, são avaliados por meio de questionários; o primeiro pelos alunos e a segunda, pelo professor regente de turma.

A figura 06 apresenta um fluxograma com a sequência de atividades desenvolvidas pelo projeto.

Resultados e discussão

A integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas ainda constitui um desafio, depois de décadas do surgimento dos primeiros computadores pessoais e do advento da internet. Entrave este que necessita ser superado, uma vez que a escola precisa acompanhar os avanços observados na sociedade e as mídias digitais estão intensamente presentes no cotidiano dos educandos.

Bévort; Belloni (2009) enfatiza que a integração das TIC nas escolas é de fundamental importância, já que elas estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e atuam como agente de socialização, permitindo a expressão de opiniões e saberes, contribuindo com o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos. As autoras destacam ainda a importância da formação de professores aptos a utilizarem as mídias digitais nas escolas.

Pensando nisso, foram selecionados alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, matriculados na EaD da universidade de Uberaba para atuarem em escolas de educação básica, aplicando as mídias digitais educacionais produzidas pelo projeto Água – Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos.

 ISSN: 2595-1319

Para o presente trabalho, foram selecionadas as atividades realizadas em duas escolas atendidas pelo projeto: uma da rede particular de ensino localizada na cidade de Uberaba, MG e uma escola estadual instalada no município de Itumbiara, GO. Os alunos integrantes do projeto entraram em contato previamente com as escolas e para cada uma das selecionadas, foi disponibilizado um kit do projeto, contendo as versões físicas da cartilha e dos vídeos.

Na escola particular, a aplicação dos materiais do projeto foi supervisionada pelo professor de Ciências e atendeu alunos dos 6º anos (A, B e C), totalizando aproximadamente 85 alunos e na escola estadual o atendimento ocorreu com 17 alunos do 6º ano, supervisionados pelo professor de geografia.

Para as duas escolas foram propostos planos de aulas utilizando conceitos presentes na cartilha, apresentação dos vídeos e utilização dos jogos virtuais. A apresentação em PowerPoint, que teve como base a cartilha, assim como os vídeos, foram projetados em sala de aula, utilizando o Datashow como recurso (fig. 07 e fig. 08). Ambas as aulas buscaram em sua metodologia a ativa participação dos alunos, que expuseram comentários e contribuíram com informações sobre o tema.

A utilização dos jogos virtuais ocorreu em sala de informática. Na escola particular, cada aluno utilizou um computador (fig. 09) e na escola estadual, os alunos foram dispostos em pares, uma vez que o número de computadores não atendia à demanda. Além disso, no último caso, houve algumas dificuldades na aplicação da atividade, pois a internet da escola não estava funcionando adequadamente. Apesar disso, o interesse pelos jogos foi unânime e, o mesmo pode-se dizer da utilização deste recurso didático na escola particular. Ao final das atividades na sala de informática, os alunos responderam a um questionário sobre os jogos, que serviram para a avaliação do material produzido.

Buscou-se, portanto, com as atividades propostas, aliar o uso de antigas tecnologias, há tempos utilizadas nas escolas, com as TIC. Vivemos alguns momentos de transformações na educação e aliar a reprodução de vídeos como recursos midiáticos capazes de promover a expansão do conhecimento é um trunfo que não pode deixar de ser explorado como bem explana Kenski (2013).

> No momento em que estamos em rede ou nos envolvemos nas narrativas midiáticas – dos filmes, vídeos e programas televisivos –, vivemos um tempo neutro, deslocados da realidade que nos circunda. [...] Participamos,

ISSN: 2595-1319

> interagimos, partilhamos e 'curtimos' com intensidade a informação que nos alcança (KENSKI, 2013, p.49).

Brito (2012, p. 26) acredita que a escola hoje tem três caminhos: (i) negar as tecnologias e se manter fora, (ii) apoderar-se das técnicas e buscar o novo ou (iii) apropriar-se do processo e desenvolver habilidades obtendo os meios de controle da tecnologia e seus efeitos.

Analisando os apontamentos acima citados cabe ressaltar que a primeira embora pareça a mais fácil se torna insustentável uma vez que, a tecnologia nos circunda por todos os lados. Na segunda alternativa, a escola se enquadraria num processo de transformação a qual hoje estamos em que a maioria das instituições, principalmente as públicas, possui a técnica, mas ainda não a dominam. Já a terceira como bem explica Brito (2012, p. 26) é a que "melhor viabiliza uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão, que lhe permita criar, planejar e interferir na sociedade".

No entanto, quando nos referimos a tecnologia no cotidiano escolar temos a ideia errônea que a mesma se restringe apenas a computadores e assim uma infinidade de recursos deixa de ser aproveitados. Brito (2012, p. 120) enfatiza que em lugar do professor *versus* tecnologia é "hora de pensarmos em: professor + computador + recursos pedagógicos + livros + quadro de giz = *professor que age*, *planeja e integra conhecimentos*".

Apesar das ideias de globalização a que estamos submetidas, graças aos avanços tecnológicos e midiáticos que fazem parte do cenário escolar atual, e ainda reconhecer que os mesmos podem unificar a educação, um paradoxo se expõe ao verificar que também pode ser objeto de diferenciação entre a rede particular e a rede pública de ensino, conforme verificado na aplicação dos jogos didáticos na sala de informática. Não que seja via de regra, mas pode ser observado que enquanto na primeira, os grandes investimentos permitem a montagem de laboratórios e contratação de pessoal especializado, a segunda depende de programas do governo que também monta o laboratório, porém, em muitas situações, deixa o sucesso de sua implantação nas mãos dos professores que estão inseridos na escola.

Brito (2012, p. 26) considera que se dependêssemos apenas de tecnologias para alcançar qualidade na educação já a teríamos feito. O que nos impede então?

 ISSN: 2595-1319

> É necessário criar condições de desenvolvimento de uma competência midiática que envolva a apreciação, a recepção e a produção responsáveis e uma possibilidade de mediação sistemática que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias e as tecnologias (FANTIN, 2013, p. 64).

É interessante pontuar que quando se trabalha com recursos tecnológicos em sala de aula, o foco deve estar voltado para atrair os alunos para algo mais interessante que o habitual livro e quadro. Quando o docente se desvia desse objetivo corre o risco de ter seu planejamento arruinado pela dispersão do discente, que gera muitas vezes a indisciplina, uma das grandes barreiras do aprendizado na atualidade. Planejamento é a palavra de sucesso quando se opta por recursos multimídias. É preciso delimitação do objetivo e organização do conteúdo para se alcançar o almejado.

Considerações finais

As mídias digitais são ferramentas importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, já que além de favorecer a inserção das tecnologias no ambiente escolar, tornam o aprendizado um momento prazeroso. No entanto, utilizar tais ferramentas pedagógicas na escola inclui o planejamento e preparação do docente para que elas não sejam meramente uma distração, mas cumpram o seu papel na construção do conhecimento e, em se tratando de educação ambiental, prepare o aluno para exercer sua cidadania de forma consciente e participativa. A partir dos resultados positivos obtidos com a aplicação dos vídeos, jogos e cartilha, espera-se que o próximo passo do projeto seja ampliar o atendimento às escolas, envolvendo um maior número de alunos e promover o uso do aplicativo cálculo de águas juntamente com os demais materiais.

Referências

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1081-1102, set. 2009. [Trimestral].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292p.

BRITO, Glaucia Maria; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um (re) pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012. 143 p.

ISSN: 2595-1319

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicia de professores. *In:* FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 57-92.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. 176 p.

Ilustrações

Figura 01 – Tétis, a mascote do projeto.



Fonte: Acervo dos autores (2016 - 2019).

Figura 02 – Cartilha, produzida em formato impresso e digital.



Fonte: Acervo dos autores (2016 - 2019).

ISSN: 2595-1319

Figura 3 – Vídeos produzidos pelo projeto



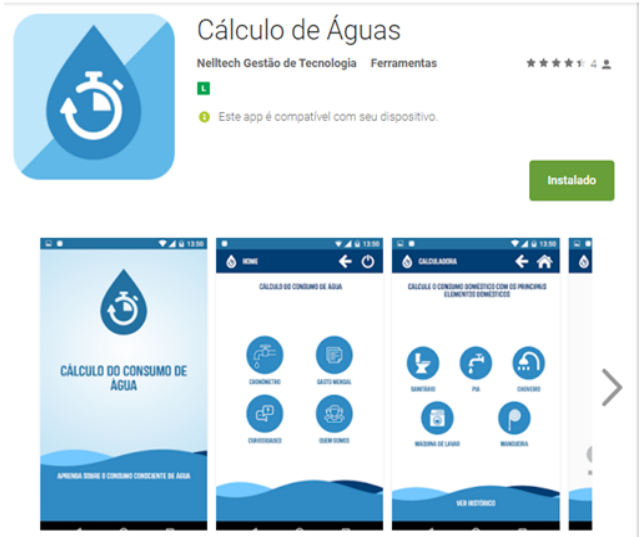
Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4 – Jogos didáticos virtuais produzidos pelo projeto.



Fonte: Acervo dos autores.

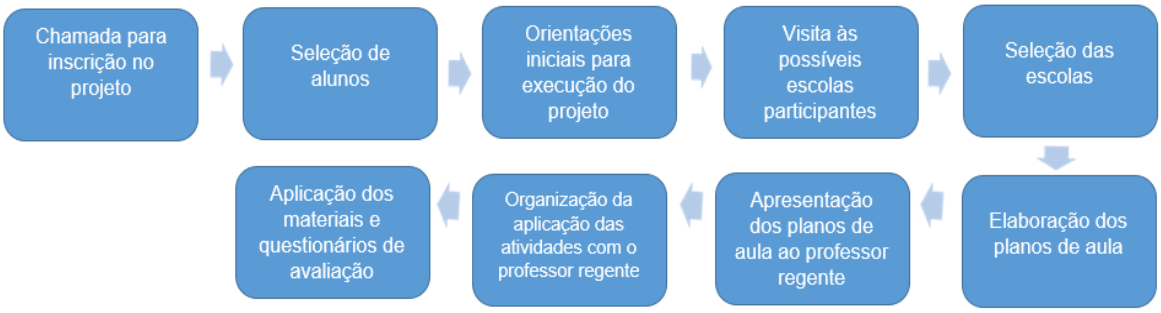
Figura 5 – Aplicativo produzido pelo projeto.



Fonte: Acervo dos autores.

ISSN: 2595-1319

Figura 06 – Fluxograma de atividades do projeto Água – Pelas tramas da cidadania: os recursos hídricos em nossas mãos.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Figura 07 – Aplicação dos materiais na escola particular de educação básica.



Fonte: Rosângela de Aquino Pinto Valentin, 2018.

ISSN: 2595-1319

CARACTERÍSTICAS AGRONÔMICAS E DE FIBRA DE DUAS PROGÊNIES E TRÊS VARIEDADES DE ALGODOEIRO HERBÁCEO: UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR

GUILHERME DE ABREU BERNARDES

Nativa Agrícola/ESALQ, eng.agro.bernardes@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 02: Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo socializar um estudo interdisciplinar, no campo do ensino das Ciências Agrárias, no qual se avaliou as características agronômicas e de fibra de duas progênies e três variedades de algodoeiro herbáceo. O experimento foi montado em um Latossolo-vermelho distrófico de textura Franco-Argila-Arenosa, com 65% de areia, 10 de silte e 25% de argila. Utilizou-se o delineamento experimental de blocos ao acaso, com cinco tratamentos e quatro repetições no qual foram avaliadas três variedades: Delta Opal; EPAMIG Precoce-1 e IAC -25, e duas progênies: CNPA 98-568 e IAC PV 07-142 (algodão vermelho). Os caracteres agronômicos avaliados foram: altura da inserção do primeiro ramo produtivo; altura da planta; diâmetro do caule na colheita, estande final, índice de fibra, porcentagem de fibra, peso total das sementes, peso do capulho e produtividade do algodão em caroço. Entre os genótipos estudados o que mais se destacou foi a cultivar EPAMIG Precoce-I apresentando a maior média 3.102 kg/ha. A progênie IAC PV 07-142 revela-se uma planta promissora, pois seus resultados foram satisfatórios em quase todas as características avaliadas. A cultivar IAC-25 e a progênie IAC PV 07-142 foram as que apresentaram a maior altura, necessitando o uso de reguladores de crescimento para realização da colheita mecânica.

Palavras-chave: Características agronômicas. Algodoeiro herbáceo. Experimento. Progênies. Interdisciplinaridade.

AGRONOMIC AND FIBER CHARACTERISTICS OF TWO PROGENIES AND THREE VARIETIES OF HERBACEOUS COTTON: AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Abstract

The present work had the objective of socializing an interdisciplinary study in the field of agricultural science teaching, in which the agronomic and fiber characteristics of two progenies and three varieties of herbaceous cotton were evaluated. The experiment was set up on a dystrophic Red-clay Latosol with Franco-Clay-Sandy texture, with 65% sand, 10 silt and 25% clay. A randomized complete block design was used, with five treatments and four replications in which three varieties were evaluated: Delta Opal; EPAMIG Precoce-1 and IAC-25, and two progenies: CNPA 98-568 and IAC PV 07-142 (red cotton). The agronomic characters evaluated were height of the first productive branch insertion; plant

ISSN: 2595-1319

height; diameter of the stem at harvest, final stand, fiber index, fiber percentage, total seed weight, boll weight and seed cotton yield. Among the genotypes studied, EPAMIG Precoce-I showed the highest average of 3,102 kg / ha. Progeny IAC PV 07-142 proves to be a promising plant, since its results were satisfactory in almost all evaluated characteristics. The cultivar IAC-25 and progeny IAC PV 07-142 were the ones that presented the highest height, necessitating the use of growth regulators to perform mechanical harvesting.

Keywords: Agronomic characteristics. Herbaceous cotton. Experiment. Progenies. Interdisciplinarity.

Introdução

O algodoeiro é a única espécie domesticada, tida em termos econômicos como trina, por produzir fibra - seu principal produto - que atualmente ainda veste quase metade da humanidade. No Brasil, a presença de novas cultivares, algumas das quais com 42% de fibra (rendimento industrial) e resistência múltipla a doenças (viroses, bactérias e fungos) e a nematóides, e novas tecnologias de manejo cultural tem garantido produtividades acima de 1000 Kg de fibra por hectare, essa só atingida por cinco países produtores em todo o mundo, isso em regime de irrigação e custo mais elevado que o nosso (BELTRÃO; AZEVEDO, 2008). A importância desse cultivo motivou a realização da pesquisa relatada neste artigo.

Nele apresenta-se um recorte da pesquisa “Estudo de competição de duas progênies e três variedades de algodoeiro herbáceo no município de Uberaba-MG, realizada no município de Uberaba, MG, como atividade em que se integrou pesquisa e ensino em um curso de formação de engenheiros agrônomos (BERNARDES et al, 2008). Para este trabalho, ressaltam-se os materiais e métodos utilizados, os resultados alcançados, as discussões construídas e as conclusões que as análises dos dados possibilitaram. O objetivo é socializar um estudo interdisciplinar, no campo das Ciências Agrárias, no qual se avaliou as características agronômicas e de fibra de duas progênies e três variedades de algodoeiro herbáceo.

Material e métodos

A pesquisa foi realizada em uma fazenda localizada à longitude 47° 57’ 22” W, latitude 19° 44’6,82” S e altitude de 775 m, em Uberaba, MG, de propriedade das Faculdades Associadas de Uberaba – FAZU. O clima segundo a classificação de Koppen

ISSN: 2595-1319

é AW (clima tropical quente e úmido com inverno frio e seco). As médias anuais de precipitação e temperatura são de 1.474 mm e 23,2 °C, respectivamente (EMBRAPA, 1999). O experimento efetuou-se em um solo classificado como Latossolo Vermelho distrófico de textura franco argilo arenosa, com 65% de areia, 56% de argila e 10% de silte. A amostra de solo foi retirada no local do experimento na profundidade de 0-20 cm, a qual foi submetida às análises químicas para se determinar o teor de nutrientes do solo.

Foi utilizado o delineamento experimental de blocos ao acaso, com cinco tratamentos e quatro repetições, no qual foram avaliadas três variedades: Delta Opal, EPAMIG Precoce-1 e IAC-25, e duas progênies CNPA 98 -568 IAC PV 07-142 (algodão vermelho). As parcelas foram constituídas de quatro linhas de cinco metros de comprimento com espaçamento entre linhas de 0,90 m., sendo que as duas linhas centrais foram consideradas como a área útil de 7,2 m_2 e as outras duas linhas, uma de cada lado, como bordaduras.

O plantio foi realizado em 15 de janeiro de 2010, com o estande de 15 sementes/metro linear. A adubação de semeadura foi calculada em função da análise química do solo. Utilizou-se na adubação de semeadura: 500 kg/ha de 8:26:16 de NPK. Para adubação em cobertura foi utilizado sulfato de amônia na dose de 300 kg/ha, aplicando-se 150 kg/ha aos 25 DAE e 150 kg/ha aos 44 DAE, coincidindo como início do florescimento. A adubação foi efetivada colocando-se o adubo em linha contínua próximo as plantas.

O controle das plantas daninhas durante a condução do experimento foi realizada por meio de capinas manuais em todos os tratamentos, aos 29 e 40 DAE, e as plantas que surgiram posteriormente foram eliminadas manualmente.

O controle de pragas foi alcançado de acordo com as necessidades da cultura e teve caráter preventivo. As aplicações visaram o controle de trips (*Thrips spp*) e pulgão (*Aphis gossypii*) com uma aplicação de thiamethoxam (Actara), na dose de 300 g. ha^- + óleo mineral a 0,5% e posteriormente do bicudo-do-algodoeiro (*Anthonomus grandis* Boh), com início do controle com o aparecimento do primeiro botão floral no estádio R1, quatro aplicações de Endosulfan, na dose de 2,5 L. ha^-, com calda de 400 L. ha^- (125 ml pulverizador de 20 L de calda) semanalmente (a cada 7 dias). Até a floração completa, a cada 15 dias, duas aplicações foram efetuadas perfazendo o total de 6 aplicações.

ISSN: 2595-1319

A produção foi determinada por meio da massa em quilogramas de algodão em caroço, produzido nas duas linhas centrais de cada parcela experimental (área útil de cada parcela). Os dados foram transformados em quilogramas por hectare.

Os caracteres agronômicos avaliados no campo foram determinados por ocasião da colheita dos 164 DAE em 10 plantas aleatoriamente em cada parcela descartando as bordaduras, nas quais efetuadas as seguintes avaliações: altura de planta: da distância média entre o nível do solo e a gema apical da planta; altura de inserção do primeiro ramo frutífero: distância média do solo até o primeiro ramo em que há maçãs e/ou capulhos; diâmetro do caule: a um centímetro acima do nível solo, realizado quando a plantas atingiram 75 a 80% dos capulhos abertos pronta para realizar-se a colheita; número médio de capulhos por planta: foi contado o total de capulhos produzidos pelas 10 plantas de cada parcela, determinando-se o número médio de capulhos por planta; estande final: quantidade total de plantas existentes na época da colheita.

Por ocasião da colheita, foram escolhidos 20 capulhos de cada fileira da área útil, no terço médio da planta, para posteriormente, após seu descaroçamento, identificar o peso total de 100 sementes, a porcentagem de fibra e o índice de fibra e a produtividade: índice que mede a produção em relação à área útil de cada parcela. As amostras, depois de colhidas, foram levadas ao laboratório de análises de algodão na Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG), para determinação do índice de fibras (I.F) e porcentagem de fibras (% de fibra).

O programa estatístico utilizado foi ASSISTAT versão 7.5 beta (SILVA; AZEVEDO, 2002) e as análises individuais por caracteres foram comparadas pelo teste de Tukey, a 5 % de probabilidade.

Resultados e discussão

Nas características morfológicas dos genótipos avaliados, observou-se diferença significativa apenas na altura das plantas (Tabela1). Percebe-se que a altura de inserção do primeiro ramo produtivo em todos os genótipos, apesar de serem estatisticamente iguais, apresenta boas alturas. Em trabalho dessa natureza, Silva (2007) salienta a importância de uma maior altura de inserção do primeiro ramo frutífero na eficiência operacional da colheita mecanizada, além de evitar o contato dos capulhos com o solo, minimizando impurezas na fibra. Esse pesquisador destaca, também, que o aumento da

ISSN: 2595-1319

densidade de plantas na linha faz com que ocorra elevação na altura da inserção do primeiro ramo produtivo. De acordo com Lamas (1988), quanto menor o espaçamento, menor será a altura das plantas, diâmetro do caule e número de capulhos por planta. Os outros caracteres avaliados, como capulhos por planta e diâmetro de caule, não diferiram estatisticamente entre os genótipos estudados.

A cultivar IAC-25 e a progênie IAC PV 07-142 mostraram-se superiores estatisticamente em comparação com os outros genótipos utilizados em relação à altura de plantas, porém de acordo com Beltrão, Azevedo e Nóbrega (2004), a altura média ideal das plantas para colheita mecanizada, deve ser de até 1,60 m. Com esta análise pode-se concluir que a cultivar e a progênie não estão de acordo com as médias de alturas adaptadas à colheita mecanizada e devendo ser usado reguladores de crescimento. Observam-se na Tabela 2 os resultados obtidos por meio de análises agronômicas de três cultivares e duas progênies.

Segundo Freire e Morello (2003), que caracterizam o algodoeiro ideal para a região do cerrado, a porcentagem de fibra na planta deve estar entre 38 a 42%. Isso demonstra que em todas as cultivares e progênies por eles utilizadas obtiveram índices superiores ao esperado dando-se destaque a cultivar Delta Opal, que apresentou superioridade nessa avaliação.

No índice de fibra (peso de fibras existentes em 100 sementes) todas as cultivares e progênies não se diferenciaram estatisticamente.

Para o parâmetro peso total das sementes de 20 capulhos as cultivares EPAMIG Precoce-I, IAC-25 e a progênie CNPA 98-568 não diferiram estatisticamente entre si, porém se mostraram superiores aos outros tratamentos. O peso do capulho não apresentou diferença significativa entre os genótipos, a maior média foi a da cultivar EPAMIG Precoce-I (6,50 g). Essa média foi maior que a encontrada por Henrique (2009), que foi de 5,20 g para esta cultivar. O peso total de 20 capulhos não apresentou diferença estatística entre cultivares e progênies.

Analisando a produtividade, percebe-se que os valores encontrados estão abaixo da média nacional que é de 3.624 kg/há, segundo a Conab (2010), A cultivar EPAMIG Precoce-I se destaca como a de maior produção por hectare em valores absolutos, com 3.100 kg ha^{-}, mas estatisticamente não há diferença significativa entre as progênies testadas. Essa redução drástica na produtividade dá-se por dois motivos: plantio fora da

ISSN: 2595-1319

época recomendada para a região, fatores climáticos desfavoráveis e grande incidência do *Anthonomus grandis* no final da frutificação.

De acordo com a Conab (2010) houve uma redução de 2% na produtividade e uma redução de 4% na produção de algodão em caroço em Minas Gerais, devido à grande quantidade de chuvas durante a fase reprodutiva.

O ataque do bicudo-do-algodoeiro reduziu em média 33% que causou perdas das estruturas frutíferas com a consequente redução da produção de algodão em caroço. Fato este já encontrado por Fallieri et al. (1999) que obteve uma diminuição de 40% e por Henrique (2009) que obteve uma redução de 36% na produtividade do algodoeiro herbáceo no município de Uberaba-MG. Na Tabela 3 encontram-se as médias obtidas para as características tecnológicas da fibra analisadas.

Avaliando o comprimento de fibra pode-se concluir que não houve diferença significativa entre os tratamentos, mas segundo Santana et. al. (1999), o comprimento da fibra quando apresentar valores entre 25 e 29 mm é caracterizado como fibra média; sendo assim, as cultivares Delta Opal, EPAMIG Precoce-I e IAC-25 e a progênie CNPA 98-568 apresentaram fibras médias. O comprimento das fibras da progênie IAC PV 07-142 apresentou como média 30,57 mm, desse modo segundo a classificação do mesmo autor ela é caracterizada como sendo de fibra longa.

Assim como o comprimento de fibra, a uniformidade de fibra não apresentou diferença estatística significativa entre os tratamentos. De acordo com as normas da USDA, a uniformidade da fibra que apresentar valores maiores que 85% é caracterizada como sendo muito uniforme (COTTON INCORPORATED, 2011), desse modo a cultivar Delta Opal e as progênies CNPA 98-568 e IAC PV 07-142 são caracterizadas como muito uniformes.

Quanto à resistência de fibra a cultivar Delta Opal e a progênie IAC PV 07-142 não diferiram estatisticamente entre si, apresentando valores superiores aos demais tratamentos, sendo que a cultivar EPAMIG Precoce-I apresentou o pior desempenho. De acordo com Lima; Vieira (1999), para que a fibra seja classificada como forte ela deve apresentar valores entre 31 a 33 gf/tex, portanto só a cultivar Delta Opal pode ser caracterizado sendo de fibra forte. Ainda segundo os mesmos autores, as demais cultivares e progênies são caracterizados sendo de resistência de fibra média por apresentar valores entre 27 a 30 gf/tex.

ISSN: 2595-1319

Analisando o alongamento da fibra pode-se concluir que não houve diferença estatística entre os tratamentos e, segundo Santana (1989), a fibra que apresentar um alongamento de 5,9 a 6,7% pertence à categoria média, portanto, o alongamento de fibra de todos os tratamentos é caracterizado como médio.

Para a finura de fibra, os tratamentos, tal como o alongamento de fibra, não apresentaram diferença significativa. Gondin (2000) ressalta que a finura é um fator muito importante na determinação da rigidez de um tecido ou, alternativamente, de sua maciez no toque e suas qualidades de drapejamento. A finura desempenha um papel fundamental para determinar a facilidade com que as fibras podem ser entrelaçadas durante a formação do fio. Sendo assim, para se produzir um tecido mais rígido é indicado usar, dentre os genótipos estudados, a cultivar Delta Opal que apresentou o maior índice de finura (3,93 µg/cm); para se confeccionar um tecido mais macio, pode ser recomendável a progênie IAC PV 07-142 (3,60 µg/cm).

Pode-se inferir, analisando o grau de reflectância, que não houve diferença significativa entre os tratamentos. Do mesmo modo, o amarelecimento de fibras não apresentou diferenças significativas.

Utilizando o diagrama de graus de cor, a classificação das cultivares e progênies são apresentadas na TAB. 4. Os resultados indicam que, provavelmente, foram influenciados pelo ataque do bicudo-do-algodoeiro (*Anthonomus grandis* Boh).

Conclusões

A análise dos dados permite concluir que: a cultivar IAC-25 e a progênie IAC PV 07-142 foram as que apresentaram a maior altura, necessitando o uso de reguladores de crescimento para realização da colheita mecânica; entre os genótipos estudados, a cultivar EPAMIG Precoce-I foi a que mais se destacou em termos de produção, apresentando a maior média 3.102 kg/há; a progênie IAC PV 07-142 revela-se uma planta promissora, pois seus resultados foram satisfatórios em quase todas as características agronômicas avaliadas; na percentagem de fibra a cultivar Delta Opal apresentou superioridade nessa avaliação; a redução drástica na produtividade de 33 % ocorreu por três motivos: época de plantio fora da recomendação, fatores climáticos desfavoráveis e grande incidência do *Anthonomus grandis* durante o final da frutificação das maças; o comprimento de fibra não apresentou diferença significativa entre cultivares e progênies estudadas; as cultivares

ISSN: 2595-1319

Delta Opal, EPAMIG Precoce-I e IAC-25 e a progênie CNPA 98-568 são caracterizadas como fibras médias. A progênie IAC PV 07-142 é caracterizada como fibra longa; a uniformidade de fibra não apresentou diferença estatística significativa entre progênies. A cultivar Delta Opal e as progênies CNPA 98-568 e IAC PV 07-142 são caracterizadas como muito uniformes; quanto à resistência de fibra a cultivar Delta Opal e a progênie IAC PV 07-142 não diferiram estatisticamente entre si, apresentando valores superiores às demais progênies. A cultivar Delta Opal pode ser caracterizada como sendo de fibra forte; analisando o alongamento da fibra pode-se concluir que não houve diferença estatística entre progênies, sendo caracterizado como médio; a cultivar Delta Opal foi a que apresentou a maior finura, 3,93 µg/cm, e a progênie IAV PV 07-142 foi a que apresentou a menor finura, 3,60 µg/cm; apenas a cultivar Delta Opal foi caracterizada sendo do tipo 3 de cor branca, as outras progênies foram classificadas como sendo do tipo 2 de cor branca.

Referências

BELTRÃO, N. E. M.; AZEVEDO, D. M. P.; NÓBREGA, L. B. Colheita do algodão. *In:* BELTRÃO, N. E. M.; ARAÚJO, A. E. (Ed.). **Algodão**: o produtor pergunta a Embrapa responde. Brasília: Embrapa informação tecnológica, 2004. p.155-164. (Coleção 500 perguntas, 500 respostas).

BERNARDES, G. de A. et al. Competição de duas progênies e três variedades de algodoeiro herbáceo no município de Uberaba, MG. **FAZU em Revista**, n.9, p. 9-17, 2012. Disponível em: http://www.fazu.br/ojs/index.php/fazuemrevista/article/viewFile/290/399 Acesso em 9 maio 2010.

CONAB Companhia Nacional de Abastecimento. **12º Levantamento de Grãos,** set/. 2010. Disponível em: http://www.conab.gov.br/OlalaCMS/uploads/arquivos/ 7e05515f8222082610088f5a2376c6af..pdf. Acesso em: 29 set. 2010.

COTTON INCORPORATED (Estados Unidos). **The Classification of Cotton**. Disponível em: http://www.cottoninc.com/classificationofcotton/?Pg=2. Acesso em: 25 fev. 2011.

EMBRAPA. **Sistema brasileiro de classificação de solos**. Brasília: EMBRAPA – Solos, 1999.

FALLIERI, J. et al. Novas cultivares de algodoeiro: EPAMIG-4 (Redenção) e EPAMIG-5 (Precoce- 1). **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v. 34, n. 8, p. 1505-1509, ago. 1999.

ISSN: 2595-1319

FREIRE, E. C.; MORELLO, C. L. **Cultura do algodoeiro em Goiás**. Campina Grande: EMBRAPACNPA. 2003. 30p. (EMBRAPA-CNPA. Circular técnica, 68).

GONDIN, D. M. Tem que ter fibra. Revista Cultivar, p.16-17, 01 ago. 2000. Disponível em: http://www.grupocultivar.com.br/arquivos/cultivar19_fibra.pdf. Acesso em: 24 fev. 2011.

HENRIQUE, F. H. **Comportamento morfológico e agronômico de genótipos de algodoeiro no município de Uberaba-MG**. Trabalho de Conclusão de Curso (Agronomia) – Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU, Uberaba, 2009.

LAMAS, F. N. **Estudo da interação espaçamento entre fileiras x época de plantio na cultura do algodão herbáceo (*Gossypium hirsutum L.*)**. 1988. 64 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa- MG,1988.

LIMA, E. F.; VIEIRA, R. de M. Melhoramento do algodoeiro para resistência às doenças. *In:* BELTRÃO, N. E. M.; AZEVEDO, D. M. P. (Ed.). **Agronegócio do algodão no Brasil**. Brasília: EMBRPA, 1999. Cap.11, p.298-314.

SANTANA, J. C. F. de; et al. Características físicas da fibra e do fio dos algodoeiros arbóreo e herbáceo em melhoramento no Nordeste do Brasil. **Boletim de Pesquisa**, EMBRAPA CPA, n. 23, 1989.

SILVA, A. V. **Caracteres morfológicos e produtivos do algodoeiro em diferentes configurações de semeadura**. 2007. Tese (Doutorado em Agronomia) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz-ESALQ/USP, Piracicaba, 2007.

Tabela 1 - Características morfológicas dos genótipos avaliados

Tratamentos	Inserção do 1ºprodutivo (cm)	Altura das plantas (m)	Capulhos por planta	Diâmetro do caule (cm)	Estande final (pl/ha)
Delta Opal	33,63 a*	1,50 b	8,00 a	1,31 a	120.486,1 a
EPAMIG Precoce-I	35,63 a	1,37 b	8,88 a	1,24 a	140.972,2 a
IAC-25	38,75 a	1,71 a	7,88 a	1,40 a	144.097,2 a
CNPA 98-568	35,13 a	1,54 b	7,63 a	1,28 a	114.583,3 a
IAC PV 07-142	42,13 a	1,73 a	9,63 a	1,36 a	126.041,7 a
CV (%)	17,38	8,51	18,27	10,11	14,74

* Em uma mesma coluna, médias seguidas pela mesma letra não diferem entre si, pelo critério estatístico de Tukey, a 5% de probabilidade.
Fonte: dados do autor.

ISSN: 2595-1319

Tabela 2 - Análise de % de fibra, índice de fibra, peso total das sementes (g), peso do capulho (g), peso total da pluma (g), produtividade algodão em caroço (kg/ha) dos genótipos amostrados em 20 capulhos.

Tratamentos	% de fibra	Índice de fibra	Peso total das sementes (g)	Peso do capulho (g)	Produtividade algodão em caroço (kg/ha)
Delta Opal	40,79 a*	7,67 a	61,73 b	5,28 a	**1.979,72 a**
EPAMIG Precoce-I	38,09 b	7,33 a	79,08 a	6,50 a	**3.102,19 a**
IAC-25	38,78 ab	8,40 a	75,48 a	6,26 a	**2.588,02 a**
CNPA 98-568	39,77 ab	7,92 a	71,43 a	6,03 a	**1.902,71 a**
IAC PV 07-142	40,07 ab	8,53 a	64,98 b	5,52 a	**2.282,88 a**
CV (%)	2,94	7,59	9,83	10,05	22,62

* Em uma mesma coluna, médias seguidas pela mesma letra não diferem entre si, pelo critério estatístico de Tukey, a 5% de probabilidade.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 3 - Resultados médios do comprimento de fibra UHML SL-2,5% (Len), uniformidade de fibra (Un), resistência de fibra (Str), alongamento de fibra (EL), finura de fibra (Mic), grau de reflectância de fibra (Rd) e grau de amarelecimento de fibra (+b).

Tratamentos	Len (mm)	Um (%)	Str (gf/Tex)	EL (%)	Mic (µg/cm)	Rd	+b
Delta Opal	28,82a(*)	85,6a	31,2a	6,72a	3,93a	78,80a	8,00a
EPAMIG Precoce-I	29,27a	84,8a	28,4b	6,40a	3,84a	79,93a	8,53a
IAC-25	29,86a	83,2a	30,2ab	6,42a	3,71a	80,20a	7,83a
CNPA 98-568	29,27a	85,7a	30,0ab	6,48a	3,91a	80,25a	8,58a
IAC PV 07-142	30,57a	85,2a	30,5a	6,52a	3,60a	81,00a	8,25a
CV (%)	**2,78**	**1,51**	**3,04**	**2,98**	**5,47**	**1,82**	5,19

* Em uma mesma coluna, médias seguidas pela mesma letra não diferem entre si, pelo critério estatístico de Tukey, a 5% de probabilidade.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 4 – Classificação quanto ao tipo e cor e o código da fibra de algodão.

Tratamentos	Tipo	Cor	Código
Delta Opal	3	BRANCO	31
EPAMIG Precoce I	2	BRANCO	21
IAC-25	2	BRANCO	21
CNPA 98-568	2	BRANCO	21
IAC PV 07-142	2	BRANCO	21

Fonte: Elaborado pelo autor.

ISSN: 2595-1319

ATIVIDADES EXTERIORES À SALA DE AULA E INTERDISCIPLINARIDADE

MAXWELL LUIZ DA PONTE

JOSELI MARIA PIRANHA

UNICAMP; UNESP, maxlponte@hotmail.com
UNESP; UNICAMP. joseli.piranha@unesp.br

Agência de financiamento: CAPES - Código de Financiamento 001

Área temática 02: Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo
Neste trabalho são apresentadas atividades formativas em ambientes exteriores à sala de aula (AESA), realizadas, no âmbito de uma investigação-ação, junto a comunidades escolares da Estância Hidromineral de Ibirá, São Paulo. Evidencia-se neste estudo que as AESA oportunizam abordagens interdisciplinares e contextualizadas no ensino e a aquisição de diversas habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, as excursões didáticas resultaram na identificação de diversos lugares educativos em Ibirá, alternativos à sala de aula, que podem ser utilizados no ensino, relacionando sobremaneira os patrimônios naturais e construídos do município e as diretivas curriculares da educação básica, em perspectiva integradora de saberes.

Palavras-chave - Educational places. Didactic Field Trip. Interdisciplinarity. Contextualized Teaching.

OUTDOOR LEARNING ACTIVITIES AND INTERDISCIPLINARITY

Abstract
In this work are presented outdoor learning activities, including and beyond the space and its surroundings. The study emphasizes that the activities provides opportunities for interdisciplinary and contextualized teaching, as well as the acquisition of several skills recommended by the National Curricular Common Base. In addition, the activities resulted in the identification of several educational places in Ibirá, alternative to the classroom, that can be used in teaching, relating the natural and constructed heritage of the municipality and the curricular directives of basic education, in an integrative perspective of knowledges.

Keywords **-** Educational places. Didactic Field Trip. Interdisciplinarity. Contextualized Teaching.

Introdução

Desde a última década do século passado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacavam que para a formação crítica dos estudantes e a aprendizagem efetiva deve-se considerar as condições e particularidades dos lugares onde vivem os

ISSN: 2595-1319

estudantes e articular os saberes em práticas pedagógicas interdisciplinares. Assim, gestores escolares e docentes já tinham por compromisso o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se voltassem às prioridades locais (CARNEIRO; BARBOSA; PIRANHA, 2007) e a interdisciplinaridade evidenciou-se em pauta e como finalidade educativa nos documentos oficiais e em pesquisas acadêmica e científica (PIRANHA, 2015).

No entanto, após vinte anos desde a publicação de Brasil (1997), o ensino nacional está restrito às salas de aula, onde predominam abordagens teóricas e pragmáticas (MENEGAT, 2009; PIRANHA, 2015). Os currículos escolares fragmentam os saberes em disciplinas e as práticas educativas predominantes reforçam tal isolamento (PIRANHA, 2015). Em consequência, os estudantes são apartados do contexto socioambiental em que vivem (KATO; KAWASAKI, 2011), confusos e distanciados dos processos e do ambiente, se tornam desmotivados por não perceberem a pertinência dos conteúdos ensinados (PONTE; PIRANHA, 2017).

Assim, evidenciam-se necessárias mudanças que oportunizem novas formas de “ser escola”, no que se refere ao compromisso da contextualização do ensino (COMPIANI, 2015) e da legitimação do ensino interdisciplinar na educação básica (PIRANHA, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) preconiza que os currículos escolares, desenvolvidos a partir de suas diretrizes, considerem a realidade local e as características das comunidades. Além disso, a BNCC instrui que a organização desses currículos articule seus componentes, propiciando a interdisciplinaridade (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, destacam-se os contributos das atividades exteriores à sala de aula (AESA) para o estudo do lugar e do contexto das comunidades escolares, constituindo estratégias plenamente interdisciplinares e dinâmicas de ensino e aprendizagem (MARQUES; PRAIA 2009). As AESA são práticas pedagógicas que buscam integrar diversos locais e ambientes distintos da sala de aula no ensino formal (REBELO, 2014).

À luz do referencial teórico, neste trabalho são apresentados cinco lugares educativos utilizados para realização de AESA junto a comunidades escolares do município de Ibirá, São Paulo. Também, os componentes curriculares e habilidades que compõem a BNCC que cada uma das atividades possibilita abordar, evidenciando as potencialidades dessas práticas para o ensino interdisciplinar. São discutidos, ainda, os entraves que

 ISSN: 2595-1319

limitam a utilização dessas práticas na educação básica, não obstante as possibilidades e as potencialidades das AESA.

Contexto local

A Estância Hidromineral de Ibirá está localizada na região Noroeste do Estado de São Paulo, e dista 420 km da capital. Pertence à microrregião de São José do Rio Preto e possui uma população estimada de 11.740 habitantes (IBIRÁ, 2015). Enquadra-se no denominado Planalto Paulista (IBIRÁ, 2001) e seu território faz limites com os municípios de Potirendaba, Cedral, Uchoa, Catanduva, Catiguá, Elisiário e Urupês.

Na região, a formação de importantes aquíferos é favorecida pela sequência litoestratigráfica da Bacia do Paraná que apresenta, dentre outros, depósitos aluviais Quaternários (IBIRÁ, 2001), rochas sedimentares das Formações Marília e Adamantina pertencentes ao Grupo Bauru (IORI et al., 2011), derrames basálticos da Formação Serra Geral (MARQUES; ERNESTO, 2004) e arenitos eólicos da Formação Botucatu (PETRI; FULFARO, 1983 *apud* MARQUES; ERNESTO, 2004; ASSINE; PIRANHA; CARNEIRO, 2004).

O clima é quente e úmido, com inverno seco e verão chuvoso, temperatura anual média de 23,6º C e precipitação média de 1387.5 mm/ano. Segundo o Sistema de Classificação Climática de Koppen, está predominantemente em Aw – tropical com bastante pluviosidade. A região é considerada de transição entre as massas equatorial continental – quente, com farta distribuição de chuva –, e tropical continental – seca, quente, sem umidade mas que em contato com frentes frias provoca grandes instablidades no verão. Em 2013, a intensidade das chuvas alcançou 1.326 mm, volume acima da média histórica (1938-2012), que é de 1.276 mm, reiterando a condição de recarga favorecida pela precipitação (IBIRÁ, 2001).

O município conta com o Distrito Termas de Ibirá, distante 6 km da sede administrativa, onde está localizado um complexo de lazer chamado “Parque das Águas”. Este possui lagos, pista de caminhada, pedalinhos e fontes que disponibilizam as águas minerais com composição físico-química diferenciada, sulfurosas ricas em vanádio. No Parque está localizado o Balneário Municipal “Evaristo Mendes Seixas” onde são oferecidos banhos termais e outros tratamentos terapêuticos e estéticos. Em decorrência das características da região, considera-se que o município apresenta destacado potencial

ISSN: 2595-1319

educativo associado ao patrimônio natural e construído (WENCESLAU; PONTE; PIRANHA, 2018).

Metodologia

Os resultados aqui apresentados foram obtidos no âmbito de uma investigação-ação (ELLIOT, 2010) realizada junto à coletividade do município de Ibirá – SP (PONTE, 2018). O trabalho junto às comunidades escolares ocorreu em duas frentes de trabalho concomitantes, sendo uma junto aos docentes e outra junto aos estudantes. Assessorando a investigação-ação, o estudo envolveu constituintes metodológicos tradicionais de registro e avaliação. Utilizou-se, nomeadamente, inquéritos, gravações em áudio e/ou vídeos das reuniões, estudos e entrevistas, e fez-se uso de bloco-notas e diário de pesquisa.

Os dados aqui apresentados e discutidos foram obtidos no contexto de um grupo de estudos constituído com estudantes de Ensino Médio no contraturno escolar, e de interações dos participantes desse grupo com estudantes do Ensino Fundamental.

Intitulada como “(Se)Mentes do Amanhã”, a iniciativa propôs articular saberes que compõem os currículos escolares para o estudo do lugar onde vivem os estudantes, incluindo aspectos da geo e biodiversidade e do patrimônio construído. No âmbito da iniciativa foi possível identificar lugares educativos para realização de AESA. No quadro 1 apresentam-se tais atividades, os locais onde foram realizadas e o número de turmas que participaram de cada uma delas, ou seja, quantas vezes as atividades foram repetidas. A seguir, descrevem-se a atividades.

Descrição das atividades

A atividade “Sistema Terra” foi realizada junto a árvores nos espaços escolares de três comunidades distintas, tendo sido envolvidas quatro turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio. Fez-se uso de um recurso simples, constituído por 4 círculos de E. V. A. de diferentes cores, representando os diferentes componentes do Sistema Terra – hidrosfera, geosfera, biosfera e atmosfera – e uma imagem impressa da Terra registrada por satélite, na qual é possível identificar continentes, oceanos e nuvens. Os alunos foram convidados a identificarem nas árvores componentes de cada esfera e as constantes interações desses.

ISSN: 2595-1319

A atividade “Minerais, rochas e fosseis” foi realizada mediante visita ao Museu de Ciências da Terra, do Centro de Referências em Ciência do Sistema Terra (CRECIST) no Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus da UNESP em São José do Rio Preto. O museu dista quarenta quilómetros de Ibirá. Participaram dessa atividade quatro turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio. O acervo do museu abarca minerais, rochas e fósseis nacionais e internacionais, e a visitação integra a visualização das amostras, dinâmicas e recursos audiovisuais.

As atividades “Os minerais e as rochas no cotidiano”, “Mapeamento do Bairro da Escola” e “Patrimônio Hidrológico – saúde, turismo e lazer” contaram com a participação dos estudantes de Ensino Médio que compunham o grupo de estudos no contraturno.

A atividade “Os minerais e as rochas no cotidiano” foi realizada na cozinha da escola de Ensino Médio. Durante a atividade os estudantes registraram o uso dos recursos naturais provenientes de mineração no cotidiano. A cozinha foi escolhida devido à presença de diversos objetos constituídos/originados de rochas e minerais, como utensílios metálicos, eletrodomésticos, bancadas de granito, dentre outros.

A atividade “Mapeamento do Bairro da Escola” consistiu em um estudo do entorno escolar e utilizou-se um roteiro de campo, previamente elaborado. Durante a atividade, os estudantes valeram-se dos próprios celulares para fazerem registros, posteriormente utilizados para elaboração de um mapa do bairro da escola. Durante o percurso foi possível ensinar os conceitos de “paisagem” e “ecossistema”, dando ênfase para as áreas urbanas. Assim, abordou-se conceitos como infraestrutura urbana, relevo, solo, recursos hídricos, fauna e flora urbana, destacando os impactos causados pela ocupação antrópica e como as condições naturais a condicionam.

A atividade “Patrimônio Hidrológico – saúde, turismo e lazer” foi realizada mediante visita ao Complexo Turístico do Parque das Águas. Foram estudados conceitos básicos de ciclo hidrológico e de hidrogeologia. No Parque das Águas, apresentou-se o poço mestre de captação de águas subterrâneas e fontes que disponibilizam a água captada para o consumo. Destacou-se as características organolépticas da água e relacionando-as com a composição mineral e os processos de infiltração da água no subterrâneo e os movimentos nos diversos tipos de rochas que compõem o substrato geológico. No Balneário Municipal, apresentou-se as caldeiras de aquecimento das águas utilizadas para banhos de imersão, buscando destacar o conceito de termalismo e as possibilidades de afloramentos de águas

ISSN: 2595-1319

em diferentes temperaturas nas fontes. Os estudantes visitaram os locais onde são oferecidos os serviços de uso terapêutico da água.

Análise do potencial interdisciplinar das AESA

Foi realizado um levantamento de componentes curriculares das cinco áreas do conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017) que podem ser trabalhados por meio das AESA descritas. Para cada componente curricular, a BNCC relaciona diversas habilidades. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é ilustrada na figura 1 e descrita, em associado, no texto da BNCC (BRASIL, 2017). Os resultados dessa análise serão apresentados, oportunamente, no Quadro 2.

Resultados e discussão

A realização das AESA possibilitou integrar diversos lugares de aprendizagem para o ensino, no espaço escolar, em seu entorno e em outros locais do município de Ibirá ou próximos, que possuem destacado patrimônio, como o caso do Complexo turístico do Parque das Águas e o Museu de Ciências da Terra.

Além disso, tais atividades foram importantes para que os aprendizes conhecessem aspectos locais à luz dos saberes curriculares, articulados de modo interdisciplinar. Conforme evidencia-se no Quadro 2, que relaciona o conhecimento abarcado pelas AESA às habilidades que compõem os componentes curriculares de diversas áreas de conhecimento da BNCC, as AESA possibilitam o alcançar das habilidades preconizadas pela Base.

Não obstante atendam às diretrizes curriculares e mostrem-se estratégias educativas adequadas para abordagens interdisciplinares e contextualizadas, as AESA ainda não são amplamente utilizadas como práticas educativas junto aos educadores. Na literatura, diversos estudos auxiliam compreender os fatores limitantes nesse sentido (ORION, 1993; VAN LOON, 2008; BENSON, 2010; REBELO, 2014; WALDRON; LOCOCK; PUJADAS-BOTEY, 2016).

No âmbito da investigação-ação aqui referida (PONTE, 2018), foi possível levantar tais limitações sob a ótica de educadores que atuam no município de Ibirá. Dentre os motivos levantados, estão questões pedagógicas e relacionadas à gestão escolar, as quais variam dependendo da duração das atividades e da distância do local de realização. Dentre

 ISSN: 2595-1319

os apontamentos dos educadores constam sobrecarga de trabalho e falta de tempo para preparo e realização das atividades, carências de conhecimentos específicos de outras disciplinas e de informações sobre o contexto local e os custos com deslocamento (PONTE et al., 2018).

No entanto, os fatores limitantes apresentados não são pertinentes quando se considera as possibilidades de realização das práticas no espaço escolar e em seu entorno, como as AESA “Sistema Terra”, “Minerais e rochas no cotidiano” e “Mapeamento do bairro” apresentadas nesse estudo. Elas não demandam tempo para preparo, não prescindem da obtenção de informações socioambientais prévias, podem ser ajustadas no tempo regular de aula e não acarretam custos extras.

De outro modo, a legitimação do tão pretendido ensino contextualizado e interdisciplinar pelas AESA, tornou-se o principal fator limitante quando nos deparamos com a formação inicial docente e as práticas pedagógicas, estratégias e recursos educativos comumente utilizados na educação básica.

Nesse sentido, a parca utilização de AESA reflete a ausência ou pequena adesão dessa estratégia na formação inicial docente, raramente incorporadas no currículo das licenciaturas em diversas áreas do conhecimento (COMPIANI, 2015). Os professores não são familiarizados com os ambientes de aprendizagem exteriores à sala de aula e frequentemente os evitam por terem dificuldades com a filosofia, organização e didática das AESA (ORION, 1993).

Sobretudo, AESA são pouco utilizadas pois, sendo contextos plenamente interdisciplinares de ensino (MARQUES, PRAIA; 2009), esbarram no pragmático exercício docente e nas barreiras disciplinares, enraizados na cultura escolar brasileira, pelo qual o ensino não raro limita-se a abordagens reducionistas, prescritivas, fragmentárias (PIRANHA, 2015) enquanto ignoram o contexto local e suas potencialidades para o estabelecimento de lugares educativos.

Considerações finais

As atividades exteriores à sala de aula descortinam possibilidades de uso de lugares educativos distintos na educação básica, sejam na própria escola, no entorno ou nas proximidades. As AESA mostram-se especialmente relevantes e promissoras à legitimação de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares, tão preconizadas pelos

ISSN: 2595-1319

documentos, atuais ou precedentes, que orientam a educação básica nacional, e tão buscadas pelos estudos acadêmicos e científicos associados ao ensino e a aprendizagem. No entanto, o seu caráter interdisciplinar mostra-se um fator limitante em decorrência da formação inicial docente e das práticas de ensino típicas da educação básica brasileira. Assim, reforça-se a importância da inserção das AESA na formação inicial e continuada dos docentes, para que possa ser efetivada como prática pedagógica na cultura escolar brasileira.

Referências

ASSINE, M. L.; PIRANHA, J. M.; CARNEIRO, C. D. R. Os Paleodesertos Pirambóia e Botucatu. *In:* MANTESSO-NETO et al. (orgs.). **Geologia do continente sul-americano**: evolução da obra de Fernando Flávio Marques de Almeida. São Paulo: Beca, 2004.

BENSON, R. G. The Campus Mine: an adaptable instruction approach using simulated underground geology in a campus building to improve geospatial reasoning before fieldwork. **Journal of Geoscience Education**, v. 58, n. 5, p. 253-261, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CARNEIRO, C. D. R.; BARBOSA, R.; PIRANHA, J. M. Bases teóricas do projeto Geo-Escola: uso de computador para ensino de Geociências. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 37, n. 1; p. 90-100, 2007.

COMPIANI, M. Por uma pedagogia crítica do lugar/ambiente no ensino de Geociências e na Educação Ambiental, 2015. *In:* BACCI, D.C. (ORG.) **Geociências e Educação ambiental.** Curitiba: Ponto Vital, 2015. (Não paginado).

ELLIOT, J. **La Investigación-acção em educación**. Madrid: Ediciones Morata. 6. ed. 2010.

IBIRÁ-ESTÂNCIA HIDROMINERAL DE IBIRÁ. **Relatório de área de proteção.** Processo DNPM Nº. 3984/35. Manifesto n. 26, de 21 de junho de 1935. Ibirá, São Paulo, 2001.

IBIRÁ-ESTÂNCIA HIDROMINERAL DE IBIRÁ. **Lei nº. 2.280 de 05 de agosto de 2015:** Institui o Plano Municipal de Educação da Estância Hidromineral de Ibirá para 2015 a 2025, e dá outras providências. Ibirá: Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura Municipal, 2015.

IORI, F. V.; CARVALHO, I. S.; FERNANDES; M. A.; GHILARDI, A. M. Peirossaurídeos no município de Ibirá, Estado de São Paulo (Bacia Bauru, Cretáceo Superior), CONGRESSO BRASILEIRO DE PALEONTOLOGIA, 2011. **Atas** [...] Natal, 2011.

ISSN: 2595-1319

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

MARQUES, L. S.; ERNESTO, M. O magmatismo toleítico da Bacia do Paraná. *In:* MANTESSO-NETO et al. (ORGs.). **Geologia do continente sul-americano**: evolução da obra de Fernando Flávio Marques de Almeida. São Paulo: Beca, 2004.

MARQUES, L.; PRAIA, J. Educação em Ciência: actividades exteriores à sala de aula. **Terræ Didatica**, v. 5, n. 1, p. 10-16, 2009.

MENEGAT, R. Transcrição da palestra proferida em 24 de julho de 2009: Geoparques como laboratórios de inteligência da Terra. **Geologia USP**. Publicação Especial, v. 5, p. 91-103, 2009.

ORION, N. A model for the develpment and Implementations of Field Trips as Integral Part of the Science Curriculum. **School Science and Mathematics**, v. 93, n. 6, p. 325-331, 1993.

PIRANHA, J. M. Interdisciplinaridade no trabalho educacional. *In:* BACCI, D.C. (ORG.) **Geociências e Educação ambiental.** Curitiba: Ponto Vital, 2015. (Não paginado).

PONTE, M. L. **Educação patrimonial e em geociências para um ensino contextualizado:** potencialidades e limitações na educação formal. 2018. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, São Paulo, 2018.

PONTE, M.L.; CAMARGO, R. P.; WENCESLAU, E. C.; PIRANHA, J.M. Potencialidades e limitações do uso de ambientes externos à sala de aula (AESA) na educação básica. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais** [...] Recife, 2018.

VAN LOON, A. J.; Geological education of the future. **Earth Science Reviews,** v. 86, n. 1-2, p. 247-254, 2008. Disponível em: http://www.elsevier.com/locate/earscirev. Acesso em 29 agosto 2017.

WALDRON, J. W. F.; LOCOCK, A. J.; PUJADAS-BOTEY, A. Building an Outdoor Classroom for Field Geology: The Geoscience Garden. **Journal of Geoscience Education**, v. 64, n. 3, p. 215–230, 2016. Disponível em: http://nagt-jge.org. Acesso em 09 ago 2017

WENCESLAU, E. C.; PONTE, M. L.; PIRANHA, J. M. Patrimônio, ambiente e memória: subsídios para a educação e a gestão ambiental em Ibirá, SP. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais** [...] Recife, 2018.

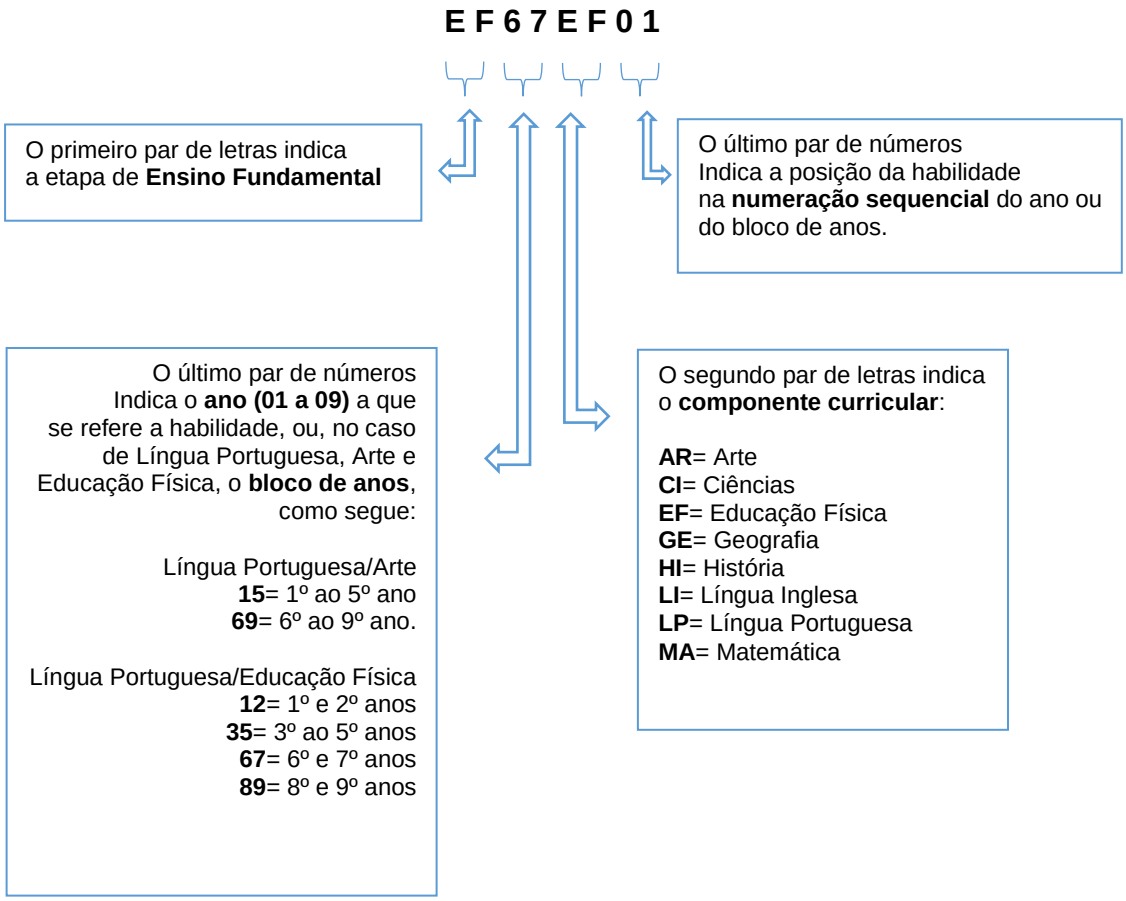
ISSN: 2595-1319

Quadro 1 – Atividades exteriores à sala de aula.

AESA	Local de realização	Número de turmas
1 Sistema Terra	Espaço escolar	5
2 Minerais, rochas e fósseis	Museu de Ciências da Terra	5
3 Minerais e rochas no cotidiano	Cozinha da escola	1
4 Mapeamento do bairro	Entorno da escola	1
5 Patrimônio hidrogeológico – saúde, turismo e lazer	Balneário Municipal “Evaristo Mendes Seixas”	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 1 – Estrutura do código de identificação das habilidades



Fonte: Brasil (2017).

ISSN: 2595-1319

Quadro 2 – Possibilidades das AESA para ensino de componentes da BNCC.

AESA	Componentes Curriculares	Habilidades
1 Sistema Terra	Ciências da Natureza e suas tecnologias	EF02CI04 - EF02CI05 - EF02CI06 - EF03CI07 - EF03CI09 - EF04CI04 - EF04CI05 - EF05CI03 - EF06CI11 - EF07CI12 - EF07CI13 - EF07CI14 EM13CNT201
	Ciências Humanas e Sociais	EF02GE11 - EF06GE03
2 Minerais, rochas e fósseis	Ciências da Natureza	EF06CI12 - EF07CI15 - EF07CI16 - EF09CI11 - EM13CNT201
	Matemática	EF06MA17 - EF06MA24
	Artes	EF15AR07
3 Minerais e rochas no cotidiano	Ciências da Natureza e suas tecnologias	EF01CI01 - EF02CI01 - EF02CI02
	Ciências Humanas e Sociais	EF01GE06 - EF02GE07 - EF03GE05
4 Mapeamento do Bairro	Ciências da Natureza e suas tecnologias	EF03CI04 - EF03CI09 - EF03CI10 - EF04CI08 - EF07CI02 - EF07CI02 - EF07CI05 - EF07CI09 - EF09CI13 - EM13CNT310
	Ciências Humanas e Sociais	EF01GE03 - EF01GE05 - EF02GE08 - EF02GE09 - EF02GE11 - EF03GE08 - EF04GE11 - EF05GE03 - EF05GE04 - EF05GE11 - EF06GE07 - EM13CHS301
	Língua Portuguesa	EF69LP29 - EF69LP35 - EF69LP36 - EF69LP42
	Matemática	EF04MA16 - EF05MA14
5 Patrimônio hidrogeológico – saúde, turismo e lazer	Ciências da Natureza e suas tecnologias	EF05CI02 - EF05CI04 - EF06CI12
	Ciências Humanas e Sociais	EF01GE01 - EF01GE03 - EF02GE05 - F02GE07 EF03GE09 - EF04HI03 - EF05HI10 - F06GE01 - EF06GE04
	Matemática	EM13MAT305 - EF04MA23 - EF06MA24

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os autores:

Maxwell Luiz da Ponte, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências do Sistema Terra, Instituto de Geociências (IG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Centro de Referências em Ciência do Sistema Terra (CRECIST), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Joseli Maria Piranha, Centro de Referências em Ciência do Sistema Terra (CRECIST), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências do Sistema Terra, Instituto de Geociências (IG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e pós-doutorado em Didática, pela Universidade de Aveiro, Portugal (2010).

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

ISSN: 2595-1319

A LITERATURA COMO FERRAMENTA À APRENDIZAGEM DO DIREITO: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

KARINA MILHORIM DA SILVA

TRÍCIA BEATRIZ ROZA DE OLIVEIRA

UNIUBE, karinamilhorim@hotmail.com
UNIUBE/IFTM, tricia@iftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
O presente trabalho busca compreender as relações entre Direito, Literatura e Educação em uma perspectiva interdisciplinar. Por meio comentários de Karam (2017), Trindade (2008), procuramos entender, a literatura pode ser usada como uma ferramenta à aprendizagem do Direito. Para tanto, buscamos, a partir, das leituras, entender os obstáculos epistemológicos, e sua ingerência na construção do espírito científico, tendo como campo de observação a dogmática positivista em que se sustenta o sistema jurídico brasileiro e a contribuição da Literatura como um instrumento para a efetiva aprendizagem do Direito. Por tanto, em uma abordagem qualitativa, buscamos demonstrar a significância da literatura para o entendimento da relação ciência e arte e a importância da arte literária para o ensino do Direito.

Palavras-chave - Ensino jurídico. Aprendizagem. Literatura. Interdisciplinaridade.

LITERATURE AS A TOOL FOR LEARNING THE LAW

Abstract
The present work seeks to understand the relations between Law, Literature and Education in an interdisciplinary perspective. By means of comments by Karam (2017), Trindade (2008), we try to understand, literature can be used as a tool to learn law. In order to do so, we seek, starting from the readings, to understand the epistemological obstacles, and its interference in the construction of the scientific spirit, having as field of observation the positivist dogmatism on which the Brazilian legal system is based and the contribution of Literature as a tool for the effective learning of law. Therefore, in a qualitative approach, we seek to demonstrate the significance of literature for the understanding of the relationship between science and art and the importance of literary art for teaching Law.

Introdução

A vida real e seus conflitos não são estanques, imutáveis e fragmentados em áreas do saber como, via de regra, são as disciplinas dos cursos de graduação em Direito. E,

ISSN: 2595-1319

assim como a vida cotidiana, a literatura também traz em seu bojo essa intersecção entre as diversas áreas do saber.

Dessa forma, o presente trabalho propõe-se verificar se a literatura é ferramenta capaz de contribuir para a aprendizagem e capacitação do discente do curso de Direito. Conforme afirma Karam (2017, p. 831), essa proposta vem ganhando espaço e visibilidade no Brasil, principalmente a partir da década de 90, tendo como marco inaugural de estudos sistemáticos a obra *Literatura e direito:* uma outra leitura do mundo das leis, de Elaine Botelho Junqueira, de 1998.

Sendo que, segundo Trindade e Gubert (2008, p. 12) o estudo do *Direito e Literatura* tem considerável prestígio e importância, ao longo do século XX, junto às faculdades, programas, cursos, centros e institutos de pesquisa norte-americanos e europeus.

A fim de verificar a potencialidade da literatura como instrumento facilitador da aprendizagem do discente do curso de Direito, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca dos processos de aprendizagem, bem como sobre as benesses do estudo interdisciplinar do Direito e da Literatura.

Também buscou-se examinar as orientações do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – CNE/CES, acerca do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, intentando averiguar se o estudo do Direito e Literatura está em consonância com o proposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Destarte, o presente trabalho objetiva examinar se e como a literatura pode ser instrumento que viabiliza a aprendizagem do Direito aplicado à vida real, em consonância com devir inerente à vida.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e teórica, de revisão bibliográfica, na qual foi adotado o método de abordagem dedutivo e, como método de procedimento, a pesquisa bibliográfica.

E, para o desenvolvimento do tema, optou-se por usar a metodologia do direito na literatura, visto que o estudo interdisciplinar a partir de obras literárias tende a contribuir para o campo do Direito, uma vez que oferece novas possibilidades de compreensão. (KARAM, 2017, p. 828).

ISSN: 2595-1319

Resultados e Discussão

A vida real e seus conflitos não são estanques, imutáveis e fragmentados em áreas do saber como, via de regra, são as disciplinas dos cursos de graduação em Direito. A realidade social, bem como os fatos jurídicos dela decorrentes, não são fragmentados em áreas do saber. Inconteste é a aplicação de diferentes ramos do direito a um mesmo fato. Por exemplo, às lides judiciais que envolvem problemas familiares aplicam-se saberes oriundos de disciplinas como contratos, direito de família, direito penal, direito constitucional, psicologia aplicada ao direito, sociologia jurídica, dentre outras.

De forma que é exigido do operador do Direito mais do que a memorização da letra fria da lei. É necessário que ele saiba articular conhecimentos advindo de áreas distintas, mas aplicáveis a um mesmo caso.

É nesse sentido que Rosa (2015, p.11) afirma que, apesar de muitos alunos demandarem conhecer a normatividade e possuírem certa aversão pelo saber, a missão do professor é justamente a de instaurar a curiosidade pela busca do saber, para além da leitura “manualesca” que, embora necessária, é insuficiente.

Assim sendo, o trabalho do docente no curso de Direito vai além de fazer com que os alunos entrem em contato com ordenamento jurídico vigente no país. É imprescindível que os alunos desenvolvam a capacidade de utilizar esse arcabouço técnico e teórico diante de casos concretos, como cidadãos pensantes e construtores, ativamente, da sociedade que estão inseridos. O contrário disso seria difundir um conhecimento inutilizável.

E, nesse quesito, a interdisciplinaridade entre a literatura e o direito pode ser uma das alternativas a auxiliar os docentes do curso de Direito e a salvar os futuros juristas de uma formação simplista, que o ensina a memorizar a letra da lei, mas não o ensina a raciocinar acerca de seu conteúdo, de sua finalidade, de sua articulação com outras áreas e de sua relação com a realidade na qual é inserida.

A literatura pode ser, portanto, ferramenta que auxilia a evitar o que Rosa (2015, p.12) denomina de “oabtização”, que é, segundo o autor, a fabricação de pessoas pelos cursos de graduação em Direito capazes de passar na prova da OAB, mas incapazes de pensar o Direito como um objeto mais amplo.

O Direito, por ter como objeto de estudo as normas que regulam as relações sociais, é complexo e atrelado aos mais diversos campos do saber. De forma que a graduação em

 ISSN: 2595-1319

Direito deve propiciar ao discente a capacidade de articular conhecimentos distintos. Mais uma vez vê-se a relevância de se trabalhar na formação dos futuros juristas a intersecção entre o Direito e a Literatura.

É importante salientar que Karam (2017, p. 828) afirma que, nos estudos em Direito e Literatura, a literatura não deve assumir papel meramente instrumental ou ornamental. Pelo contrário, da obra literária deve-se extrair instrumentos que propiciem a intersecção com o conhecimento jurídico. Sendo assim, o estudo do Direito e Literatura desenvolve a capacidade dos futuros juristas de concatenar conhecimentos distintos aplicáveis a um mesmo fato. Tanto é que diversas faculdades no Brasil e também no exterior incluíram em sua grade curricular a disciplina “Direito e Literatura”.

Isso vai ao encontro do que consta no inciso V e VI, do §1º, do artigo 2º, da Resolução nº5 de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – CNE/CES, que prevê que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito deverá conter, como elementos estruturais, formas de realização da interdisciplinaridade, bem como métodos de integração entre teoria e prática. Nesta resolução, em seu artigo 5º, é previsto também que os cursos de Direito devem priorizar a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes.

A Resolução nº5/2018, ainda estipula, em seu artigo 4º, que os cursos de graduação em Direito devem capacitar o graduando, pelo menos, a interpretar e aplicar normas do sistema jurídico; ler, compreender e elaborar textos; comunicar-se com precisão; conhecer e aplicar conceitos; aceitar o pluralismo cultural; dentre outras.

Indubitavelmente, essas são habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da intersecção do Direito com a Literatura. Karam (2017, p.829) afirma que a literatura

> constitui importante recurso tanto para apurar a habilidade de leitura e desenvolver as competências de compreensão e interpretação de textos, essenciais à práxis jurídica, quanto para promover a ampliação do próprio horizonte de compreensão dos juristas, portanto, a reflexão destes acerca dos fenômenos jurídicos e sociais.

A literatura propicia ao leitor a capacidade de raciocinar acerca de hipóteses, acerca de situação não vivenciadas por ele e acerca dos diversos fatos abordados na obra literária. Assim, a literatura contribui para a capacidade do aprendiz de raciocinar sobre hipóteses e aprimorar o que Piaget denomina de pensamento hipotético-dedutivo, que é, segundo Medeiros (2005, p. 22) o pensamento que possibilita construir hipóteses sobre os fatos.

 ISSN: 2595-1319

É deixar de pensar “é” para pensar “pode ser”. Por exemplo, o leitor de Machado de Assis, ao ler Dom Casmurro, certamente é levado a aperfeiçoar seu pensamento hipotético-dedutivo ao examinar os fatos e construir hipóteses sobre a possível traição de Bentinho por Capitu.

A de se pensar, ainda, que muitos dos discentes do curso de Direito são sujeitos que estão na transição da adolescência para a vida adulta, recém-saídos do ensino-médio. Medeiros (2005, p. 22) afirma que as novas tecnologias de imagem mostram que a última parte do cérebro a amadurecer é o córtex pré-frontal, justamente a região onde se processa a capacidade de planejamento, concentração, inibição de impulsos e a empatia.

Capacidades de extrema relevância àqueles que atuam na área jurídica. Ressalta-se aqui a importância de se ter empatia ao lidar com as lides que têm por objeto a vida e os problemas alheios. Não deve o processo ser visto pelo operador do Direito como mais um papel ou mais um número.

E, caso a literatura não seja ferramenta capaz de promover a capacidade de ser empático do futuro jurista, fará dele, indubitavelmente, pessoa mais crítica. Conforme Trindade e Gubert (2008, p. 16, *apud* Aguiar e Silva, 2001, p. 122-123) afirmam

> [...] não obstante todo o sentimento empático propiciado pela literatura, isso não implica, necessariamente, que os atores jurídicos se tornem (moralmente) melhores. No entanto, (...) é preciso reconhecer que a literatura torna os leitores pessoas mais críticas, o que é fundamental à prática do direito.

Desenvolver a criticidade, aperfeiçoar o pensamento hipotético-dedutivo, promover a capacidade de articular conhecimentos advindos de áreas distintas, bem como aperfeiçoar a capacidade de leitura, de interpretação de texto e de escrita com coerência, coesão e com o uso apropriado da linguagem, a fim de, por meio dela, imprimir sua intencionalidade no discurso, falado ou escrito são capacidades necessárias ao operador do direito. E, por meio da literatura, é possível promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todas estas habilidades.

É nesse sentido que Oliveira e Sanches (2017, p. 307) afirmam que o ensino dogmático, ainda marcado pelo formalismo oitocentista, diante do cenário atual social, não tem atendido às expectativas dos atores do direito. Podendo, portanto, a Literatura contribuir para a promoção ensino jurídico de qualidade.

ISSN: 2595-1319

Considerações Finais

Como resultados, percebeu-se que a positivação estrita no pensamento jurídico, a disciplinarização do Direito, tem feito com que nasçam e cresçam os obstáculos epistemológicos no ensino jurídico. Com a falta de Literatura, a falta de arte, a falta de interdisciplinaridade, o pensamento jurídico se vê reduzido e não representa as várias realidades dos cientistas. Constatou-se que se tem o senso comum, o empírico, o teórico contrário do racional.

Em uma abordagem qualitativa, buscamos demonstrar a significância da visão de renomados comentaristas para a entendimento da relação ciência e arte e a importância da arte literária para o ensino do Direito. Assim, capacitamo-nos entender a necessidade da interdisciplinaridade à compreensão do mundo, de sua aplicabilidade da Literatura, que nos afasta do senso comum, no ensino do Direito, com consequentemente esvaziamento dos obstáculos epistemológicos. Assim teremos a interdisciplinaridade e aplicação das bases das inteligências múltiplas, contribuidoras para desconstrução do olhar fracionado favorecendo o conhecimento científico.

Referências

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e Realidade: Desafios para o Ensino Jurídico. *In:* GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM; Marina. (Orgs.). **Ensino do Direito em Debate:** Reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. Cap.1, p.19-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CES/CNE 5/2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito.** DOU 19/12/2018.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro:** questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KARAM, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto Suje-se Gordo!, de Machado de Assis. **Revista Direito GV**, v. 13, n. 3, p. 827-865, 2017.

 ISSN: 2595-1319

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A Necessidade Da Transversalidade no Ensino Jurídico para uma efetiva contribuição do Jurista no desenvolvimento da sociedade: Um olhar segundo reflexões De Edgar Morin. *In:* GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM; Marina. (Orgs.). **Ensino do Direito em Debate:** Reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. Cap.3, p. 47-70.

MEDEIROS, Maria Elisa Schuck. **A ação pedagógica e estruturas formais***:* ensino médio e o pensamento hipotético-dedutivo. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, José Sebastião. O perfil do profissional do Direito neste início do Século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 3, n. 1, p. 61-88, 2003.

OLIVEIRA, Taciana Soares; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Literatura como instrumento de contribuição para o ensino jurídico. **Direito & Paz,** Lorena, Ano IX, n. 36, p. 307 – 327, 1º Semestre, 2017.

ROSA, Alexandre Morais da. **O Professor de Direito que fala com as paredes e uma outra visão do Direito. *In:*** ROSA, Alexandre Morais da; TRINDADE, André Karam. Precisamos falar sobre Direito, Literatura e Psicanálise. Florianópolis: Empório do Direito, 2015, p. 11-13.

STRECK, Lênio; TRINDADE André Karam. **Direito e Literatura:** da realidade da ficção à ficção da realidade**.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.

TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães. Direito e literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. *In:* TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; NETO, Alfredo Copetti (Orgs.). **Direito & literatura**: reflexões teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 11-66.

ISSN: 2595-1319

HARRY POTTER: O ENCANTAMENTO JUVENIL PELA JORNADA DO HEROI

DARCI DE TORRES SOUZA

Universidade de Uberaba, darcitorrespsicologia@gmail.com

Agência de financiamento: CNPq

Área Temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
Este trabalho, em andamento, conta uma história que se inicia em Londres, na rua dos Alfeneiros número 4 (endereço fictício), numa casa comum de trouxas (pessoas não mágicas) que esconde o personagem principal desta trama, ‘o menino que sobreviveu’. São sete livros que nos apresentam a fantástica jornada de Harry Potter, sua evolução gradativa e seus diversos desafios, sendo o principal deles, enfrentar o bruxo das trevas Lord Voldemort. Nenhum trabalho literário tem mais credibilidade no mercado de massa a nível global na primeira década do século XXI do que os sete romances de "fantasia infantil" da série Harry Potter de J. K. Rowling. Seu objetivo é analisar a obra “Harry Potter e a pedra filosofal” desse autor, por meio de um estudo bibliográfico. Os resultados iniciais expressam que o herói Harry Potter vive todas as fases heroicas que Campbell define em sua obra.

Palavras-chave - Harry Potter. Jornada do herói. Mito. Fantasia infantil.

HARRY POTTER: THE YOUNG ENCHANTMENT FOR HEROI DAY

Abstract
This work, in progress, tells a story that begins in London, in the street of the Privets number 4 (fictitious address), in a common house of Muggles (non-magical people) that hides the main character of this plot, 'the boy who survived'. There are seven books that present to us the fantastic journey of Harry Potter, its gradual evolution and its various challenges, the main one being facing the dark wizard Lord Voldemort. No literary work has more credibility in the global mass market in the first decade of the twenty-first century than the seven Harry Potter novels of the Harry Potter series by J. Rowling. His objective is to analyze the work "Harry Potter and the philosopher's stone" of this author, through a bibliographic study. The initial results express that the hero Harry Potter lives all the heroic phases that Campbell defines in his work.

Keywords - Harry Potter. Hero's journey. Myth. Children's fantasy.

A saga do herói

O menino que sobreviveu

Este trabalho conta uma história que se inicia em Londres, na rua dos Alfeneiros número 4 (endereço fictício), numa casa comum de trouxas (pessoas não mágicas) que

 ISSN: 2595-1319

esconde o personagem principal desta trama, ‘o menino que sobreviveu’. São sete livros que nos apresentam a fantástica jornada de Harry Potter, sua evolução gradativa e seus diversos desafios, sendo o principal deles, enfrentar o bruxo das trevas Lord Voldemort (ROWLING, 2000).

Motivado pela constatação do quanto a saga desse herói fascina os alunos da Educação Básica, propõe-se esta pesquisa que tem o objetivo de analisar a obra “Harry Potter e a pedra filosofal”, de J. K. Rowling (2000).

Criado pela escritora britânica Joanne Kethleen Rowling (1965-), Harry Potter é um fenômeno mundial que se propagou para além das páginas, dissolvendo-se em subprodutos, como jogos eletrônicos, roupas, filmes e parques temáticos, “Harry Potter se mantém presente na cultura global como referência icônica e imagética de toda uma geração de leitores e fãs em escala global” (ANDRADE, 2017, p. 192).

Esse autor nos permitirá compreender a proporção dessa obra, afirmando que:

> Nenhum trabalho literário tem mais credibilidade no mercado de massa a nível global na primeira década do século XXI do que os sete romances de "fantasia infantil" da série Harry Potter de J. K. Rowling (1997-2007). [O]s livros da série venderam mais de 400 milhões de cópias em todo o mundo, foram traduzidos para mais de sessenta línguas, transformados em filmes que se tornaram, cada um, sucessos de bilheteria extraordinários, foram usados com sucesso para o benefício das indústrias de brinquedos e jogos eletrônicos, foram submetidos à mais sustentada e congratulatória exposição da mídia de massa de todos os tempos, transformaram a fortuna de várias empresas associadas aos produtos de Harry Potter [...] e ajudaram a fazer sua autora uma das escritoras mais ricas e célebres do mundo (GUPTA, 2009, *apud* ANDRADE, 2017, p. 192).

O bruxinho famoso com cicatriz na testa em formato de raio, se apresentou em julho de 1997, com o livro “Harry Potter and the Philosopher’s Stone”, que em seu primeiro capítulo já o menciona como tal, “Ele vai ser famoso, uma lenda [...] vão escrever livros sobre Harry. Todas as crianças no nosso mundo vão conhecer o nome dele!” (ROWLING, 2000, p.17), palavras estas que sairiam das páginas e se concretizariam na realidade como vimos anteriormente.

Inglaterra, década de 90, um menino magro de olhos verdes, cabelos negros despenteados e preste a completar 11 anos, vive com seus parentes trouxas desde que seus pais foram mortos pelo Lorde das trevas na primeira guerra bruxa. Dormindo no

 ISSN: 2595-1319

armário sob a escada e sendo maltratado e incompreendido por seus tios, os Dursley, Harry não sabe sua verdadeira história, até que o gigante Rúbeo Hagrid o anuncia como bruxo, contando-lhe a verdade acerca de seus pais e lhe entregando a carta de aceite para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Em seguida, Harry é apresentado ao mundo mágico onde todos o conhecia, pois ele era o 'menino que sobreviveu' a 'Você-Sabe-Quem' (Voldemort), e por causa deste fato é considerado uma criança especial e muito famosa. "– Todo mundo acha que sou especial – disse finalmente [...], mas eu não conheço nadinha de mágica. Como podem esperar grandes feitos de mim? Sou famoso e nem ao menos me lembro do porquê" (ROWLING, 2000, p.78).

Hagrid é seu companheiro neste processo de iniciação e o ajuda com os preparativos para iniciar seus estudos em Hogwarts. A caminho da escola, dentro do expresso, ele conhece seus futuros melhores amigos, Rony e Hermione.

Vassouras, poções, varinhas e criaturas mágicas agora fazem parte do cotidiano de Harry, assim como o mistério do sumiço da Pedra Filosofal. Além disso, o menino vai conhecendo cada vez mais sobre a história de seus pais, chegando a visualizá-los no espelho de Ojesed.

Entre aulas, descobertas e muita aventura com seus amigos, é chagada o momento de enfrentar seu maior inimigo, Voldemort, que cobiça a Pedra Filosofal na tentativa de se fortalecer. Potter impede que o vilão consiga a pedra, e durante o combate é salvo pelo sábio Alvo Dumbledore.

No verão, com o fim do ano letivo, todos os alunos retornam para casa e Harry regressa ao ambiente hostil dos Dursley. Em seu malão, além de um álbum de fotografias de seus pais que lhe fora dado por Hagrid, ele carrega muitas vivências e percebe que sua jornada estaria apenas começando e que um novo encontro com Voldemort não demoraria para acontecer.

A busca por sua própria história e o enfrentamento de seus medos e do desconhecido, seguirão nas outras obras sobre o bruxinho, que a cada ano escolar embarcará no mundo mágico, onde poderemos acompanhar e nos fascinar pela sua jornada. Mas como compreender este fascínio e identificação pela história deste personagem tão icônico, que se traduz no sucesso da obra e suas derivações?

ISSN: 2595-1319

O mito do herói

Uma narrativa especial repleta de símbolos, uma estrutura particular que pode exprimir as mais diversas contradições e dúvidas humanas, assim como reflexões sobre a existência, o mito carrega uma complexidade em suas definições, em seu entendimento, ao mesmo tempo que possui eficácia e valor na vida social. Ele traz uma mensagem que não é explicita, que é passível de interpretação, ele “fala enviesado, fala bonito, fala poético. Fala sério sem ser direto e óbvio” (ROCHA, 1985, p. 10).

Para o historiador romeno Mircea Eliade (1907-1986), o mito teria um caráter de verdade, pois sempre estaria atrelado a *realidades*, seria como uma narrativa sobrenatural a respeito de uma veracidade total ou parcial da vida, sendo assim, o mito ‘fundamentaria o mundo'. Em suas palavras: “[...] a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (ELIADE, 2006, p. 13).

O pensamento simbólico é intrínseco ao ser humano, ele precede a linguagem e as formas racionais discursivas, o mito fazendo parte desta simbologia com a possibilidade de trazer respostas as necessidades mais intimas e ocultas do homem, confrontaria outras formas de conhecimento. Desta maneira, percebemos como o mito, em sua essência, é atemporal no nosso psiquismo, sendo modificado de acordo com o tempo histórico, mas com sua função primordial permanecendo intacta, estudar estes símbolos permite-nos conhecer melhor a humanidade (idem, 1991).

A partir disso, o autor dialoga a respeito da redescoberta do simbolismo enquanto meio de conhecimento, que reaparecerá no século XX, através da psicanálise, do surrealismo e do interesse religioso após a primeira guerra mundial.

O simbolismo como instrumento de conhecimento, era presente na Europa até o século XVIII e foi sendo suprimido pelo cientificismo, o positivismo e o racionalismo. Com o surgimento da psicanálise, o inconsciente revelou o mítico indissociável do ser, um conjunto de processos psíquicos representado por uma parte obscura submersa do iceberg, que:

> [...] não é apenas povoado por monstros: os deuses, as deusas, os heróis, as fadas também lá habitam; e, além do mais, os monstros do inconsciente são também mitológicos, uma vez que continuam a desempenhar as mesmas funções que lhes pertenceram em todas as mitologias: em última análise, ajuda o homem a libertar-se, completar a sua iniciação (ELIADE, 1991, p. 15).

 ISSN: 2595-1319

O limiar entre realidade e funcionalidade dessa simbologia, assim como suas origens numa expressão mais primitiva e inerente à psique da humanidade foi estudado pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961) na década de 1930. Jung desenvolve uma teoria que vai além do inconsciente pessoal, descoberto por Sigmund Freud, ele cunha o termo *inconsciente coletivo* como uma parte mais fundamental, comum em todos os indivíduos, demonstrando "que a evolução e a hereditariedade dão as linhas de ação para a psique, exatamente como fazem para o corpo" (HALL; NORDBY, 2005, p. 31).

Essa descoberta foi um marco para a psicologia, assim como transformou Jung num dos estudiosos de maior relevância naquele período. O inconsciente coletivo se diferencia do inconsciente pessoal pela não dependência de experiências pessoais, Nise da Silveira em seu livro Jung: vida e obra, escreve:

> Do mesmo modo que o corpo humano apresenta uma anatomia comum, sempre a mesma, apesar de todas as diferenças raciais, assim também a psique possui um substrato comum. Chamei a este substrato inconsciente coletivo. Na qualidade de herança comum transcende todas as diferenças de cultura e de atitudes conscientes, e não consiste meramente de conteúdos capazes de tornarem-se conscientes, mas de disposições latentes para reações idênticas. Assim, o inconsciente coletivo é simplesmente a expressão psíquica da identidade da estrutura cerebral independente de todas as diferenças raciais. Desse modo pode ser explicada a analogia, que vai mesmo até a identidade, entre vários temas míticos e símbolos, e a possibilidade de compreensão entre os homens em geral. As múltiplas linhas de desenvolvimento psíquico partem de um tronco comum cujas raízes se perdem muito longe num passado remoto (SILVEIRA, 1983, p. 73).

Os conteúdos do inconsciente coletivo são denominados de arquétipos, imagens simbólicas latentes presentes na humanidade que se manifestam no decorrer de suas experiências. "A sua origem não é conhecida; eles se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo – mesmo onde não é possível explicar a sua transmissão por descendência direta ou por 'fecundações cruzadas' resultantes da imigração" (JUNG, 1964, p. 69).

Os mitos seriam resultados deste processo, isso explicaria o porquê de lendas e histórias de culturas tão distintas possuir uma impressionante similaridade. O mito do herói é o mais comum de todos eles e o mais conhecido em todos as partes, podemos encontrá-los na mitologia grega, romana, oriental, na idade média e nas tribos primitivas

 ISSN: 2595-1319

contemporâneas (JUNG, 1964).

O mito do herói, assim como seu arquétipo, evoca forte emoção e similaridade com nossas vidas, o reconhecimento de nossas potencialidades e fraquezas, pois o percurso que esse herói tem de enfrentar se choca com nosso caminho de vida real, evocando uma imagem primordial da nossa memória inconsciente, ou seja, “a imagem do herói evolui de maneira a refletir cada estágio da evolução da personalidade humana” (JUNG, 1964, p. 112).

Inspirado nos estudos de Jung, o escritor e professor norte-americano Joseph Campbell (1904-1987) cunha a expressão “jornada do herói” ao verificar as semelhanças estruturais presentes em diversos mitos de culturas distintas. *O herói de mil faces*, sua obra clássica publicada em 1949, tratará de um padrão universal de características, essência das lendas heroicas de todas as culturas, chamado de “monomito”.

Seu estudo no campo da mitologia comparada, permite-nos descobrir a unidade presente em todos os mitos, e ainda, como essa correlação está ligada a psique humana, se relacionando intimamente com a concepção junguiana de inconsciente coletivo.

> Freud, Jung e seus seguidores demonstraram irrefutavelmente que a lógica, os heróis e os feitos do mito mantiveram-se vivos até a época moderna. Na ausência de uma efetiva mitologia geral, cada um de nós tem seu próprio panteão do sonho – privado, não reconhecido, rudimentar e, não obstante secretamente vigoroso (CAMPBELL, 2000, p. 16)

Segundo esse autor, a estrutura do monomito divide-se em três seções principais, a partida (ou separação), iniciação e retorno. A partida, é o primeiro passo, o início do processo da jornada, “consiste numa radical transferência da ênfase do mundo externo para o mundo interno, do macrocosmo para o microcosmo, uma retirada, do desespero da terra devastada, para a paz do reino sampieterno que está dentro de nós”.

A iniciação é o percurso trilhado pelo herói, sua aventura ao longo do caminho; por fim o retorno, em que o herói “deve retornar ao nosso meio, transfigurado, e ensinar a lição de vida renovada que aprendeu” (CAMPBELL, 2000, p. 28).

Através dos temas explicitados até aqui, percebemos o poder que o mito do herói, como um conteúdo arquetípico universal, possui sobre a humanidade. Colocando a obra de Rowling em evidência, e pensando nas características de seu enredo, podemos afirmar que Harry Potter se constrói nesta estrutura de unidade desenvolvida por Campbell. Sendo

 ISSN: 2595-1319

assim, a jornada do herói será facilmente identificada nos sete livros. No próximo capítulo, desvendaremos a jornada do herói presente em “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (2000).

A aventura do herói

Partindo dos conceitos de Campbell, o roteirista e escritor Chistopher Vogler (1949) na sua obra *A jornada do escritor*, publicada em 2006, estruturou um esquema semelhante à “jornada do herói”, só que mais adequado às narrativas contemporâneas. Desta maneira, seguiremos o roteiro de Vogler (2006) juntamente a obra de Campbell (2000) para identificar na narrativa de Rowling (2000) esta trajetória.

A partida

Antes mesmo da partida do herói somos apresentados ao *mundo comum*, o mundo ao qual estamos presentes, o cotidiano, o contexto base do qual o herói será retirado. Este espaço servirá como contraste para o mundo especial que está por vir. O mundo comum parecerá chato e monótono, ao mesmo tempo que carrega o germinar das emoções e desafios do nosso herói. Possui mesmo que implicitamente, seus conflitos e problemas.

É nos capítulos iniciais de “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (2000), que o mundo dos trouxas, aparece muito bem representado pela família Dursley. O casal Válter e Petúnia e seu filho Duda vivem no sul da Inglaterra da década de 1990. Com a morte de seus pais bruxos, Lílian e Thiago Potter, Harry fará parte deste contexto, pois Petúnia é irmã de sua falecida mãe.

O mundo comum tem o dever de apresentar o herói e fazer com que ele se pareça com o leitor, que desenvolverá um vínculo pelo personagem. O herói será um “peixe fora d’água” nesse primeiro momento, o ambiente inicial poderá ser hostil e cheio de problemáticas, pois ele é alguém diferente, podendo ter nascido de forma especial ou carregar uma marca, ao mesmo tempo que deve ser humanizado e possuir pontos fracos e principalmente um ferimento profundo e emotivo.

> Talvez fosse porque vivia num armário escuro, mas Harry sempre fora pequeno e muito magro para a idade. Parecia ainda menor e mais magro do que realmente era porque só lhe davam para vestir as roupas velhas de Duda e Duda era quatro vezes maior do que ele. Harry tinha um rosto magro, joelhos ossudos, cabelos negros e olhos muito verdes. Usava óculos redondos, remendados com fita adesiva, por causa das muitas vezes que

 ISSN: 2595-1319

> Duda o socara no nariz. A única coisa que Harry gostava em sua aparência era uma cicatriz fininha na testa que tinha a forma de um raio (ROWLING, 2000, p. 35).

O raio na testa seria a marca que o coloca em evidência na segunda parte da história, mas que agora é algo abominável e estranho. A ferida emotiva é a perda e a falta de seus pais, que o abala fortemente, principalmente por não saber informação alguma sobre eles, nem ao menos uma fotografia. A única informação que Harry possui sobre sua família é a falsa resposta dada por sua tia, de que eles morreram num acidente de carro, motivo pelo qual ele carrega a cicatriz e vive com os Dursley.

A obra infanto-juvenil tem um personagem característico deste público, Harry prestes a completar 11 anos. Potter é fortemente negligenciados por todos neste primeiro momento, apesar de a casa possuir quartos suficientes, ele dormia num minúsculo armário sob a escada cheia de aranhas, seus tios sempre o castigavam, seu primo o agredia. Rejeição e negação são presentes na vida da personagem.

Campbell (2000, p. 60) dirá que essa realidade comum se chocará com algo não muito natural o que desencadeará o próximo passo da jornada, *O chamado da aventura*, em suas palavras ele dirá que “um erro – aparentemente um mero acaso - revela um mundo insuspeito, e o indivíduo entra numa relação com forças que não são plenamente compreendidas”.

Considerações finais

Alguns acontecimentos estranhos para o mundo trouxa, acontecem na primeira fase do livro, como quando tia Petúnia corta o cabelo de Harry bastante curto e no outro dia pela manhã seu cabelo já estava grande novamente, quando o macacão que ela tentara vestir em Harry encolhe repentinamente, ou até mesmo quando eles estão no zoológico e Harry se comunica com a cobra. Mas os fatos que demarcarão de fato a aventura serão as cartas enviadas pela Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. É o que será comentado nas outras fases desta pesquisa.

Referências

ANDRADE, F. A. T. Literatura e multimeios: o fenômeno Harry Potter. **Revista Travessias**, Cascavel, v.11, n. 3, p. 190-210, set-dez, 2017. Disponível em: http://e-

 ISSN: 2595-1319

revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18072/11968. Acesso em: 28 fev. 2019.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. 10 ed. São Paulo: CULTRIX/ Pensamento, 1997 [Digital Source]. Disponível em: https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/joseph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf Acesso em: 4 jun. 2019.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HALL, C. S.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana***.* São Paulo: Cultrix, 2005.

JUNG, C. G. (org.). **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Edição especial Brasileira. 6. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1964.

ROCHA, E. **O que é mito.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVEIRA, N. **Jung**: vida e obra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Vida e Obra).

VOGLER, C. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. Tradução e prefácio de Ana Maria Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Disponível em: https://notamanuscrita.files.wordpress.com/2016/02/visto-vogler-jornada-do-escritor.pdf Acesso em 4 jun. 2019.

ISSN: 2595-1319

DIREITO E MEIO AMBIENTE: ANALISANDO A CONSTITUCIONALIDADE DO CÓDIGO FLORESTAL

LEONORA DE ABREU BERNARDES

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNIUBE
leonora.benardes20@gmail.com

Agências financiadoras: FAPEMIG/CNPq

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
Este trabalho tem como objetivo analisar a constitucionalidade do Código Florestal vigente em relação às Áreas de Proteção Ambiental - APP. Como tal, constituiu um subprojeto de uma investigação interdisciplinar em rede. Para desenvolvê-la, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, material virtual e uma análise documental da própria legislação. Os principais resultados apontam que: a redação do Código afronta o artigo 225 da Constituição Federal, o qual diz que todos temos direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. É entendimento de grande número de especialistas ambientais que esse Código trouxe um retrocesso, uma vez que dá maior facilidade para realizar o desmatamento, sem muito se preocupar com o meio ambiente.

Palavras-chave - Código Florestal. Constitucionalidade. Direito. Meio ambiente. Interdisciplinaridade.

LAW AND THE ENVIRONMENT: ANALYZING THE CONSTITUTIONALITY OF THE FOREST CODE

Abstract
This work aims to analyze the constitutionality of the current Forest Code in relation to the Environmental Protection Areas - APP. As such, it was a subproject of interdisciplinary network research. To develop it, a bibliographic research was carried out in books, articles, virtual material and a documentary analysis of the own legislation. The main results indicate that: the wording of the Code faces Article 225 of the Federal Constitution, which says that we all have a right to the ecologically balanced environment. It is understood by a large number of environmental experts that this Code has brought a setback, since it makes it easier to carry out deforestation without much concern for the environment.

Keywords: Forest Code. Constitutionality. Law. Environment. Interdisciplinarity.

Introdução

Este trabalho origina-se de uma pesquisa de Mestrado em Direito, em andamento, e

 ISSN: 2595-1319

integra-se a uma investigação interdisciplinar em rede. Seu objetivo é analisar a constitucionalidade do Código Florestal vigente (BRASIL, 2012) em relação às Áreas de Proteção Ambiental - APP. Nesse sentido, realiza-se um estudo que envolve Direito e meio ambiente.

As APP são conceituadas como espaços territoriais protegidos pelo amparo legal na Lei nº 12.651, que em seu no artigo 3º, inciso II assim as conceitua:

> área[s] protegida[s], coberta[s] ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas (BRASIL, 2012, p. 2).

Sua importância revela-se na contribuição para preservar a vegetação ou a biodiversidade, além da função ambiental mais abrangente, voltada a proteger espaços de relevante importância para a conservação da qualidade do meio ambiente. Quanto à função de preservar a paisagem, a APP garante a harmonia da vegetação, permite a preservação de áreas verdes nas áreas urbanas, assegurando, assim, melhor condição de vida ao amenizar a temperatura e diminuir a poluição visual. Considera-se que um Código Florestal deve contemplar essas áreas, no entanto, ambientalistas, cientistas e políticos, entre outros, denunciam uma possível inconstitucionalidade dessa lei em relação as APP.

Para o estudo, buscou-se fundamentos, sobretudo, em: Rodrigues (2013), em pronunciamentos do Supremo Tribunal Federal, em Ações Declaratórias de Inconstitucionalidade, e em contestações de representantes políticos.

Metodologia

Para alcançar o objetivo definido. foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória, descritiva em livros, artigos, material virtual e análise documental na própria legislação.

O estudo é realizado em três etapas: na primeira, faz-se um recorte histórico em torno do Código Florestal, desde sua criação até a promulgação; na segunda, apresentam-se as definições e análises das APP na nova lei, abordando, inclusive, sua importância ambiental; por fim, realiza-se um estudo sobre o Controle de Constitucionalidade da Lei através das Ações Declaratórias de Inconstitucionalidade - ADI números 4.901, 4.902,

 ISSN: 2595-1319

4.903, propostas pelo Procurador Geral da República e Ação Declaratórias de Inconstitucionalidade número 4.937, proposta pelo Partido Socialismo Liberdade, abordando de forma sucinta sua possível inconstitucionalidade em razão do retrocesso ambiental que fere o artigo 225 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2018).

Um breve histórico do Código Florestal

Em meio à degradação ambiental e a necessidade do avanço econômico, foi elaborado, em 1934, um Código Florestal, que mais tarde, em 2012, com a Lei nº 12.616, teve seu texto original atualizado e contextualizado. Para essa atualização, houve uma ampla mobilização por parte dos ruralistas, juristas e ambientalistas para suprir a defasagem antigo código, que até então possuía diversas lacunas, considerados como fatores de atrasos econômicos e sociais.

Em 1988, a atual Constituição Federal entrou em vigor, e com ela, foi reconhecido um plano normativo brasileiro no qual a existência do meio ambiente foi entendida como um bem jurídico autônomo. Na Carta Magna, discutiu-se a diferença entre flora e floresta, que apesar de muitos as considerarem sinônimos, sua distinção é de suma importância para melhor interpretação dos dispositivos de lei. Flora, segundo essa Constituição, constitui todas as formas de vegetação úteis à terra. Floresta é um tipo de flora, razoavelmente densa e elevada, compreendendo grandes ou pequenas extensões.

No dia 06 de julho de 2010, a Comissão Especial do Código Florestal aprovou a proposta do deputado Aldo Rabelo para a modificação do Código Florestal. Em 2011 a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil reuniu mais 25 mil produtores rurais em Brasília, em um ato para pressionar os deputados para aprovação da proposta do Código Florestal. E, finalmente em 2012, com ampla maioria, mas com questionamentos de ambientalistas e alguns juristas, o Código Florestal foi aprovado no Plenário da Câmera dos Deputados e sancionado pela ex-presidente Dilma Rousseff.

Por fim, a Lei nº 12.651⁄12 foi publicada com 12 vetos e uma Medida Provisória fazendo 32 modificações no projeto aprovado. Ocorre que meses após sua publicação, a Procuradoria Geral da República entrou com ações de controle de constitucionalidade por entender que a nova lei é um afronto ao artigo 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2018).

ISSN: 2595-1319

Em 28 de fevereiro de 2018, o Superior Tribunal Federal finalmente pôs fim à insegurança jurídica acerca da aplicação do novo Código Florestal e considerou constitucionais 32 dos 40 dispositivos impugnados pelas quatro Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI 4901, 4902, 4903 e 4937) e pela Ação Declaratória Constitucionalidade (ADI 42).

Antes de prosseguir nos comentários a respeito da inconstitucionalidade da Lei, é interessante aprofundar o estudo sobre as definições de Área de Preservação Permanente, para assim melhor elucidar o cenário nacional.

As áreas de preservação permanente no Código Florestal

Segundo o atual Código Florestal, a APP são áreas protegidas, cobertas ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.

A Procuradoria Geral da República questionava a intervenção em áreas permanentes na hipótese de utilidade pública e interesse social através da Ação de Declaração de Inconstitucionalidade (ADI 4903). Argumentava o então Procuradoria Geral da República que alguns casos de intervenção foram admitidos pelo atual código. Como por exemplo, os casos de utilidade pública, que por omissão a lei abre espaço para interpretações segundo as quais a intervenção em áreas de preservação permanente é a regra.

Além disso, não existe razão na permissão em APP para gestão de resíduos, isso quer dizer, instalação de aterros sanitários, uma vez que por sua natureza pode contaminar os solos e lençóis freáticos deveria ficar distantes de qualquer área de proteção para evitar contaminações.

Ademais, após delimitar as APP, o legislador trouxe algumas exceções sobre seus limites impostos. Um exemplo é a pequena propriedade rural ou posse rural familiar, dispostas no artigo 4º, §5º do Código Florestal (BRASIL, 2012), em que é admitido, o plantio de culturas temporárias e sazonais na vazante de ciclo curto na faixa de terra que fica exposta no período de vazante dos rios e lagos, desde que não modifique a vegetação nativa e conserve a qualidade da água e do solo. A esse respeito, na ADI 4903, o PGR disserta:

 ISSN: 2595-1319

> Ocorre que a previsão do § 5° traz um tratamento genérico à cultura de vazante, admitindo sua prática por quaisquer agricultores, desde que se trate de pequena propriedade ou posse rural familiar. Todavia, [...] a agricultura de vazante é prática desenvolvida por comunidades tradicionais [...] e sua aplicação se justifica tão somente no limite do reconhecimento do "interesse social" dessa atividade para a manutenção material e cultural destas comunidades, [...]. [ADI 4903, p. 23, 2013]

Outra exceção, que também é alvo da ADI 4903, é o artigo 4º do Código Florestal, que diz respeito à prática de aquicultura, conforme art. 4º, §6º da Lei, nos imóveis rurais de até quinze módulos fiscais, é admitida a pratica de aquicultura e infraestrutura física diretamente a essa associada.

Cumpre ressaltar que a atividade de aquicultura consiste no cultivo de organismos aquáticos para o consumo e pode ser realizada em tanques ou açudes construídos para essa necessidade, não sendo necessário ser realizada em APP, o que descaracteriza a sua proteção e mais uma vez afronta o art. 225 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2018).

Vale dizer que constitui crime o ato de destruir ou danificar florestas consideradas de preservação permanente ou utilizá-la com infringência das normas de proteção, com pena de detenção de um a três anos, ou multa, ou ambas as penas cumuladas, conforme a Lei nº 9.605 (BRASIL, 1998).

No que se refere às faixas marginais de qualquer curso d'água, a nova lei modificou o cálculo da faixa marginal da Lei nº 4.771 (BRASIL, 1965). O que anteriormente era feito com base na medição do nível mais alto da faixa marginal, o que significa a cota máxima do rio no período de enchente, hoje, o cálculo se dá a partir da faixa marginal desde a borda da calha do leito regular, ou seja, um período médio entre a enchente e a seca.

Dessa forma, na prática, a APP inclui uma faixa coberta de água durante um período do ano, onde parte da proteção é destinada a uma vegetação escassa, e, na lei anterior, a APP constituía uma área seca da margem do rio, na qual a vegetação poderia desenvolver. Este tema foi alvo da ADI 4903, a qual afirma que essa nova determinação do leito menor de cursos d'água, pode levar ao esvaziamento das próprias funções.

Em relação ao entorno de lagos e lagoas naturais, às áreas de preservação permanente terão faixa com largura mínima de 100 metros, em zonas rurais, exceto para corpo d'água com até 20 hectares de superfície, cuja faixa marginal será de 50 metros, e 30 metros para zonas urbanas, conforme artigo 4º, II da Lei 12.651. Já nas acumulações

 ISSN: 2595-1319

naturais de água com superfície inferior a um hectare, fica dispensada a reserva de faixa de proteção prevista para lagos e lagoas naturais.

O art. 4º, IV dessa Lei estabelece que nas áreas nos entornos das nascentes e dos olhos d'água perenes, intermitentes independente de sua localização, o raio mínimo será de 50 metros. Com isso, a lei somente trata de nascente e olhos d'água perenes. Defere-se, portanto, que nas nascentes intermitentes, que não dão origem a curso d'água, como os olhos d'água que não são perenes, mas que possuem importância sazonal, não haverá área de preservação permanente, o que significa retrocesso ambiental, uma vez que, na prática, foi extinta uma categoria de espaço territorial especialmente protegido.

Outra dúvida diz respeito as áreas no entorno dos lagos e lagoas naturais, no qual há uma distinção nas zonas urbanas e zonas rurais a respeito das faixas de preservação. Não existe fundamento legal ou científico a respeito da diferença entre áreas protegidas em meio rural ou urbano, o que leva a indagar se em áreas urbanas, independente de quantos hectares ela ocupe, a degradação ambiental não existirá se preservados somente 30 metros de Área de Preservação Permanente. Outro questionamento refere-se às faixas de preservação rurais serem maiores do que as das zonas urbanas. Não se sabe bem qual o fundamento do legislador ao estabelecer tais faixas, porém se se depreende que o Código Florestal vigente carece de mais análise e estudos consolidados, uma vez que o legislador deixou um amplo leque de lacunas que ainda não possuem uma jurisprudência consolidada. A esse respeito, a Orientação Jurídica Normativa nº45 da Advocacia Geral da União (2013, p. 2) posicionou de que é necessário "especificar as consultas e concentrar as respectivas análises, com suas fundamentações jurídicas, possibilitando-se, assim, uma compreensão mais delimitada e aprofundada de cada um dos temas controvertidos e, em alguns aspectos, inovadores". Ou seja, nem mesmo a União possui um posicionamento a respeito do Código Florestal.

No que concerne às áreas permanentes no entorno dos reservatórios d'água artificiais, elas decorrem de barramento ou represamento de cursos d'água naturais, na faixa da licença ambiental do empreendimento, conforme artigo 4º, III da Lei 12.651 (BRASIL, 2012). Esse dispositivo legal não estipula qualquer metragem mínima de APP a ser observada, o que deixa o encargo aos órgãos ou entidade responsáveis pela emissão de licença ambiental. Tal lacuna, ensejou a ADIn nº 4903, que defende o retrocesso na proteção ambiental por abrir a possibilidade de que sejam fixadas faixas de proteção

 ISSN: 2595-1319

inferiores às anteriormente previstas. Ademais, nas acumulações artificiais de água com superfície não inferior a um hectare, não se faz necessário a proteção, salvo autorização de órgão competente do Sistema Nacional do Meio Ambiente.

O art. 5º da Lei 12.651 (BRASIL, 2012) dispõe que a largura mínima nas áreas rurais, que antes era de 100 metros, seja reduzida para 30 metros, e nas áreas urbanas que antes era de 30 metros, estenda-se apenas a 15 metros. A esse respeito, a ADI 4903 (2013, p. 8), expõe que “esses limites não permitem a extensão da proteção ambiental, violam o dever geral de proteção ambiental previsto [na] Constituição [...], e a exigência constitucional de que a propriedade atenda sua função social [...]”. Dessa forma merece revisão o disposto neste artigo.

Em relação às APP de interesse social, o artigo 6º do Código Florestal prevê a sua instituição por ato do Poder Público. Diferentemente das outras áreas, é possível a preservação não pela sua localidade, mas quando declaradas de interesse social pelo Poder Executivo. Cumpre destacar, que a lei dá ao Chefe do Poder Executivo o ato de declarar as áreas que necessita de preservação permanente, mas não de cria-las.

Quanto às áreas consolidadas em APP, segundo o artigo 3º, IV, da Lei 12.651 (BRASIL, 2012), área rural consolidada é a “área de imóvel rural com ocupação antrópica preexistente a 22 de julho de 2008, com edificações, benfeitorias ou atividades agrícolas, silvestres e pastoris, admitida, nesse último caso, a adoção do regime de pousio [...]”. Ou seja, o proprietário do imóvel rural que a adquiriu antes de 27 de julho de 2008, e que tenha suprimido a vegetação localizada em APP poderá dar continuidade a sua atividade, com o benefício de recompor uma área menor de vegetação.

Discussões em torno do Código Florestal vigente

Ao criar uma nova lei, o legislador deve estar atento para respeitar a supremacia da Constituição Federal, sendo vedado criar algum dispositivo que seja hierarquicamente superior a Carta Magna, ou que afronte as suas normas. A supremacia da Constituição é indiscutível em nosso sistema jurídico. Em razão de ocupar o topo da pirâmide, a constituição confere a existência e a validade das demais normas jurídicas.

O Código Florestal foi bastante discutido, uma vez que, entre outros aspectos criticados, sua redação afronta o artigo 225 da Constituição Federal, sendo o nosso dever e do Poder Público defender o meio ambiente e preservá-lo. É entendimento da maioria

 ISSN: 2595-1319

dos ambientalistas e especialistas no assunto que a Lei 12.651 (BRASIL, 2012) trouxe um retrocesso, beneficiando sobretudo os produtores rurais, uma vez que há uma maior autonomia para efetuar o desmatamento, sem muito se preocupar com o meio ambiente e a sustentabilidade econômica. A esse respeito disserta Rodrigues (2013, p. 19): “como se o funcionamento adequado do ecossistema [...] estivesse submetido à vontade do ser humano, o legislador inverteu a lógica, para submeter os recursos ambientais ao uso econômico da terra [...] numa visão antropocêntrica, e canhestra da realidade”.

Em uma rápida análise no antigo código, Lei 4.771 (BRASIL, 1965), pode-se perceber que as áreas, tanto de preservação permanente, quanto de reservas legais, foram reduzidas, o que favorece os ruralistas. No que diz respeito às APP, a antiga lei, proibia a extração de vegetação ao redor de qualquer curso d’água com área mínima de 30 metros a contar a partir dos rios com menos de 10 metros de largura. Hoje, apesar de preservar tal medida, reduziram-se de 30 para 15 metros a área de proteção.

Outro aspecto das Áreas de Preservação Permanente diz respeito as encostas, topos de montanhas, morros e serras. Antigamente se proibia mexer na vegetação de locais de altitude superior a 1.800 metros. Já com a nova lei, é permitido o cultivo de algumas culturas e o pastoreio nas áreas elevadas com mais de 1.800 metros de altura.

Quanto ao reflorestamento, na Lei 4.771 (BRASIL, 1965), os pequenos e grandes produtores precisavam recompor a vegetação das reservas legais de acordo com cada bioma. Porém com o novo diploma, pequenas propriedades com até quatro módulos fiscais não precisam recompor as áreas de reserva desmatadas.

A respeito da anistia, aplicavam-se multas por desmatamento feitos até 2008, mesmo para aqueles que aderiram ao Programa de Regularização Ambiental (PRA). Com o novo Código, prevê-se a suspensão de multas aos produtores que aderirem ao PRA, ao se cumprir o programa ele é anistiado.

Essas e outras medidas apontam que o Código Florestal vigente demonstra serem pertinentes as ações de controle de constitucionalidade que ele vem sofrendo. Ao todo são 53 artigos que merecem se adequar à Constituição Federal.

No início de 2013, a Procuradoria Geral da República e o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ajuizaram quatro Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI), a fim de questionar no STF os dispositivos do Código Florestal. Alegam para tanto a ofensa ao artigo 225 da Constituição com a fragilização da proteção ao meio ambiente, como por exemplo,

 ISSN: 2595-1319

as Áreas de Preservação Permanente, que segundo estudos técnicos, suas técnicas estabelecem normas com um padrão de proteção inferior ao existente anteriormente.

A ADI nº 4.901 teve como relator o Ministro Luiz Fux que questionou a redução das áreas de Reserva Legal em razão da existência das terras indígenas e unidades de conservação no território municipal, além da autorização da soma das áreas de preservação permanente nas áreas de reserva legal. Baseado em estudos técnicos, especialmente produzidos pela Academia Brasileira de Ciências e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundamentou a importância das reservas legais no meio ambiente e a manutenção das APP ao longo das margens de rio e corpos de água de topos de morros e de encostas com declividade superior a 30 graus. Essa ADI aborda, também, a inconstitucionalidade da autorização para o cômputo de áreas de preservação permanente no percentual de Reserva Legal, em imóveis de qualquer tamanho, reduzindo assim o número de áreas protegidas.

A Procuradoria Geral da República-PGR discutiu os dispositivos que permitem a consolidação de danos ambientais decorrentes de infrações à legislação das Áreas de Preservação Permanente praticadas até 22 de julho de 2008. Sobre esse aspecto, declara:

> [..] ao isentar os causadores de danos ambientais da obrigação de reparar o dano, sem que seja exigida a demonstração de qualquer circunstância que signifique impedimento para o cumprimento de tal dever, caracteriza patente violação do art. 225, parágrafos 1°, 3° e 4°, e do art. 186 da Constituição da República, bem como ao princípio da isonomia. Assim, o impedimento de obter novas autorizações para supressão de vegetação deve atingir, [...], todos aqueles que praticaram danos ambientais [...] [ADI 4902, 2013, p.19]

A ADI nº 4903 trata de matéria relativa às hipóteses de intervenção em Áreas de Preservação Permanente e questiona sobre as novas situações nas hipóteses de utilidade pública e interesse social. Aborda a ADI sobre a permissão da intervenção ou supressão de vegetação nativa de APP em locais onde a função ecológica do manguezal esteja comprometida para a execução de obras habitacionais ou de urbanização, disposto no art. 8°, § 2°, da Lei 12.651 (BRASIL, 2012).

E, finalmente, a ADI 4937, proposta pelo PSOL, denuncia a instituição das Cotas de Reserva Ambiental e a servidão florestal como instrumentos de especulação imobiliária, as novas situações autorizadoras da intervenção em APP e a anistia das multas e sanções penais.

ISSN: 2595-1319

Nesse mesmo sentido, o Coordenador Regional de Promotorias de Justiça de Defesa do Meio Ambiente das Bacias Hidrográficas dos Rios Paranaíba e Baixo Grande, Carlos Alberto Valera (2012, não paginado), assim comenta: “As mudanças operadas, por não preservarem, um patamar mínimo de proteção, ferem o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, cláusula pétrea, logo, inconstitucionais e, ainda, ofendem o princípio de proibição ao retrocesso ambiental”.

No entanto, em 28 de fevereiro de 2018, o STF considerou constitucional a maior parte dos dispositivos do novo Código Florestal, por entender que as normas devem ser interpretadas de maneira sistêmica, não isolada. Quanto à anistia, pacificou a questão, prevalecendo o entendimento de que a regra pretende estimular a adesão ao Programa de Regularização Ambiental e, consequentemente, a recuperação do meio ambiente. Quanto às áreas rurais consolidadas, também julgou por sua constitucionalidade, prevalecendo a regra de que proprietários que fizeram supressão antes de 22/07/2008, em conformidade com a lei vigente à época, estão dispensados de recompor áreas de reserva legal aos novos percentuais previstos no novo Código.

Ainda, foi dada interpretação para determinar que áreas em tornos de nascente e olhos d'água intermitentes são demarcadas como APP, a despeito de ausência de perenidade. Outro ponto de destaque foi a interpretação do Art. 48, §2º, para permitir compensação de reserva legal, mediante Cota de Reserva Ambiental, apenas entre áreas com 'identidade ecológica'. O STF apenas declarou a inconstitucionalidade das expressões “gestão de resíduos” e “instalações necessárias à realização de competições esportivas estaduais, nacionais ou internacionais”, contidas no art. 3º, VIII, b, do Código Florestal, por não se mostrar compatível com o art. 225 da Constituição (BRASIL, 1988).

Considerações finais

O Código Florestal Brasileiro foi elaborado na época em que, talvez mais do que em outras, o país necessita desenvolver e, ao mesmo tempo, preservar o meio ambiente. Assim, buscou adequar as angústias do setor econômico às leis ambientais, segundo seus legisladores e defensores. No entanto, as críticas e questionamentos são inúmeros e devem ser considerados e analisados tanto na esfera jurídica como na esfera política, além de ser mais debatida pelos diversos setores da sociedade.

Como foi exposto neste trabalho, o Código Florestal vigente mostrou ser um

ISSN: 2595-1319

retrocesso tanto ambiental como econômico. O que se verifica é um código arcaico, com um nítido atraso ambiental e que fere expressamente a Constituição Federal.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória nº 571 de 25 de maio de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Mpv/571.htm Acesso em 23 de março de 2013

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012**. Brasil: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm Acesso em 23 de março de 2015.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998**. Brasil: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm Acesso em 02 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.771 de 15 de setembro de 1965**. Brasil: Câmara dos Deputados, 1965.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. ADI nº 4901 de 21 de janeiro de 2013. Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adis-propostas/adi_4901_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2015

BRASIL. **ADI nº** 4902 de 21 de janeiro de 2013. Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adis-propostas/adi_4902_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2015

BRASIL. **ADI nº 4903 de 21 de janeiro de 2013**. Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adis-propostas/adi_4903_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2015

BRASIL. **ADI nº 4937 de 07 de outubro de 2013**. Disponível em: http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/18012541+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 20 de maio de 2015.

RODRIGUES, M. **Direito ambiental esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

VALERA, C. A. A lei federal nº 12.651/12 - novo código (anti)florestal: um atentado à sustentabilidade e à agricultura familiar. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-17, jun., 2014.

ISSN: 2595-1319

A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PENSAMENTO DE JOHN LOCKE

RENATO DE ALMEIDA MARTINS

UNIUBE, renato.adv.publico@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área Temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
No presente artigo, apresentam-se estudos iniciais sobre como John Locke inovou o pensamento humano nas áreas de filosofia, política, educação, psicologia e religião, em uma atitude que, na contemporaneidade, poderia ser identificada como interdisciplinar. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, descreve-se o contexto histórico e político do século XVII, e algumas ideias que influenciaram as épocas seguintes, estando presentes até hoje no mundo acadêmico e político. Ressaltam-se suas teorias sobre a educação nas quais o filósofo elaborou suas análises com os olhos voltados para as classes dirigentes que, à época, formavam-se pelos conflitos e mútuas influências entre a decadente nobreza feudal e a burguesia nascente. A teoria de maior repercussão refere-se à dimensão epistemológica, quando conceitua a base empirista do conhecimento, afirmando que ao nascer, a mente humana é uma folha em branco que é suprida por meio da experiência. No campo social, procurou criar uma teoria que conciliasse a liberdade dos cidadãos com a manutenção da ordem política.

Palavras Chave: Cidadania. Educação. Política. Interdisciplinaridade.

FIRST READINGS ABOUT JOHN LOCKE'S THOUGHT

Abstract
We present initial studies on how John Locke innovated human thought in philosophy, politics, education, psychology, and religion, which could be perceived nowadays as interdisciplinary thinking. Through bibliographical research, the seventeenth century's historical and political context is described as well as how Locke's thoughts influenced the following years, being relevant in the academic and political world even nowadays. We present his theories on education, which were primarily directed to the ruling classes, then formed by conflicts and mutual influences between the decadent feudal nobility and the upcoming bourgeois class. The epistemological dimension of his theory has had the greatest repercussion because it conceptualizes the empiricist base of knowledge, affirming that the human mind is a "blank slate" at birth, that is, had no innate ideas, thus, fueled by empiric experience. In sociology and politics, he sought to create a theory that reconciled citizens' freedom and maintenance of political order.

Keywords: Citizenship. Education. Politics. Interdisciplinary.

 ISSN: 2595-1319

Introdução

John Locke (1632-1704) é um pensador que construiu sua obra com produções em diversas áreas do conhecimento. Contudo, observa-se que suas obras não se isolam no âmbito da disciplina que trata, ao contrário, percebe-se que há uma inter-relação lógico-racional entre os saberes produzidos nessas áreas diversas, de modo a se criar saberes novos que somente são possíveis quando se apoiam e se fundamentam mutuamente. Filosofia, política, educação, psicologia e religião são algumas das áreas abordadas pelo pensador. Desta forma, sem dúvidas, identifica-se a construção do pensamento de John Locke como interdisciplinar.

Sem a pretensão de uma exegese do pensamento de John Locke, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os principais fatos e conceitos sobre o filósofo inglês.

Metodologia

O material a ser estudado é o livro John Locke (1983), da Coleção Os Pensadores, indicado nas referências ao fim do presente trabalho. Essa coleção é composta por obras de filósofos ocidentais desde a idade antiga até a contemporânea. Cada volume trata de um autor e é composto por uma breve exposição histórico-biográfica e, na sequência, contém as principais obras do filósofo homenageado. A obra sobre Locke condensa três traduções de obras originais, quais sejam: “Carta acerca da tolerância”, “Segundo tratado sobre o governo” e “Ensaio acerca do entendimento humano”.

Resultado de uma investigação com abordagem qualitativa, descritiva e por meio de uma pesquisa bibliográfica, este texto abrange, sobretudo, a primeira parte desse livro, denominada *Vida e Obra*, escrita por Carlos Estavam Martins e João Paulo Monteiro.

Resultados e discussão

A Época de John Locke

John Locke nasceu em 1632 e faleceu em 1704, contudo, para entender o contexto em que viveu o autor, começa-se a narrativa histórica pelo século XVI, época na qual imperava o absolutismo de Henrique VII e Elizabeth I, muito hábeis em manter o poder mediante a filosofia inatista e determinista de pensadores do século XVI e, no campo político, por meio de aprovações parlamentares, desapropriações de riquezas com aparência de aceitação popular e determinismo filosófico e religioso.

ISSN: 2595-1319

Dentre os pensadores do absolutismo pode-se citar Nicolau Maquiavel (1469-1527), Thomas Hobbes (1588-1679), Jean Bodin (1530-1596) e Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704).

Em que pese serem defensores de teorias antagônicas à de Locke, há uma relação congruente entre eles. Maquiavel por exemplo, pensador renascentista e escritor de “O Príncipe” (1513), inovou com sua teoria acerca da formação política das nações e seus fenômenos sociais no sentido de se vislumbrar a necessidade de se manter o poder e autoridade nas mãos de um grupo em prol da estabilidade social, contudo, para Locke, ao contrário de Maquiavel, tal poder não pode pertencer ao soberano, mas sim às representações populares (parlamento).

Outro exemplo é Hobbes, que assim como Locke, é contratualista. Nesta linha, ambos concordam que o ordenamento legal é um grande contrato coletivo entre os membros da sociedade em que os direitos individuais passam a ser de domínio de um poder público constituído para esse fim. Contudo, para Hobbes, os cidadãos transferem a própria titularidade de seus direitos naturais para o poder público representado pela figura do soberano. Já para John Locke, os cidadãos transferem somente o exercício de tais direitos naturais, para uma figura diversa do soberano e que representa o próprio povo: o parlamento.

Mas de modo geral, os pensadores defensores do absolutismo fundamentavam suas teorias no passado histórico conflituoso em que o descontrole social era a regra ou mediante análise da falência dos sistemas governamentais que existiram até então, sempre contando com apoio da imprensa, que surgia na época como principal formadora de opiniões.

Havia, também, aportes de cunho religioso para se explicar o poder concentrado na figura do monarca absolutista, como, por exemplo, o difundido postulado do Direito Divino dos Reis. Poder inato que o monarca seria portador por escolha divina, sendo o representante de Deus.

No século XVII as ideias anti totalitárias eclodiram na Inglaterra e Locke foi um dos principais pensadores inovadores na filosofia, política, educação, psicologia (ainda a receber esse nome no futuro) e religião, fazendo surgir as ideias de legitimação e soberania popular (política), nova estruturação do pensamento e do conhecimento (filosofia), possibilidade de orientação do educando em contraposição ao inatismo (educação), dentre

 ISSN: 2595-1319

outros ideais presentes ainda hoje na contemporaneidade.

Somando-se a esse contexto, havia grande desgaste no totalitarismo monarca inglês. A ascensão da burguesia mercantil desconstruía a ideia de determinismo divino surgindo evidente contraste entre a autoridade real e a autoridade do parlamento. Diferentemente de Henrique VII e Elizabeth I os soberanos do século XVII não possuíam as mesmas habilidades dominadoras de seus antecessores. Por volta do ano de 1689 a Câmara dos Comuns derrotou o absolutismo: foi histórica Revolução Gloriosa Inglesa[2].

Dados Biográficos

John Locke, nascido em 29 de agosto de 1632, Wrington, Somerset, Inglaterra, era filho de burgueses comerciantes pobres, mas muito atuantes na política. Com a Revolução de 1648, seu pai alistou-se no exército do Parlamento e a família mudou-se de Bristol para Oxford, passando Locke a estudar no Christ Chrusch College, onde ficou até 1684, primeiramente como aluno bolsista, depois como "*fellow*". Ali, formou opinião crítica e até contrária acerca do aristotelismo e da forma erudita, ininteligível de falar dos escolásticos, da imposição religiosa e os dogmas médicos não-empíricos de Galeno (130-200).

Em sua trajetória, Locke foi influenciado por John Owen (1616-1683), que pregava a ideia de tolerância religiosa; Robert Boyle (1627-1691), que elaborou a classificação atual dos elementos químicos; Isaac Newton (1646-1727); e Thomas Sydenham (1624-1689), que trouxeram a visão empírica de observação dos pacientes à medicina. Por valorizarem a observação e a experimentação como fonte primária do conhecimento, tais influências inspiraram Locke para o empirismo, o que resultou na produção da obra "Ensaios sobre a Lei da Natureza" (1663-1664).

Embora transitasse e produzisse sobre política, filosofia, educação, química e meteorologia, Locke adotou a medicina como ofício. Tornou-se médico pessoal, consultor e conselheiro de Anthony Ashley Cooper (1671-1713), eminente figura pública inglesa. Tal fato deu a John Locke transito livre, prestígio e influência nos mais altos círculos intelectuais e políticos da Europa, participando da elaboração da Constituição para a Colônia de Carolina na América do Norte.

[2] Revolução Gloriosa foi o movimento de ruptura institucional e social que consolidou a monarquia parlamentar e a deposição do absolutismo inglês.

 ISSN: 2595-1319

Cooper, assim como Locke, sempre fez oposição ao absolutismo, à época personificado na figura de Carlos II. Lado outro, representavam os ideais do parlamento, representando a burguesia inglesa, que ganhara força devido à ascensão econômica gerada pelo mercantilismo e que buscava legitimidade política para atuar com liberdade. Por tal razão foram perseguidos, sendo que em 1683, Cooper foi preso e forçado a pedir exílio para a Holanda. Locke acabou se refugiando, também, na Holanda, onde havia relativa liberdade de pensamento.

Após a Revolução Gloriosa, Locke volta à Inglaterra e só então suas obras são publicadas. Entre 1689 e 1690 foram publicadas a “Carta sobre Tolerância” (1689), os “Dois Tratados sobre o Governo Civil” (1690) e o “Ensaio Sobre o Entendimento Humano’ (1690), sua maior obra sobre filosofia. Nas “Cartas sobre Tolerância” (1689), Locke defende a tolerância religiosa, tema não só religioso, mas também político à época, sustentava a liberdade de consciência religiosa e que o Estado não deveria acatar uma religião e sim se limitar a cuidar da estabilidade social. Os dois Tratados do Governo Civil tratam da tese liberal de Locke e combatem, por consequência, o absolutismo.

Em 1695 publicou “Alguns Pensamentos Referentes à Educação” em que propõe a aplicação da sua proposta empirista às questões do ensino, esclarecendo que as crianças podem ser levadas numa ou noutra direção em termos pedagógicos, combatendo o determinismo dos conhecimentos inatos, conforme se comentará a seguir.

Seu falecimento ocorreu em 28 de outubro de 1704, em Essex, Inglaterra.

O Pensamento de John Locke

Sempre contraditando o absolutismo, Locke apoiava-se em bases filosóficas. Ideias que surtiam consequências lógicas nas outras áreas sobre às quais, como já dito, também produzia profícuos saberes. A problematização sobre a extensão e os limites do entendimento humano – daí o nome de sua obra de cunho estritamente filosófico – o leva a uma análise crítica acerca da doutrina das ideias inatas. Discordando de Ralfh Cudworth (1617-1688), que era da opinião de que saberes como a ideia da existência de Deus eram inatos, não carecendo de experiência ou esforços filosóficos, Locke ensinava que na verdade o inatismo era uma doutrina do preconceito pois seu único fundamento seria a própria afirmação do indivíduo.

ISSN: 2595-1319

Para Locke, tais princípios inatos deveriam estar presentes em todos os indivíduos, o que não ocorria. Para John Locke, tais princípios inatos, de dogmática individual e universais – como pregava Cudworth – deveriam estar presentes em todos os indivíduos, o que não ocorria. Demonstrou ainda a inutilidade desse "argumento ontológico" pois que seria possível chegar a qualquer conhecimento que se quisesse sem se utilizar de conhecimentos prévios. Já para a tese de Locke, seria possível a apreciação da existência de Deus por exercícios lógicos, já que, a existência de um ser contingente – o homem: conhecimento adquirido pela experiência – leva à conclusão da existência de um ser eterno, todo poderoso e inteligente.

Essa ruptura do pensamento inatista não está presente apenas na sua obra filosófica, mas também é fundamentação para suas produções em educação, psicologia, política, religião e filosofia. Sem os conhecimentos inatos, Locke, então, conclui que a alma humana surge como uma "tábula rasa", ou seja, uma folha de papel em branco e assim, todas as ideias e os saberes são grafados nela pela experiência e reflexão.

Ora, se o conhecimento não é inato e sim adquirido ou orientado, Locke então começa a estudar como ocorre o processo constitutivo do conhecimento, suas origens, amplitudes e aplicabilidades. Assim, entende que a origem do conhecimento no indivíduo é a experiência sensível e a reflexão, tidas como instrumentos para obtenção de ideias que formam o conhecimento, não sendo o próprio conhecimento. Dessa forma, a matéria prima do conhecimento são as ideias e estas são obtidas por meio da experiência sensível e a reflexão.

As ideias de sensação são as provenientes do exterior, captadas pelos sentidos como por exemplo "amarelo", "branco", "quente" e "frio". E as ideias de reflexão são formuladas no interior do indivíduo como "pensar", "duvidar" e "crer". E ainda temos as ideias de sensação e reflexão ao mesmo tempo, como a ideia de "existência", "duração" e "número". Todas essas são entendidas como ideias simples: aquelas obtidas por experiências bem concretas.

Essa inovadora forma de explicar a construção do conhecimento gerou reflexos em todas as suas obras, como "Carta sobre Tolerância" (1689), sobre religião, os "Dois Tratados sobre o Governo Civil" (1690), sobre política e o "Ensaio Sobre o Entendimento Humano" (1690), sobre educação. Na área da filosofia por exemplo, tais concepções sobre o conhecimento lhes possibilitaram desenvolver elucidativa noção acerca de infinito,

ISSN: 2595-1319

potência e substância.

Nesta linha de pensamento, o infinito é entendido como uma ideia simples ligada à noção de unidade homogênea de número, duração ou espação, mas que se repete ilimitadamente. Enquanto a noção de finito possui o mesmo raciocínio, mas com ocorrências quantitativas limitas. Assim, superado fica o entendimento de que o infinito existe primeiro e o finito surge posteriormente como limitador do infinito, pois são conceitos que, embora relacionados, se explicam por si, sem interdependência ontológica.

A ideia de potência está ligada à de poder. Sendo o poder a modificação das ideias pelas diferentes impressões advindas dos sentidos e potência como a vocação para essas modificações.

Após analisar como se constitui o conhecimento, o pensador de Wrington passa a analisar seus limites e validades e assim o que se pode entender por verdade. Para esse exercício, há que se considerar a convergência ou a discordância entre as ideias, sendo que a “identidade/diferença” é a conclusão de que A é igual ou diferente a B. Tem-se ainda a “relação” existente entre duas ideias como pai e filho.

Além da relação entre as ideias, há ainda a relação das ideias com o espírito humano, como a percepção da existência das coisas, para a qual é insuficiente o exercício de inter-relação entre ideias simples ou compostas. Assim, temos as verdades surgidas da relação das ideias entre si e das ideias em relação à realidade.

E dessa distinção, deduz Locke, que é possível a classificação de duas espécies de disciplinas científicas: a primeira relativa à matemática e às ciências morais, pois são ideias produzidas pela própria mente humana e, por isso, os conhecimentos gerados são absolutamente certos, como dois mais dois é igual a quatro ou a noção de que matar é conduta errada. A segunda espécie são as ciências experimentais, em que as certezas dependem de verificação logico-racional entre as ideias e entre elas e a realidade exterior, são as demais disciplinas.

Tem-se então, que a construção do conhecimento se inicia na experiência sensível, passando ao campo das ideias e por fim, concatenadas e organizadas na forma de conhecimento. A experiência sensível como origem do conhecimento é a marca de Locke para o seu tempo.

Andam juntas e nessa mesma linha, as teses sociais, políticas, educacionais e religiosas de Locke, mostrando ser um pensador, em um período em que a

ISSN: 2595-1319

compartimentalização das disciplinas ainda não tinha fragmentado os saberes, o que somente ocorreu de forma incisiva no século XIX, e que na época atual pode ser identificado como um filósofo que constrói um saber interdisciplinar,

Ora, assim como no plano educacional não há conhecimento inato no educando, no plano filosófico e psicológico, o conhecimento é igualmente obtido e nunca inato; então na política não poderia ser diferente: não existe o poder inato de um monarca e o determinismo de que o povo deve aceitar a submissão a esse poder.

> Do que ficou dito é evidente que a monarquia absoluta, que alguns consideram o único governo no mundo, é, de fato, incompatível coma a sociedade civil, não podendo por isso ser uma forma qualquer de governo civil, porque o objetivo da sociedade cível consiste em evitar e remediar os inconvenientes do estado de natureza que resultam necessariamente de poder cada homem ser juiz em seu próprio caso, estabelecendo-se uma autoridade conhecida para a qual todos os membros dessa sociedade podem apelar por qualquer dano que lhe causem [...] e à qual todos os membros dessa sociedade terão de obedecer (LOCKE, 1983, p. 68).

Dessa forma, enquanto Hobbes (1588-1679) defendia que o pacto social é figura na qual todos abrem mão de seus direitos em favor do monarca pois, se assim não fosse o caos anárquico tornaria a vida em sociedade impossível, Locke defende que no pacto social, o cidadão transfere o exercício desses direitos por livre vontade, contudo não em favor do monarca, mas sim em favor do Estado, que deve ser gerido por escolhidos pelo próprio povo.

Para desenvolver sua teoria, Locke parte do conceito de estado natural do homem. Um estado em que o homem exerce seus direitos livremente, sem limites estatais, ponderado apenas pela razão, o que impede, até certo ponto, que hajam abusos de direitos. O valor em que se baseia é o direito de propriedade, tendo como fonte geradora o trabalho aplicado à coisa, que passa a ser propriedade de quem emprega sua força de trabalho nela.

Contudo, o pensador inglês admite que somente a razão não basta para evitar o exercício abusivo contra a propriedade. Como solução, os homens criam um pacto social entre indivíduos (e não entre governo e governados). Não há renúncia a direitos, apenas a transferência do exercício de alguns direitos defensivos, em favor de uma força coletiva, personificada na figura de juízes imparciais. Tal raciocínio fica claro na seguinte passagem:

 ISSN: 2595-1319

> E por este modo os homens deixam o estado de natureza para entrarem no de comunidade, estabelecendo um juiz na Terra, com autoridade para resolver todas as controvérsias e reparar os danos que atinjam a qualquer membro da comunidade: juiz esse que é o legislativo ou os magistrados por eles nomeados (LOCKE, 1983, p.68).

Nota-se o teor interdisciplinar na colocação acima. A expressão *"juiz na Terra"* é usada para contrapor a ideia de o monarca como juiz representante de Deus, é a concepção de liberdade religiosa alimentando a produção do conhecimento em política. Ao mencionar que que "o legislativo ou os magistrados [são] por eles [homens] nomeados" para o exercício dos direitos naturais de forma coletiva, temos o mais puro conceito de cidadania em todo seu vigor.

Desta forma, o poder dos governantes é delegado pelo próprio indivíduo titular do poder, que a qualquer momento pode revogar a outorga e, caso haja resistência, insurgir-se contra o governante, exercendo o seu direito natural de defesa.

> embora em uma comunidade constituída, erguida sobre a sua própria base e atuando de acordo com a sua própria natureza, isto é, agindo no sentido da preservação da comunidade, somente possa existir um poder supremo, que é o legislativo, ao qual tudo mais deve ficar subordinado, contudo, sendo o legislativo somente um poder fiduciário destinado a entrar em ação para certos fins, cabe ainda ao povo um poder supremo para agastar ou alterar o legislativo quando é levado a verificar que age contrariamente ao encargo que lhe confiaram. Porque, sendo limitado qualquer poder concedido como encargo para conseguir-se certo objetivo, por esse mesmo objetivo, sempre que se despreza ou contraria manifestamente esse objetivo, a ele se perde o direito necessariamente, e o poder retorna ás mãos dos que o concederam (LOCKE, 1983, p. 93).

Nota-se que o pacto social, na visão de Locke, não faz nascer outros direitos, apenas permite o exercício coletivo dos direitos naturais pré-existentes.

Considerações finais

Locke influenciou profundamente o conhecimento ocidental e suas ideias estão presentes ainda hoje em todas as áreas de conhecimento por ele trabalhadas. Apenas a título de exemplo, influenciou a Revolução Gloriosa, a Revolução Francesa e inspirou Montesquieu (1689-1755) na formulação da tripartição de poderes.

> e aqui deparamos com a origem dos poderes legislativo e executivo da

 ISSN: 2595-1319

> sociedade, que deve julgar por meio de leis estabelecidas até que ponto se devem castigar as ofensas quando cometidas dentro dos limites da comunidade, cabem como determinar, mediante julgamentos ocasionais baseados nas circunstâncias atuais do fato, até onde os danos do exterior devem ser vingados (LOCKE, p. 67).

A maneira como esse filósofo concebeu o entendimento acerca do conhecimento humano (filosofia) refletiu em inovações nas áreas política, filosófica, pedagógica, psicológica e religiosa. A forma interdisciplinar como explicou a constituição do conhecimento na mente humana (psicologia - ciência que ainda surgiria no século XIX), combatendo os preceitos inatistas da época, pôde embasar a nova sistemática política de exercício do poder pelo povo (política), ajudando a derrubar o determinismo absolutista e fazendo surgir a necessidade de um ensino (educação) que tivesse como finalidade formar o cidadão para essa nova missão: assumir as atribuições de governar as nações, sempre com respeito aos diversos credos (religião) e convicções íntimas.

Agradecimentos

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia (NEPAFi), pelo suporte e orientação na pesquisa.

Referências

ACADEMIA Brasileira de Direito do Estado, Biblioteca digital. **John Locke**. 2014. Disponível em: http://abdet.com.br/site/john-locke/ Acesso em: 17 maio 2019.

HOBBES, Thomas. **Leviatã**. Ed. Martin Claret, São Paulo, 2006.

LOCKE, John. **Locke**. Traduções de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Essays on the law of nature**. Von Leyden, W. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2002.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Tradução Antonio Caruccio-Caporale. São Paulo: L&PM Editores: Porto Alegre, 2011.

ISSN: 2595-1319

MULTICULURALISMO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO JURÍDICO

NATHÁLIA DA MOTA SANTOS DIAS

ESTER FANNYA LUCAS MELO DE DEUS

UNIUBE, nathalia.m.dias@hotmail.com
UNIUBE, ester_mello@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
Este artigo tem como tema “multiculuralismo: da educação básica ao ensino jurídico” e como objetivos abordar a aplicação do multiculturalismo na educação, conceituar e contextualizar o multiculturalismo, discorrer sobre a sua promoção na educação básica e no ensino jurídico. Este texto foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e concluiu-se que multiculturalismo significa a diversidade cultural buscando uma efetiva mudança social baseada no direito à diferença. A educação básica é fundamental para a formação dos sujeitos e por isso deve incluir em suas bases o multiculturalismo. Ele também deve ser trabalho no ensino jurídico para que o direito possa ser um meio de correção das injustiças, das desigualdades e de transformação da sociedade.

Palavras-chave - Multiculturalismo. Educação básica. Ensino jurídico.

MULTICULURALISM: FROM BASIC EDUCATION TO LEGAL EDUCATION

Abstract
This article has as its theme "multiculuralism: from basic education to legal education" and aims to address the application of multiculturalism in education, conceptualize and contextualize multiculturalism, and discuss its promotion in basic education and legal education. This text was elaborated from a bibliographical research and it was concluded that multiculturalism means cultural diversity seeking an effective social change based on the right to difference. Basic education is fundamental to the formation of subjects and therefore must include multiculturalism in its bases. It must also be work in legal education so that law can be a means of correcting injustices, inequalities and transforming society.

Keywords - Multiculturalism. Basic education. Legal education.

Introdução

Estamos vivendo a era da globalização: de tecnologias, das ciências, de informações e por consequência, de convicções culturais e esse fenômeno contribui em muito para a quebra das fronteiras entre os países e para o encurtamento das distâncias entre os

ISSN: 2595-1319

continentes.

Além da difusão cultural ocasionada pela globalização, também a encontramos em razão do movimento imigratório que está acentuando-se bastante e facilitado em virtude do grande desenvolvimento dos meios de transporte. As pessoas vão em busca de estudo, de trabalho, de melhores condições de vida e até mesmo em fuga de guerras e de opressões políticas.

No nosso país as origens históricas de colonização é um outro importante fator para a construção de uma nação multiculturalista e talvez esse seja o que foi mais fundamental para a diversidade cultural que vivemos. Podemos citar, dentre outros, a junção das culturas dos indígenas, dos portugueses, dos africanos, isso nos primórdios. Posteriormente, ajuntaram-se a italiana, a alemã, a japonesa.

Tudo isso fez com que nosso país apresentasse uma enorme diversidade de raças, de etnias, de religiões, de linguajares, de crenças, o que torna nosso povo bem eclético. Dessa maneira, a política da diferença com o respeito e a tolerância às particularidades de cada um torna-se como um mínimo para uma convivência harmônica em sociedade.

Neste trabalho, expõe-se o multiculturalismo e suas bases e a tarefa de incluí-lo como algo próprio da educação. Nesse sentido, o que orienta o desenvolvimento deste trabalho é a seguinte questão: como aplicar as bases do multiculturalismo à educação básica e ao ensino jurídico?

Pretende-se a partir da utilização de uma pesquisa bibliográfica alcançar com o presente trabalho o objetivo geral de abordar a aplicação do multiculturalismo na educação e os objetivos específicos de conceituar e contextualizar o multiculturalismo, discorrer sobre a promoção do multiculturalismo na educação básica e também no ensino jurídico.

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada na elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Foram utilizados, sobretudo, artigos de revistas e periódicos como fonte de pesquisa.

Resultados e discussão

O multiculturalismo, como infere-se da própria palavra, remete à diversidade cultural, ou seja, a interação entre uma multiplicidade de culturas em um mesmo momento e em

 ISSN: 2595-1319

mesmo espaço.

Uma sociedade classificada como multicultural seria aquela que contêm pessoas de diferentes origens culturais e nesse âmbito será possível encontrar tanto uma relação de tolerância e de igualdade quanto traços de discriminação e de rejeição. A forma como será encontrada essa questão irá depender dos próprios fatores histórico-sociais que permeiam essa sociedade e também da forma como são tratadas essas questões no campo político.

O trabalho para difundir o respeito ao multiculturalismo apresenta-se, naquelas sociedades em que está presente a intolerância, muitas vezes como um modo de reparar um histórico de imposições comportamentais e culturais por uma classe dominante.

Tratando do multiculturalismo, Gonçalves e Silva (2003, p. 111 *apud* Gonçalves e Silva, 2001) ensinam que

> o multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...].

Ainda para esses autores, o nascimento do multiculturalismo decorreria justamente do embate entre as diferenças, como uma reação ao monoculturalismo em sociedades que tem a sua história marcada pela existência de confronto entre pessoas culturalmente diferentes.

A origem do multiculturalismo está, primeiramente, relacionada com o campo político, na medida em que decorre da exigência e do cumprimento de reivindicações de tratamento isonômico e de direitos iguais.

A luta em busca das bases que propõe o multiculturalismo, não é uma questão originária do tempo em que vivemos, é algo que remonta aos séculos passados. “Pareceu-nos urgente recuperar as histórias do multiculturalismo, para mostrar que elas remontavam ao século XIX, já retratando naquele momento a luta dos povos oprimidos” (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 112).

A expressão do multiculturalismo buscada nas sociedades e que se pretende abordar e defender nesse artigo é aquela em que há a política da diferença e o respeito a essas diferenças.

> As bases democráticas de uma sociedade multicultural levam exatamente à

 ISSN: 2595-1319

> exigência e à aceitação do reconhecimento de igual valor das diferentes culturas que a compõem. O desafio que tal sociedade coloca é conseguir tornar possível a convivência de culturas ou grupos muito variados. Trata-se, portanto, de instaurar um consenso democrático que seja respeitoso em relação a essa diversidade sem tomar-se um simples encontro de interesses divergentes (D'ADESKY, 2017).

Assim, o que se pretende com o multiculturalismo está além do simples fato do reconhecimento da diversidade cultural. Busca-se uma efetiva mudança na postura da sociedade, de forma a realmente garantir a igualdade, a tolerância entre as pessoas e o direito à diferença. O multiculturalismo deve vir enraizado nos espaços culturais, políticos, econômicos e educacionais, fazendo o entendimento da diversidade como uma construção social.

Após a difusão do multiculturalismo nos contextos político e social, ele também surge no campo educacional como decorrência natural das ações que vinham ocorrendo nos outros meios e também por ser por meio da educação o modo de se construir a cultura da igualdade, do respeito e da tolerância.

A educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, deve ser promovida com a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, da preparação para a cidadania e da qualificação para o trabalho. Diante do que dispõe a nossa Constituição, a educação que deve ser fomentada e trabalhada no nosso país está muito além de um processo objetivo de alfabetização. A educação deverá ser aquela que será determinante para a formação da personalidade da pessoa, que introduzirá valores e conceitos, que contribuirá para a construção da pessoa enquanto sujeito social e cidadão.

O nosso país é composto por uma junção de povos com uma grande diversidade cultural. Os brasileiros não permitem que sejam todos classificados sob um mesmo rótulo e as diferenças são das mais diversas ordens: seja de etnia, de costumes e tradições, de religião, de linguajar, de gastronomia.

Essa diversidade cultural pode ser encontrada em razão das regiões do país, de cada estado, de determinado ponto em cada estado. As diferenças são tantas que muitas vezes em uma pequena extensão territorial encontram-se padrões culturais diferentes, podendo ser encontrada essa discrepância dentro de uma mesma cidade.

Assim, diante da enorme diversidade cultural do nosso país, o que deve ser aplicado dentro da educação básica para atender e respeitar as diferentes origens culturais dos

 ISSN: 2595-1319

alunos é a aceitação da diferença, com um tratamento adequado dessa questão para garantir-se a igualdade.

Em total contraponto à questão do multiculturalismo, ainda em muito se encontra a prática pedagógica brasileira, pois segundo afirma Candau (2011, p. 241)

> a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver.

Na educação básica deve-se trabalhar na formação dos alunos descontruindo o pensamento do uniforme, do homogêneo, para construir uma base educacional com enfoque na heterogeneidade, estabelecida na política da diferença e na diversidade cultural. A diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos. (GOMES, 2012, p. 688).

Cada estudante vem para a escola com uma bagagem que inclui várias representações do meio em que vive, das tradições familiares e do grupo social, além de cada um apresentar características pessoais individuais que os distinguem dos demais. O processo de aprendizagem está intimamente relacionado com as particularidades de cada aluno e o seu sucesso vincula-se ao reconhecimento desse perfil individual para que com isso selecione-se a estratégia pedagógica adequada às necessidades de cada um.

A questão da difusão do multiculturalismo aplicado à educação básica não é algo que tenha surgido nos dias de hoje. Paulo Freire já tratava da importância desse assunto nos anos 90

> A escola propriamente dita deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. Ela é uma organização local, e este deve ser o ponto de partida do saber a ser gerado em seu interior. Mas ela tem que ser global, no sentido de ser internacional e de ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação. E ao percorrer este caminho entre o local e o global, as diferenças de todas as naturezas devem ser explicitadas/conhecidas e, muitas vezes, vivenciadas. (GOHN, 2002, p. 67).

No programa pedagógico das escolas devem estar inseridos conteúdos relacionados

 ISSN: 2595-1319

com questões étnico-culturais, tanto de forma a prestigiar as origens e as tradições do meio em que vivem os seus alunos, como também a transmitir os conceitos da interculturalidade e o direito à diferença.

A tarefa da formação das crianças enquanto sujeitos sociais pautada no respeito ao multiculturalismo não pode ser vista apenas como uma responsabilidade dos órgãos governamentais responsáveis pelas diretrizes da educação básica ou então dos diretores e gestores de escolas.

A educação que cumpre a finalidade prevista na Constituição Federal do pleno desenvolvimento da pessoa e da sua preparação para o exercício da cidadania exige o comprometimento de cada um dos professores, monitores e demais pessoas que estejam direta ou indiretamente envolvidas com a educação das crianças. “O professor, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso já não é tão problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir. O mundo está se percebendo mestiço”. (SALTO PARA O FUTURO, 1998, p. 82).

Os educadores, a partir de uma formação crítica, precisam estar preparados para lidar e compreender as mais diversas culturas. A escola apresentará aos estudantes a existência de diversas culturas e trabalhará com o diálogo entre elas para que assim possa cumprir com o seu papel de formação global trabalhando as diferenças e reconhecendo-as.

Reforçando a questão da necessidade do desenvolvimento concreto e efetivo do multiculturalismo na educação formal pelo sistema de ensino regular, Gonçalves e Silva (2003, p. 116) afirmam que

> no Brasil, grande parte das práticas multiculturais, na educação escolar e nas artes em geral, tem sido obra de organizações não-governamentais. Nas universidades registram-se programas de pesquisa sensíveis à temática bem como iniciativas de ação afirmativa voltadas a grupos sub-representados no ensino superior, por exemplo, aos índios.

Assim, vê-se que o trabalho para o enraizamento do multiculturalismo na educação nos seus diversos níveis necessita de ações e tarefas concretas para que as pessoas estejam envolvidas e embasadas na interculturalidade desde a educação básica até a sua educação profissional e superior.

 ISSN: 2595-1319

O mundo do ensino jurídico também está inserido naquelas áreas que ainda necessitam se abrir para a diversidade cultural. O multiculturalismo faz com que as relações sociais apresentem uma maior complexidade já que as diferenças de convicções e crenças dentro de uma mesma sociedade se ampliam bastante e é justamente essa a finalidade do direito, regular as relações entre as pessoas.

Como o multiculturalismo visa o respeito à diferença, a aceitação para uma convivência harmônica em sociedade, o Direito assume nesse contexto um importante papel pois ele pode garantir, com a aplicação das normas do ordenamento jurídico às situações concretas, a igualdade que não foi alcançada livremente nas relações sociais.

Repetindo e reafirmando a tendência dos demais contextos, a interculturalidade está presente também na educação jurídica.

> O ensino jurídico possui hoje características mais plurais, engajadas, participativas e participantes. Se vê integrado não mais apenas por estudantes advindos de uma burguesia ou de uma classe média em busca de ascensão, mas sim por classes vulneráveis financeiramente, classes subalternizadas e integrantes de movimentos sociais. (VALENTE, 2017, p. 91).

Assim, o saber jurídico, da mesma forma como citamos para a educação básica, deve estar permeado das questões sociais considerando o contexto e o meio social que cercam as pessoas. Dessa maneira, a diversidade cultural, a política da diferença, o respeito e a tolerância passam a ser também trabalhados no ensino jurídico. Segundo Valente (2017, p. 94), o que é necessário para o ensino do direito hoje é “uma (re)fundação da cultura jurídica desde a sua matriz educativa e desde uma proposta intercultural e democrática”.

O ensino jurídico não pode mais estar vinculado apenas à repetição de suas bases, de seus conceitos, visando a manutenção situação dominante. O direito também deve buscar a correção das históricas situações de exclusão e subalternização de alguns grupos sociais como meio de igualar e suprir as necessidades desses indivíduos. O direito deve ser trabalhado para formar indivíduos emancipando-os, tornando-os sociais e solidários com uma visão do todo da sociedade.

Assim como está previsto na Constituição Federal como sendo uma das finalidades da educação, a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania também deve ser o fim

 ISSN: 2595-1319

visado pelo ensino jurídico para que com isso possa contribuir para uma sociedade que incentiva a interculturalidade e que respeita o multiculturalismo.

O que se propõe para o ensino jurídico na atualidade seria um processo no qual haja a interação entre os alunos, os professores e o meio social. “A conversação, a confabulação, o entendimento recíproco, onde os sujeitos estabelecem suas divergências e consensualmente buscam um acordo, é modelo fundamental para a interação que se efetiva em bases intersubjetivas”. (ALVES, 1999, p. 92).

Os estudantes e os profissionais do direito possuem um papel transformador e com a participação deles na construção das propostas pedagógicas dos cursos, agregando suas perspectivas e realidades sociais, aumentariam as possibilidades da redução dos conflitos e de uma maior inclusão social. Dessa maneira, sair-se-ia de uma visão dominante monocultural para uma perspectiva multicultural.

O estudo do direito para que possa ser alcançado o respeito, a tolerância e assim um multiculturalismo efetivo precisa afrouxar as amarras do positivismo, extrapolando a órbita da letra das leis e assim possa se promover uma tutela inclusiva, justa, cidadã. “O diálogo intercultural pressupõe enfrentar os entraves seculares do paradigma instituído no direito, com o objetivo de conduzir uma abertura e uma transformação ampla e inclusiva para todos os envolvidos”. (VALENTE, 2017, p. 91).

Os objetivos presentes em todo estudante, em todo profissional e em todo educador jurídico devem ser aqueles da promoção de uma sociedade mais justa e igualitária e para isso é necessário o empenho, a mudança de crenças e a quebra de paradigmas por todos os envolvidos nesse processo para que tanto aqueles que estão entrando no mundo jurídico no momento quanto aqueles que já estão nele inseridos há muito tempo possam desenvolver esse espírito cooperativo e humanitário.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo apresentou como objetivo geral abordar a aplicação do multiculturalismo na educação e como objetivos específicos conceituar e contextualizar o multiculturalismo; discorrer sobre a promoção do multiculturalismo na educação básica e também no ensino jurídico.

Multiculturalismo representa a diversidade cultural e uma sociedade multicultural é aquela na qual há a convivência de pessoas com diferentes origens culturais. A origem do

ISSN: 2595-1319

multiculturalismo deriva do conflito entre as diferenças, uma reação à dominação e surge primeiramente no âmbito político e depois expande-se para outros campos incluindo a educação.

A luta do multiculturalismo transcende ao tempo em que vivemos e o que se busca com ele é uma efetiva mudança social, para que a igualdade, a tolerância e o direito à diferença estejam realmente presentes na sociedade.

A educação básica por ser aquela que irá contribuir para a formação da pessoa e considerando a grande diversidade cultural do nosso país deve estar aberta e cultuar o multiculturalismo. O poder público, as escolas, os educadores devem trabalhar pela aceitação da diferença.

O multiculturalismo e a interculturalidade são questões que também precisam ser trabalhadas no ensino jurídico. O ensino e a aplicação do direito precisam considerar o contexto e a realidade social, desvinculando-se apenas da aplicação repetitiva e objetiva do ordenamento jurídico. Pelo direito alcança-se uma das formas de correção das injustiças, das desigualdades e torna-se possível a transformação do futuro visando uma sociedade mais justa e igualitária.

O presente trabalho apenas inicia a questão do multiculturalismo no ensino jurídico, a partir dele cabem outros estudos para aprofundar nessa questão e também levar a discussão para a formação profissional daqueles que se graduaram em direito. Esta investigação se mostra importante, pois o assunto do multiculturalismo é algo que tem demandado cada vez mais esclarecimento e discussão em nossa sociedade para que com a educação possamos pregar pela inclusão.

Referências

ALVES, R. T. M. A crise do ensino jurídico como reflexo da agonia paradigmática da modernidade. **Direito em Debate**, Ijuí - RS, v. 13, p. 87-95, 1999. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/810. Acesso em: 17 fev 2019.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em 13 fev 2019.

ISSN: 2595-1319

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, v. 19, n. 20, p. 165-182, 1997. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20952/13555 Acesso em: 11 fev 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613/628. Acesso em: 13 fev 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan.-jun. 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902/29674. Acesso em: 11 fev 2019.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf. Acesso em: 17 fev 2019.

SALTO PARA O FUTURO: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. 1998. 96 p.

VALENTE, Lucas Laitano. O desafio da interculturalidade para o ensino jurídico. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 2017., Foz do Iguaçu. **Anais** [...] Foz do Iguaçu, 2017. v. 1. p. 90-97. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/download/676/601. Acesso em: 17 fev 2019.

ISSN: 2595-1319

ADORNO, ESCOLA SEM PARTIDO E OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

LUCAS BATISTA CARRICONDE

THAYSA HABER FALEIROS

Uniube, lbcarriconde@gmail.com
Uniube, thfaleiros@hotmail.com

Agências de financiamento: CNPq/FAPEMIG

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo discutir os desdobramentos contemporâneos das ideias de Theodor Adorno, especialmente, no que se refere a sua crítica à educação massificadora e à coisificação dos sujeitos. Primeiramente apresentam-se algumas ideias e conceitos de Adorno. Em seguida demonstra-se a importância de suas ideias na interpretação de um projeto de lei, que tem causado muitas discussões desde que surgiu no cenário legislativo nacional, o da Escola sem partido. Por fim, demonstra-se, ainda de forma inicial, o quanto o referido projeto pode ser nocivo e contrário ao ideal de educação do pensador de Frankfurt, que pretende acima de tudo auxiliar na construção de uma sociedade pautada na autonomia dos indivíduos e em sua capacidade reflexiva. O principal anseio deste artigo é demonstrar a relevância das ideias de Adorno e a urgência em aplicá-las no momento em que vivemos. Conclui-se a importância de estar-se atento aos movimentos repressores e alienantes, já que, apesar de civilizados, existem, na humanidade, os princípios da barbárie.

Palavras-chave – Escola sem partido. Barbárie. Adorno. Autoritarismo. Interdisciplinaridade.[3]

ADORNO, SCHOOL WITHOUT PARTY PROGRAM AND THE PROBLEMS OF EDUCATION IN BRAZIL

Abstract
This paper aims to discuss the contemporary developments of Theodor Adorno's ideas, especially regarding his criticism of mass education and the objectification of subjects. First, some ideas and concepts of Adorno are presented. The following demonstrates the importance of his ideas in the interpretation of a bill, which has caused many discussions since it emerged in the national legislative scenario, the School without party. Finally, it is shown, initially, how harmful this project can be and contrary to the ideal of education of the Frankfurt thinker, who aims above all to help build a society based on the autonomy of individuals and their reflective ability. The wish of this article is to demonstrate the relevance

3

ISSN: 2595-1319

of Adorno's ideas and the urgency to apply them when we live. It is concluded the importance of being aware of the repressive and alienating movements, since, despite being civilized, the principles of barbarism exist in humanity.

Keywords - School without party. Barbarism. Adornment. Authoritarianism. Interdisciplinarity.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir os desdobramentos contemporâneos das ideias de Theodor Adorno, especialmente, no que se refere a sua crítica à educação massificadora e a coisificação dos sujeitos. Adorno nunca se fez tão necessário como agora. Defensor de uma educação de qualidade pautada, acima de tudo, na construção de um sujeito crítico e autônomo, é se assim podemos colocar o filósofo certo para tempos incertos. Nosso principal anseio é demonstrar a relevância de suas ideias e urgência em aplicá-las no momento atual em que vivemos.

Visando organizar melhor nossa exposição dividiremos nosso trabalho em três itens distintos. Primeiramente apresentaremos algumas ideias e conceitos de Adorno. Em seguida demonstraremos a importância de suas ideias na interpretação de um projeto de lei, que tem causado muitas discussões desde que surgiu no cenário legislativo nacional, o da Escola sem partido. Por fim, demonstraremos, ainda de forma incipiente, o quanto o referido projeto pode ser nocivo e contrário ao ideal de educação do pensador de Frankfurt que pretende acima de tudo auxiliar na construção de uma sociedade pautada na autonomia dos indivíduos e em sua capacidade reflexiva.

Este trabalho justifica-se na necessidade de rediscutir ideias essenciais em tempos de incerteza, irreflexão e pós-verdade, tempos estes muito mais sombrios que os que já passaram já que carregam em si o peso da ausência completa de cultura, da autorreflexão e do bom senso.

Educação após Auschwitz, Theodor Adorno

Em um de seus pronunciamentos mais emblemáticos e mais discutidos Adorno, assumindo para si a responsabilidade de discutir o indiscutível, aceita o desafio de descobrir através da reflexão sadia e bem orientada, a gênese da plena materialização da barbárie, aquilo que comumente todos definem, simplesmente, como Holocausto.

Buscando explicar aquilo que preferiu chamar de forma genérica de Auschwitz

 ISSN: 2595-1319

Adorno lança-se em uma cruzada cruel. Perplexo, como toda a Europa, agora ciente, dos horrores do Holocausto, Adorno se questiona sobre a possibilidade de encontrar nos próprios algozes os motivos e os motores que os fizeram agir da forma que agiram. Questiona-se, como o fez Hannah Arendt, e outros pensadores da época, como foi possível a um homem dito civilizado aproximar-se tão irrefletidamente do bestial, do grotesco, do mal radical?

Não encontra apenas uma resposta. Os motivos parecem-lhe os mais variados, a monstruosidade e barbárie aparentemente tem origens múltiplas apesar de se manifestarem de forma singular. Como era de se esperar explicar algo tão radical não é como se pode deduzir tarefa simplória, indigna das mentes brilhantes, mas problemática profunda, complexa, de difícil solução.

Em seu brilhantismo o filósofo faz o que pode. Lança mão da sociologia, da filosofia e da psicanálise, tentando encontrar nelas ferramentas de esclarecimento. Na sociologia busca a influência das massas, o processo de massificação; na filosofia busca os conceitos de coisa, de coisificação, de barbárie; na psicanálise busca o sadismo, o masoquismo, o desvelamento do funcionamento do psiquismo humano e a influência deste nos movimentos e fenômenos sociais.

Faz tudo isso em uma palestra transmitida na rádio Hessen, em 18 de abril de 1965, posteriormente transcrita e publicada em *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, dois anos depois, em Frankfurt, no qual concentra-se na questão da educação. A questão que parece conduzir e envolver toda a palestra é: Seria possível encontrar uma forma de impedir que os horrores do Holocausto se repetissem nos painéis futuros da história? Adorno acredita que sim. Vejamos o que ele diz.

Já início do texto, Adorno (1995, p. 119) nos apresenta essa questão central:

> A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a

 ISSN: 2595-1319

> educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.

A preocupação central de todo o texto é impedir que algo como Auschwitz volte a acontecer. A razão é que a ocorrência de algo como Auschwitz é a regressão em sua forma mais plena, a completa personificação da barbárie que toda a educação pretende extinguir ou no mínimo enfraquecer aos limites da extinção.

Para ele sem descobrir formas de impedir que as atrocidades do holocausto voltem a acontecer, o ressurgimento do horror é não somente certo, mas, infelizmente, esperado, já que as condições para seu surgimento se encontravam ainda presentes na sociedade pós-Auschwitz e ainda se encontram presentes hoje, em pleno século XXI.

Segundo o filósofo, para que Auschwitz não mais aconteça é necessário investir em uma educação humanista pautada no desenvolvimento de indivíduos críticos, pensantes, preocupados com o bem-estar de seus semelhantes. Buscando esse fim o estado deveria fazer investimentos massivos em humanizar a população, dar-lhes condições para manutenção da solidariedade, da empatia, do respeito mútuo.

Vide o que ele diz sobre a necessidade do pensar solidário como forma de combater o ressurgimento da barbárie “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de interesses concretos, então Auschwitz não seria possível. As pessoas não o teriam aceitado”. E ainda complementa, “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 2003, p. 134).

Metodologia

Considerando o objetivo interpretativo do referido trabalho adotamos a revisão bibliográfica e a análise documental como suporte de pesquisa. A partir da leitura do texto *Educação após Auschwitz* de Adorno analisamos o Projeto de Lei da Escola SemPpartido buscando demonstrar seus perigos e equívocos. Almejamos evidenciar o quanto o referido projeto, se aprovado, pode auxiliar na completa descaracterização da educação brasileira.

ISSN: 2595-1319

Resultados e discussão

Como o trabalho ainda se encontra em fase inicial, os resultados limitam-se as conclusões tiradas após a análise de parte do material selecionado para pesquisa. Apresentam-se apenas conclusões parciais, resultantes de interpretação das fontes e considerações dos autores sobre o tema.

Movimento Escola sem Partido

Decorridos mais de 50 anos após a publicação do texto, as palavras de Adorno ainda soam verdadeiras e atuais, podendo ser tranquilamente transpostas para 2019, sobretudo, agora, que a educação tem deixado de ser importante, tornando-se pelo que parece um empecilho para o projeto de dominação cultural, social e política do novo governo.

Enfrentamos no Brasil atualmente condições que dão pistas de uma tentativa agressiva de repetição de antigos erros. Busca-se, infelizmente, com o apoio da própria população uma mudança radical nos princípios educacionais essenciais para criação de uma sociedade justa, igualitária, autoconsciente e crítica.

Ignorando, aparentemente de forma deliberada, a importância da liberdade de expressão, de livre pensamento e de associação política, os idealizadores do Movimento e do projeto Escola sem partido parecem desejar criar as mesmas condições para o surgimento de outro movimento autoritário no Brasil. Demonstrando um desconhecimento preocupante da dinâmica das salas de aula, da necessidade da diversidade de ideias no ambiente escolar, e pelo que parece, a própria função da escola, este movimento pretende cercear a livre expressão de ideias e o diálogo hoje presente na maioria das escolas do país.

O projeto que é um exercício de redundância legislativa, como afirmado pelos próprios idealizadores do projeto. Vide trecho retirado do site do movimento:

> Esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los – embora muitos não o façam, sob pena de ofender: a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF); o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF); o

 ISSN: 2595-1319

> pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).1

Pretende proteger o aluno de uma suposta doutrinação que tem acontecido dentro das escolas. Defendendo que as escolas se tornaram espaços de doutrinação de uma audiência cativa inocente e desprotegida, os idealizadores do projeto usam e abusam de chavões, discursos inflamados e sofismas linguísticos na tentativa de conquistar a aprovação de seus companheiros do legislativo e da população em geral.

Para citar um exemplo é possível ver com clareza o ódio estampado nas palavras do relator do projeto, o então deputado Flavio Augusto da Silva, o deputado Flavinho (PSC-SP) que gravou um vídeo após a discussão do projeto na Comissão da Câmara dos deputados, sendo, novamente, arquivado sem ser votado.

> Tiramos o véu que acobertava essa ação maldita dos doutrinadores dentro da estrutura educacional brasileira, e agora esses doutrinadores não ficarão impunes diante dos olhos da sociedade [...]. Daqui para frente a educação brasileira não será mais a mesma e digo isso com uma visão positiva (EDUCAÇÃO UOL, 2018)

Em uma manifestação evidente de excesso do poder democrático de se expressar e opinar, alguns parlamentares têm feito um exercício de desmonte do Estado Democrático de Direito. Na busca de extinguir a pretensa doutrinação feita nas escolas pelos professores, um grupo de parlamentares, pais e alunos conservadores têm lutado pela aprovação de vários projetos diretamente relacionados a supressão e extinção de direitos e limitação do poder de agir, pensar e se expressar dentro e fora dos muros da escola.

Usando a desculpa de estarem preocupados com uma pretensa doutrinação ideológica nas escolas, pretendem inserir sementes ideológicas conservadoras, irrefletidas, irracionais e preconceituosas dentro das salas de aula. Longe de criticar seus motivos o que se pretende é demonstrar a irracionalidade e falta de praticidade de suas ideias, que nada tem, de fato, a acrescentar ao desenvolvimento e melhoria da educação em nosso país.

Colocado pela primeira vez em pauta para votação em 2004, o Projeto da Escola sem Partido, tem sido constantemente criticado pelos especialistas como uma afronta aos mais dignos e respeitados valores e princípios da educação. É na tentativa de combater a

 ISSN: 2595-1319

aprovação do projeto, que já tem promovido graves problemas em sala de aula em todo o país que diversas entidades e instituições de proteção à educação redigiram o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas, que segundo o próprio documento visa “combater atos de perseguição que exploram uma eventual fragilidade dos profissionais da educação, criando um clima de medo e autocensura nas escolas”.

Para Andressa Pellanda, coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o projeto só tem a piorar a situação dos professores.

> Já existe um impacto visível dentro da sala de aula: uma prerrogativa quase inquisitória, que deixa os professores acuados. A aprovação [da lei] pode fortalecer esse movimento, mas ele já vem acontecendo e impacta negativamente a relação entre professores e alunos, prejudicando a qualidade da educação (UOL EDUCAÇÃO, 2018)

Talvez buscando inspiração em distopias como 1984, o desejo real dos defensores do projeto seja instituir uma Polícia das Ideias e a criação de uma nova linguagem como a Novafala do romance, uma linguagem que impede qualquer forma de oposição as ideias daqueles que a criaram.

Não percebe que todo o objetivo da Novafala é estreitar o alcance do pensamento? No fim, tornaremos o crimepensamento literalmente impossível, porque não haverá palavras para expressá-lo. Todos os conceitos que possam vir a ser necessários serão expressos por exatamente uma palavra, com seu significado rigidamente definido e todos os seus significados subsidiários apagados e esquecidos. Já, na Décima Primeira Edição [do Dicionário de Novafala], não estamos longe disso. Mas o processo continuará muito depois de nós dois morrermos. A cada ano, menos e menos palavras, e o alcance da consciência sempre um pouco menor. Mesmo agora, é claro, não há razão ou desculpa para cometer um crimepensamento. É meramente uma questão de autodisciplina, controle da realidade. Mas no fim não haverá necessidade nem para isso. A Revolução se completará quando a língua for perfeita. Novafala é Socing e Socing é Novafala (ORWELL, 2009)

O projeto como um todo parece ter como principal objetivo calar as vozes dissonantes, as ideias contrárias a ideologia defendida por seus idealizadores. Vide os dizeres do quadro que os defensores do projeto pretendem afixar em escolas de todo país.

 ISSN: 2595-1319

> 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
> 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
> 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
> 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
> 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
> 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO).

Cientes da necessidade de estudar o tema com profundidade pretendemos demonstrar o quão perigo esse movimento e os projetos que pretendem aprovar são nocivos a educação brasileira. A aprovação de projetos como esse demonstraria o completo desinteresse do Estado em fornecer uma educação de qualidade aos seus jurisdicionados.

Considerações finais

Pode causar estranheza ao leitor que estejamos nos utilizando de um tema tão delicado para discutir e criticar um projeto aparentemente inofensivo que ainda nem foi aprovado, tendo, portanto, influência limitada nos ambientes escolares. Ora, foi por ignorar os sinais apresentados pelo filósofo de Frankfurt que a Alemanha pagou um alto preço sendo palco de um dos maiores horrores já vivenciados pela humanidade. Ignorar os sintomas do ressurgimento do autoritarismo, agora tão amplamente estudado em todo mundo, é aceitar que o que aconteceu antes possa novamente acontecer.

Vivemos hoje um período limítrofe, um período de colheita do plantio de ideias conservadores que começaram a ganhar força no cenário político a quase 15 anos atrás, quando o Movimento Escola Sem Partido, e outras movimentos ultraconservadores, começaram a se mostrar mais robustos, abusando da polarização política como meio de ascensão.

É imperioso seguir o conselho dado por Adorno, ainda em Educação após Auschwitz

ISSN: 2595-1319

reconhecendo os sinais do surgimento da fúria que deu origem a Auschwitz. “Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco no Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes” (ADORNO, 2003)

O ataque hoje dirige-se aos professores, aos militantes de esquerda, aos LGBTQ, aos intelectuais, todos, reunidos em grupos com denominações declaradamente preconceituosas como: gayzisyas, comunistas, petralhas, marxistas, idiotas úteis.

É necessário tomar consciência da gravidade do período em que vivemos, no qual a declaração de apoio a partidos, a defesa de ideias humanistas, a luta pela preservação dos direitos humanos e o incentivo ao pensamento crítico e a tolerância tem se tornado motivo para perseguição, incitação do ódio, violência e barbárie.

O trabalho encontra-se em suas fases iniciais de desenvolvimento. Considerando esse fato, os resultados obtidos mostram-se, relativamente, satisfatórios. Foi possível perceber a relevância do tema abordado já que este ainda encontra reflexos no cenário político atual.

A discussão sobre o Movimento Escola sem Partido, a partir dos textos de Orwell e Adorno mostraram-se extremamente profícuos. O tema como é possível inferir é complexo e demandará ainda alguns meses de estudo para que seja possível apresentar resultados conclusivos. A intenção neste momento é contribuir com a discussão do tema, promovendo o debate sobre uma temática tão cara nos tempos em que vivemos. É sempre oportuno rediscutir conceitos, denunciar atitudes repressivas e autoritária, e tentativas, aparentemente, tendenciosas e mal intencionadas de limitar a diversidade de ideias e conceitos.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. *In:* ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. p. 119-138.

EDUCAÇÃO UOL. **Escola Sem Partido**: como projeto, para o bem ou mal, já impacta a educação. Acesso em: 6 jun. 2019. https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/12/15/escola-sem-partido-como-projeto-para-o-bem-ou-mal-ja-impacta-a-educacao.htm?cmpid=copiaecola

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 414p.

ISSN: 2595-1319

A VELHA POLÍTICA SEXUAL: FORMAS DE LIBERTAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DO CONTO O PAPAL DE PAREDE AMARELO

SUELLEN SILVA SOARES

Universidade de Uberaba, suellen-silva2@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
Busca-se através dos estudos em Direito e Literatura, analisar o conto *O papel de parede Amarelo,* de Charlotte Perkins Gilman, que retrata uma mulher fadada à estigmatização da histeria e sujeita a dominação patriarcal, condicionada ao isolamento de um quarto, metaforicamente representada por uma prisão, e acaba buscando sua experiência mais íntima e interna sobre o padrão o qual foi imposta. O presente artigo busca resgatar a representação da condição da mulher nos papeis sociais e a velha política sexual que enseja o rompimento do princípio da Igualdade. Através da corrente investigativa do Direito na Literatura, procura-se analisar o padrão comportamental no conto como reflexo da desigualdade de gênero. Foca-se, ainda, na duplicidade da narrativa do texto, interpretada enquanto metáfora do estado interno da narradora, além da análise dos padrões comportamentais que ensejam a condição patriarcal e a necessidade de desconstrução desta sociedade, por meio da observância e rompimento dos padrões normativos.

Palavras-chave – Direito e literatura. Mulher. Política Sexual. Principio da Igualdade. Interdisciplinaridade.

THE OLD SEXUAL POLITICS: FORMS OF FEMALE RELEASE THROUGH THE TALE THE YELLOW WALLPAPER

Abstract
Trough the studies on Law and Literature, this paper seeks to analyze the tale The Yellow Wallpaper by Charlotte Perkins Gilman, which portrays a woman doomed to stigmatization of hysteria and subordinated to patriarchal domination, conditioned to isolation in a room, metaphorically represented by a prison, and ends up seeking her most intimate and internal experience about the imposed standard. The present article seeks to rescue the representation of women's conditions in social roles and the old sexual politics, that leads to the breaking of the principle of Equality. Trough the current investigative in Law in literature, it strives to analyze the behavioral pattern in the story as a reflection of gender inequality. It also focuses on the duplicity of text narrative, interpreted as metaphor for the internal state of the narrator, as well as the analysis of the behavioral pattern that entices the patriarchal condition and the necessity of deconstructing this society, through the observance and disruption of normative standards.

 ISSN: 2595-1319

Keywords – Law and Literature. Woman. Sexual Politics. Principle of Equality. Interdisciplinarity.

Introdução

Sabe-se que viver em sociedade é ter padrões socialmente impostos a serem seguidos, os quais impõem velhas políticas de vivência e comportamentos, respaldados no modelo ideal do ser e dever ser. Historicamente, tais modelos socialmente impostos são refletidos e repassados para as próximas gerações, de forma que a mulher na sociedade, do ano de 1830 a 1930 prevalecia a forma afirmativa de modo autoritário de que o sexo feminino deve ser extremamente protegido pelo seu protetor (MILLET, 1974, p.16). O que denota que o contemplar dos direitos das mulheres tem caminhado a passos lentos, como:

> Nos Estados Unidos, foi o resultado de uma lenta e laboriosa série de reformas, estado por estado, durante as décadas de 50, 60, 70 e 80. Em Inglaterra, o caso foi semelhante; a Married Woman's Property Act, ligada a uma série de direitos civis, foi apresentada pela primeira vez em 1856, estabelecida em 1870, reformada em 1874 e consolidada na Lei de 1882, depois completada e alargada em várias ocasiões até 1908. Em ambos os países só muito mais tarde se procurou elaborar uma lei de divórcio razoável (MILLET, 1974, p.16).

Por isso, o presente trabalho tem como intuito discutir a possibilidade do rompimento dos padrões sociais através da observância de comportamentos reproduzidos que obstam a atingir a igualdade de gênero, sobretudo, pelas mulheres. Pretende-se demonstrar através do conto *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman, e dos estudos do Direito e Literatura, como a velha política sexual permanece intrínseca nos padrões comportamentais contemporâneos, que impedem o contemplar da totalidade do princípio da Igualdade.

Metodologia

Dessa forma, com base nos estudos em Direito e Literatura, busca-se fazer questionamentos em um campo ainda recente no Brasil e pouco abordado entre os juristas e a comunidade cientifica (TRINDADE & BERNSTS, 2017), razão pela qual há intensa necessidade de ampliação dos estudos, devidamente fundamentados em um referencial teórico, para que a literatura não exerça uma estrutura meramente formal ou ornamental.

A partir disso, têm-se presente neste trabalho os estudos pautados no Direito e

ISSN: 2595-1319

Literatura, a qual utiliza-se o Direito na Literatura, como uma das correntes investigativas que propicia apurar as representações literárias por meio da compreensão da natureza e dos conflitos sociais, bem como dos novos desafios da contemporaneidade, como elenca Henriete Karam (2017).

Para Cândido Antônio (2006, p. 84) “A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” Dessa forma, trata-se de um estudo baseado em um conto literário, que permite decifrar as nuances da sociedade e a reprodução comportamental como um dos reflexos da desigualdade de gênero. Com isso, um olhar sobre as obras literárias é buscar, no campo da interdisciplinaridade, novas possibilidades de compreensão da velha política sexual e a necessidade de se repensar novas formas de libertação feminina, nas quais a escrita torna-se um dos meios utilizados no conto O papel de parede amarelo, como forma de atingir a Igualdade de gênero.

O Estereótipo do homem hierarquicamente superior e a velha política sexual no conto *O papel de parede amarelo*

Nas palavras de Ricardo Piglia (p.91), “O conto é um relato que encerra um relato secreto”, para o autor, este relato secreto é o que traduz a forma e as variantes do conto. Dessa forma, deixa transparecer a complexa realidade humana e suas relações sociais.

O conto *O papel de parede amarelo*, foi escrito no século XIX pela norte americana Charlotte Perkins Gilman, publicado em 1892, é um conto narrado em primeira pessoa, em uma espécie de tom de diário, o que nos induz a concluir que se trata de um conto quase autobiográfico. A narradora, a qual não é dado um nome, relata algumas semanas de sua vida, a qual ficou enclausurada – provisoriamente – em uma fazenda, após ser diagnosticada pelo marido, que é médico, de quadro depressivo nervoso passageiro.

Nas primeiras semanas de clausura da personagem, é possível perceber, a princípio, a sua sensação de segurança em relação ao marido por buscar o melhor para ela, propiciando-a todo o cuidado e atenção diante do seu diagnóstico, considerado por ele um quadro não grave, mas merecedor de atenção e repouso. Ocorre que, com o decorrer da narrativa, é notória a insatisfação dela para com a realidade vivenciada, estando enclausurada em um quarto, onde descreve com precisão as suas características. Tendo visto no papel de parede amarelo do quarto em que estava o reflexo de sua tristeza e

 ISSN: 2595-1319

angústia, mas também o desencadeador de sua libertação.

Nesta clausura, a personagem é privada das atividades mais simples, como caminhar ao ar fresco, conviver com seus familiares inclusive com seu próprio filho recém-nascido. Em um dos trechos é possível retratar tais condições: “Às vezes imagino que, na minha condição, se tivesse menos contrariedades e mais convívios social e estímulos ...mas John diz que a pior coisa que posso fazer é pensar na minha condição, e confesso que sempre que faço isso me sinto mal”.

Ocorre que, aquilo que representava a sua prisão, o papel de parede amarelo, paradoxalmente, também se tornou a sua fonte de libertação. Todos os dias a sua única companhia era aquele papel de parede, com todas as suas peculiaridades, o qual observava todos os seus detalhes e suas nuances.

Isto fica evidente quando, em um dia ensolarado, a narradora menciona o quanto o padrão, que lhe foi imposto naquelas situações eram torturantes para uma mente normal, até que ela percebe que, por meio do papel, ela pode criar o que em suas próprias palavras denominou de subpadrão. E assim, percebe a necessidade de ficar naquela clausura, dentro do quarto com aquele papel de parede amarelo até que então pudesse decifrar os segredos daquela realidade a qual foi imposta.

Ao leitor são repassadas algumas descobertas, que aquele padrão descoberto pela narradora nada mais era do que uma mulher discreta e calada, que se recua durante o dia ensolarado de sol, mas que rasteja ao anoitecer em busca do desvencilhar do padrão a qual foi lhe imposto naquela clausura.

No conto, a personagem, ao ser submetida ao enclausuramento decide se rebelar contra ao que foi condicionada pelo marido. Seu primeiro ato de “rebeldia” foi a escrita, e através de sua autobiografia – que lhe confortava em seus momentos de solidão - foi possível encontrar e entender ao padrão a qual foi determinada. Ocorre que, Jhon, ao conduzir sua mulher a acreditar que aquele, de fato, seria o melhor lugar para não se entregar as suas fantasias, mal sabia ele que na verdade instalar sua esposa naquele contexto, foi propicia-la verdadeiramente o desmonte do padrão a qual quisera impô-la.

A personagem ao ser conduzida a remoção do padrão, em seu último de em sua prisão naquele papel de parede amarelo, redescobriu a sua força interior e que também não estava sozinha naquele cárcere. E então arrancou toda o papel de parede amarelo, que lhe possibilitou descobrir que era possível “rastejar” para fora dos padrões a qual foi

 ISSN: 2595-1319

submetida no cárcere.

A narrativa deixa evidente os padrões impostos pela sociedade às mulheres, sendo produto do sistema que oprime. Nos dizeres de Tiburi (2018, p.59), o patriarcado "representa a estrutura que organiza a sociedade, favorecendo uns e obrigando outros a se submeterem ao grande favorecido que é ele", no conto, a personagem nada mais é do que um objeto a qual é levada acreditar que possui um desvio comportamental, no caso a depressão, e ao trata-la como uma doente, é obrigada a se submeter ao enclausuramento dos padrões para que então voltasse a seu estado de normalidade. A mesma autora, aduz que "a histeria como doença feminina é a ideologia do homem no contexto de uma evidente política sexual" (2017, p.09), neste ponto, a ideia patriarcal de que o homem é dotado de atributos de grande relevo que a mulher não possui corrobora a política sexual comumente imposta nas relações homem-mulher, e no caso do conto, marido-esposa.

No período da escrita do conto, e não diferente da atualidade, a estrutura patriarcal reforça de modo autoritário a necessidade da mulher – um ser frágil e delicado – ser protegida pelo seu protetor legítimo. Kate Millet (1970, p.17), em sua obra "Política Sexual", menciona que no século XIX,

O princípio tutelar, frequente na jurisprudência ocidental, colocava a mulher casada numa condição de objeto durante toda a vida. O marido passava a ser uma espécie de tutor legal, como se com o casamento ela passasse a fazer parte da categoria dos loucos e atrasados mentais, que, de um ponto de vista legal, eram também considerados como «mortos aos olhos da lei».

O conto nos traz, através do personagem Jhon, o marido amável e solícito, que reitera a forma como os padrões são repetidos e reforçados, onde a mulher é designada a uma condição de subalterna, sem fala e espaço, cabendo a ela a submissão e compromisso com os ideais propostos pelo ser masculino. Em outro trecho do conto, a narradora descreve o quanto o marido é atencioso e amável ao ponto de não permitir que ela se desenvolva sem os seus cuidados e orientações. Reforçando, assim, a velha política sexual de hierarquia do homem superior e também benevolente.

Assim, ter o controle de nossas vidas não é tão fácil, mesmo depois de anos de luta pela emancipação feminina, vez que a tentativa de desconstrução patriarcal, a todo momento, somos privadas de nossas escolhas, nossos corpos, nossos lares, nossas liberdades. O que culmina na conclusão de que vivemos, todos os dias, enclausuradas em

 ISSN: 2595-1319

um quarto de papel amarelo, e que a todo momento, através de nossas experiências intimas e internas, tentando nos desvencilharmos das barras padronizadas, tentando se libertar e atingir a igualdade tão querida, mas ainda utópica.

O direito à igualdade em oposição aos padrões sociais impostos

O princípio da igualdade guarda íntima relação com a noção de justiça, onde é possível ver claramente sua mutação quanto ao seu significado e alcance. Para Scart, Marinoni e Mitidiero (2017, p. 577/578):

> A afirmação de que todos são iguais perante a lei não pode ser compreendida como uma proposição de fato, mas, sim, como uma reivindicação de natureza moral, de modo que a igualdade constitui uma reivindicação socialmente e politicamente construída, que, no plano jurídico, se traduz em um dever, um dever de igual tratamento, de igual respeito e consideração.

Nesse aspecto, têm se que repensar a igualdade é muito mais do que considerar o artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, onde “todos são iguais perante a lei”, mas repensar a igualdade além dos parâmetros formais, mas também materiais, levando em consideração a recorrente necessidade de se discutir a velha política sexual, de controle e submissão da mulher frente ao homem. Além disso,

> Também no que diz com a aplicação do princípio da igualdade é preciso partir da premissa de que a igualdade de que igualdade é um conceito relacional e comparativo, pois toda afirmação de uma igualdade ou desigualdade pressupõe uma comparação. Por mais que se considere correta a noção aristotélica de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, a proposição, em si mesma, é insuficiente para que se possa responder à indagação sobre quais sujeitos deverão ser tratados desigualmente ou, e sendo o caso, de modo desigual. (SARLET; MARINONI; MITIDIERO; 2017, p.586).

Logo, ao analisar as questões da desigualdade, é necessário partir-se de um fato concreto, como exemplo, no que se refere a diferença salarial entre homens e mulheres, e, então observar os seus pressupostos, quais sejam, identificação do elemento discriminatório (diferença salarial), resultado do tratamento diferencial (maior desigualdade de gênero). Deveras, abarcar o princípio constitucional faz parte de um dever jurídico de igual tratamento, sob pena de vivermos em um estado permanentemente inconstitucional.

 ISSN: 2595-1319

Por conseguinte, Scart, Marinoni e Mitidiero *apud* Robert Alexy (2017, p.587):

> Tais deveres, na acepção de Robert Alexy, implicam um ônus argumentativo no sentido de uma justificação, na perspectiva jurídico-constitucional, de eventual tratamento desigual, visto que o que é vedado, como já sinalado, é toda e qualquer desigualdade de caráter arbitrário, portanto, não justificável, já que o princípio da igualdade não exige que o legislador deva tratar todos da mesma maneira, ou que todos devam ser iguais em todos os aspectos.

Desse modo, não se deve tolerar qualquer tratamento desigual e, no caso do exemplo exposto, ao estabelecer-se uma diferença salarial como base na diferença de gênero, a Constituição Federal, não deixa margem para que tal argumento fosse simplesmente justificado o tratamento diferenciado diante das características biológicas ou qualquer outro argumento.

Considerações finais

Através da história de um colapso mental, narrada com máxima precisão, abordando aspectos psicológicos, de forma dramática tem-se uma forma de descobrimento da capacidade de uma mulher abandonada que rompeu com os padrões sociais impostos e também com os discursos de seu próprio marido, idealizador do estado patriarcal.

Quanto a esta condição “os homens em geral sempre tratam as mulheres como incapazes para o conhecimento e o poder” (TIBURI, p..48) e, então, o meio utilizado para impedir o desenvolvimento, com base na ideologia de gênero, é submeter as mulheres à clausura para que jamais fiquem à margem dos padrões socialmente impostos.

Assim, “perceber o machismo estrutural no dia a dia, na desigualdade doméstica e na pública implica também assumir nossa cegueira sobre as misérias da condição feminina”, dessa forma, verifica-se que, assim como no conto *O papel de parede amarelo,* em que, somente após algumas semanas enclausurada no quarto, é que foi possível perceber o estado de submissão ao marido, compete, diariamente, às mulheres o questionamento das condições imposta, e analisar, sobretudo utilizando como meio a literatura, como os padrões de comportamento reiterados nas sociedades nada mais são do que atitudes que obstam a atingir a igualdade de gênero na sociedade, sobretudo, em nosso país, onde prevalece reiterados paradigmas da mulher como subalterna.

Em um cenário predominantemente pautado pela desigualdade de gênero, capaz de

 ISSN: 2595-1319

prevalecer cruéis formas de violência física, psicológica, sexual, simbólica e patrimonial, urge, assim, o debate entre a assim chamada discriminação, como forma clara de ofensa ao princípio da igualdade. Desenvolvendo formas de combate à discriminação e também desenvolvendo "plataformas sobre igualdade de gênero e empoderamento das mulheres vêm sendo cada vez mais acolhidas, numa demonstração de sua expressiva contribuição para a construção de uma sociedade democrática, fraterna e justa" (SCHUMAHER; CEVA, 2015, p.297).

Por fim, verificou-se através do conto *O papel de parede amarelo* a necessidade de se discutir a repetição comportamental como forma de rompimento da estrutura patriarcal. Com a análise histórica, social, cultural e jurídica do conto de Charlotte Perkins Gilman, foi possível enxergar e entender um pouco do quanto é necessário discutir as realidades impostas às mulheres, para que não se fique dentro dos padrões socialmente impostos.

Referências

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

GILMAN, Charlotte Perkins. **O papel de parede amarelo**. 3. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

PIGLIA. Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MILLETT, Kate. **Política Sexual.** 7U331 ed., Lisboa: Dom Quixote, 1974.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS** – Revista Internacional de Direito e Literatura, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 225-257, jun. 2017.

SCARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilher; MITIDIERO, Danil. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SCHUMAHER, Schuma, CEVA, Antônia. **Mulheres no poder:** trajetórias na política a partir da luta das sufragistas no Brasil. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

ISSN: 2595-1319

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARIANO HENRIQUE MAURÍCIO DE CAMPOS

SYDNEY APARECIDA MIRANDA FONSECA

JÚLIO ALVES CAIXÊTA JÚNIOR

IFMG-Bambui/CESG/UNIUBE, marianohmcampos@gmail.com
CESG/UNIUBE, sydneyadvogada@gmail.com
CESG/ UNIUBE, prof.juliojunior@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
O trabalho consiste numa reflexão sobre a educação em direitos humanos, baseada numa crítica da estrutura social que perpassa a contemporaneidade. O objeto do trabalho é desmistificar a importância exagerada ao aspecto normativo da educação em direitos humanos, tendo em vista as condições pré-reflexivas do comportamento humano que são aprendidas antes do ingresso na escola, as quais são determinantes na competição social. O trabalho conclui que a normatização de direitos, em especial o direito social à educação, não é suficiente para suprimir a opressão e a exclusão social.

Palavras-chave – Educação. Direitos Humanos. Capitalismo. Sociabilidade. Competição social.

CRITIQUE OF EDUCATION ON HUMAN RIGHTS

Abstract
The work consists on a reflection about the human rights education, based on a critique of the social structure that permeates contemporaneity. The purpose of this work is to clarify the exaggerated importance of the normative aspect of human rights education, considering the pre-reflective conditions of human behavior that are learned before entering school, which are determinants in the social competition. The paper concludes that normalization of rights, especially the social right to education, is not enough to suppress the oppression and the social exclusion.

Keywords - Education. Human rights. Capitalism. Sociability. Social competition.

Introdução

O trabalho se refere a uma reflexão de caráter teórico a respeito da educação em direitos humanos, tendo como parâmetro a análise de categorias e conceitos contidos nos textos contidos nas referências bibliográficas. Utilizamos um método crítico reflexivo para

ISSN: 2595-1319

desenvolver parâmetros teóricos para a *praxis* jurídica e educacional em face do direito social à educação.

A problematização parte do pressuposto de que o capitalismo é o mecanismo de sociabilidade que perpassa as áreas de educação e direito, sendo ele fundamental para perpetuação das desigualdades. Desta forma, nos questionamos: a normatividade da educação em direitos humanos perpetua as desigualdades sociais? Temos como objetivo destacar a importância da reflexão crítica de conceitos importantes, já que a educação em direitos humanos é quase um dogma. Quem se arriscaria dizer que a formação educacional voltada para a prática de direitos humanos não é fundamental para a solução das desigualdades sociais? Pode até ser pensamento no imediatismo das soluções que visam dar voz aos grupos política, social e economicamente excluídos. No entanto, pensando no longo prazo temos a manutenção do *status quo*.

Assata Shakur disse que “ninguém no mundo, ninguém na história, nunca conseguiu a liberdade apelando para o senso moral do seu opressor”. Podemos associar essa ideia ao objeto deste trabalho. Não há possibilidade de mudança estrutural na sociedade brasileira apelando para as instituições constituídas porque elas são a própria expressão do capitalismo, responsável pelas mazelas sociais que temos.

Portanto, este trabalho visa lançar luz sobre a reflexão da importância da educação em direitos humanos, sem perder de vista que a organização política, social e econômica na qual estamos inseridos é a responsável por perpetuar a opressão e a desigualdade.

A sociedade concorrencial

É possível afirmar que o Direito contemporâneo é fruto do capitalismo da sociedade concorrencial na qual estamos inseridos. A evolução do que conhecemos por Estado Moderno indica que há uma ligação intrínseca entre o poder do capital, com a busca de ascensão pela burguesia, e a criação de um instrumental que vai determinar profundas modificações estruturais.

Nos regimes escravocratas, absolutistas e no feudalismo o poder era exercido com imposição da força física e não havia pluralidade de grupos de interesses como há no capitalismo, ou seja, as sociedades capitalistas, que coincidem com o a formação do Estado Moderno e, consequentemente, com o Estado Contemporâneo, são marcadas pela formação de inúmeros grupos de interesses.

 ISSN: 2595-1319

Decorre disso que a sociedade capitalista é marcadamente concorrencial, entretanto, “O sistema concorrencial continua inviabilizando qualquer possibilidade de construção de consenso. ” (MAGALHÃES, 2014, p.107)

Em razão dessa característica, as normas jurídicas também ganham contornos múltiplos, tornando inviável a formação de normas uníssonas para a complexidade da sociedade atual, marcadamente mais pluralista. (GALUPPO, 2001, p.51/52)

Entretanto, pelo menos na parte ocidental do planeta, o fortalecimento do Estado de Direito há dois séculos se dá na busca de uma universalização da democracia representativa, das decisões tomadas por grupos majoritários, da divisão dos três poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário, fomentando uma máquina de processar falsas legitimidades, como nos adverte Magalhães (2014, p.105).

Nasce uma questão: a luta por direitos não seria a própria afirmação da incapacidade de aprimoramento das instituições para além de uma visão binária? Dito de outro modo, quanto mais se avança na luta por direitos, não estaríamos inseridos num contexto de opressão e concessões por parte dos detentores do poder de fato?

Aliás, interessante notar que nem sempre o poder político, organizado por normas do Estado, vai efetivamente conferir poder ao povo, o que seria o desejável na democracia. Somos atravessados por pré-compreensões e compreensões de mundo que vão além de normas de sociabilidade positivadas no plano jurídico. E não dá pra negar as influências do poder econômico e tudo que está por trás, como, por exemplo, aquelas influências exercidas cotidianamente pela indústria cultural em níveis globais, pela mídia etc.

Enfim, é preciso pensar criticamente a relação da educação e dos direitos humanos, evitando cair numa perigosa armadilha decorrente da crença de que as garantias estabelecidas normativamente nos permite arrefecer a luta por dignidade e respeito, mas principalmente discutir a estrutura de sociedade e os aparelhos ideológicos que a conformam atualmente, com especial atenção para as influências do poder econômico.

Falsa legitimidade produzida pelo Direito

Qual seria a compreensão em torno de uma educação para (em) Direitos Humanos? Nos parece estar presente aqui uma dialética entre igualdade e diferença que merece acurado exame.

É importante destacar o fato de que muitas vezes naturalizamos certas dicotomias

 ISSN: 2595-1319

em nosso cotidiano, as quais sequer deveriam existir. Assim, para a existência de direitos humanos é necessário que existam grupos excluídos da proteção jurídica institucionalizada pelo Estado. Vale transcrever as lições de José Luiz Quadros de Magalhães (2014, p.116)

> O que queremos sugerir, como reflexão nestas palavras finais, neste texto, é que as dicotomias que são naturalizadas não são naturais, e mais, que devemos superar este pensamento dicotômico binário, para viabilizar consensos democráticos e a superação de uma sociedade e economia excludentes. A superação da exclusão não se dá pela inclusão, mas pela superação da dicotomia exclusão versus inclusão. Uma sociedade sem excluídos será uma sociedade sem incluídos. A mesma lógica pode ser aplicada em outras dicotomias: pobres e ricos; capital e trabalho; bem e mal; 'nós versus eles'; civilizado e incivilizado. Estas dicotomias não são naturais, não são necessárias, e de sua extinção depende a construção de uma alternativa ao violento mundo moderno.

O cenário é propício para ensejar a ideia de que as decisões tomadas no âmbito de uma democracia representativa ou a partir de decisões judiciais baseadas no Direito universalizado por mecanismos hegemônicos são legítimas, quando, na verdade, produzem uma falsa legitimidade a partir da manutenção de certas condições sociais e estabelecimento de padrões de vida inaceitáveis em face de inúmeras desigualdades e exclusões sociais.

A reprodução de falsas legitimidades citada por Magalhães (2014) também pode ser destacada no âmbito da educação, uma vez que a lógica da igualdade (meramente formal) aduz o direito à educação na perspectiva de critérios universais de avaliação, padronização de materiais e criação de currículos aplicados em âmbito nacional, por exemplo.

Assim sendo, a afirmação de uma educação igual para todos consiste na negação do particular e na exacerbação das diferenças. É óbvio que as políticas públicas de inclusão do estudo da cultura afro-brasileira, a inclusão da educação indígena e quilombola, a educação no campo, bem como o enfrentamento a temas como racismo, sexismo e homofobia no ambiente escolar representam uma luta identitária importante. Mas não podemos perder de vista que tais lutas representam a confirmação do *status quo,* ou seja, é como se estivéssemos dizendo "não vamos ganhar a luta, mas nos permita ter alguns direitos".

A bandeira da superação das desigualdades não pode ser levantada para justificar a implementação das ações afirmativas, uma vez que a superação das desigualdades não

ISSN: 2595-1319

ocorrerá no plano normativo. A norma jurídica, por si só, não garante práticas sociais consentâneas com uma mudança estrutural que permita diminuir as diferenças construídas nos planos histórico, cultural, sociais e político.

Não há que se contentar com a implementação de uma educação para os direitos humanos vinculada à normatividade, já que o Direito, baseado na lógica binária desde a fundação do Estado Moderno, é a base do sistema capitalista, o direito é o instrumento que dá ênfase e acentua todas as diferenças, deixa de fora da totalidade aqueles grupos identitários não hegemônicos.

Logo, os direitos humanos podem até nascer da luta dos grupos politicamente minoritários, mas é equivocado pensar que haverá uma modificação estrutural significativa, já que esses direitos são elaborados apenas com intuito de aliviar pressões que eventualmente incomodam o poder dominante. “A defesa dos direitos humanos na sociabilidade contraditória capitalista é, exatamente e ao mesmo tempo, de algum modo sua negação” (MASCARO, 2017. p.111)

Desta forma, o que permite maior exploração é fato de que os direitos humanos são concessões decorrentes de lutas históricas e, em determinado momento, se inclui grupos excluídos dentro de ações afirmativas apenas para esta condição permaneça, mas agora com aspecto de legitimidade.

A Educação e os Direitos. Humanos

É bom lembrar que a educação é um direito social estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, *in verbis:*

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 1988, Artigo 26).

No plano jurídico interno, a Constituição Federal estabelece no artigo 6º que a

 ISSN: 2595-1319

educação é um direito social e no artigo 23, V dispõe que a União, os Estados, Distrito Federal e Município de possuem competência comum para editar normas que proporcionem acesso à cultura e à educação.

Especificamente no tocante aos Direitos Humanos, a Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012, art. 3º, 4º, 5º), estabeleceu as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a saber:

> Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental; Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Percebemos que a normatividade, por si só, não garante mais respeito e dignidade. As normas jurídicas apenas freiam o ímpeto aniquilador dos grupos majoritários e forçam uma convivência enxergada como mera concessão pelo poder dominante. Ora, se a educação é um direito social reconhecido no plano internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1945 e se na ordem jurídica interna do Brasil há instrumentos normativos que referendam esse posicionamento da comunidade internacional, o que nos faz acreditar que a educação em Direitos Humanos, por si só, muda a realidade?

O direito à educação e a educação em direitos humanos não libertam e não emancipam a pessoa se as condições de sociabilidade são de exploração e imposição dos

 ISSN: 2595-1319

capitais político, social, econômico e cultural. Vale trazer as palavras de Souza (2017, p.55), que nos adverte sobre a importância desses capitais na competição social.

> Na base da nova hierarquia social moderna está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais, ou seja, tudo aquilo que funcione como facilitador na competição social de indivíduos e classes por todos os recursos escassos. Como, na verdade, todos os recursos são escassos e não apenas os recursos materiais como carros, roupas e casas, mas também os imateriais como prestígio, reconhecimento, respeito, charme ou beleza, toda a nossa vida é pré-decidida pela posse ou ausência desses capitais.

Paulo Freire pensava a educação como uma práxis de transformação do mundo na qual o educando vai "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 1996, p.19). Ora, sem acesso aos capitais que ensejam condições justas de disputa na experiência social dos indivíduos, como será possível a reinvenção do poder e a extinção das formas de opressão?

Na verdade, não se percebe é que as condições de sociabilidade não permitem romper com a lógica hegemônica que se reproduz especialmente no Brasil desde sempre.

> A lógica dual, binária e hegemônica, se reproduz em diversas escalas: o invasor europeu sobre o selvagem aborígene; o proprietário sobre o trabalhador e assim por diante, chegando até a família. O direito moderno reproduz em todas as instâncias a lógica do "nós x eles". (MAGALHÃES, 2014, p.106)

Isso significa que os direitos foram relegados à condição de mercadoria na sociedade capitalista. A indisponibilidade ou inalienabilidade desses direitos não os torna concretos a quem não os tem. "Em se dando uma indignidade estrutural, os direitos humanos, como o caso exemplar dos direitos sociais, são tentativas de solucionar efeitos sem alterar as causas" (MASCARO, 2017, p.135).

E nem mesmo a condição de *sujeitos de direitos* é suficiente para justificar a tese de que a educação em direitos humanos transformará a nossa realidade. Mascaro (2017, p.117) adverte-nos.

> No qualitativo, as sociedades capitalistas, estruturando-se exatamente quando os burgueses e os trabalhadores se tornam sujeitos de direito,

 ISSN: 2595-1319

> ensejam a posse de algo como propriedade respaldada pelo Estado e a exploração de um pelo outro como vínculo contratual, portanto como ato de vontade de ambas as partes, uma "relação entre sujeitos que, formalmente, possuem os mesmos direitos (PACHUKANIS, 1988, p. 11).

É preocupante o fato de esperarmos do Estado e da norma em si a mudança de perspectiva em torno da proteção aos excluídos e oprimidos, uma vez que o problema não reside na infraestrutura e sim na superestrutura perpassada pelo capitalismo. Como lidamos com a construção e aplicação dos direitos pela lógica dominante, mais ou menos direitos humanos não tem o condão de alterar o *status quo*.

Não bastasse isso, acreditamos que as lutas e a conquista de direitos é determinada pelos grupos minoritários, quando, na verdade, os direitos e a educação para direitos é mera concessão. Nos valemos mais uma vez de Mascaro (2017, p.129) para demonstrar o ponto nevrálgico que pretendemos tocar neste trabalho.

> Como os direitos humanos se consolidam ideológica e discursivamente pelos espaços de cultura, inteligência, valoração e institucionalização jurídica e política, também de alguma sorte sua afirmação, ainda que derivada das formas sociais capitalistas e das lutas de classes e grupos variados, não é necessariamente uma conquista da vontade direta das mesmas classes e grupos a que salvaguardam

Precisamos busca meios de construir uma nova narrativa que propicie as mudanças estruturais que são necessárias, visando impedir a reprodução da exclusão social e toda opressão destinada aos grupos politicamente minoritários. No Brasil temos a produção de uma hierarquia social na qual a luta entre e indivíduos e classes sociais para acesso a todas as formas de capitais está muito presente, já que esses capitais funcionam como facilitadores da competição social. Daí, a saída da pobreza viria pela educação e pela escola, mas as pré-condições para aquisição do capital cultural, social e político que está envolvido neste processo mostram uma outra realidade, já que soa contraditório.

> Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário. Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o decisivo no aprendizado infantil. A brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com o carrinho de mão do pai. O aprendizado afetivo aqui aponta para a formação de um

ISSN: 2595-1319

> trabalhador manual e desqualificado mais tarde. (SOUZA, 2017, p.58)

Como falar em uma competição social justa com toda essa desigualdade de disputa, que é pré-condição, elaborada, construída historicamente pela classe dominante? Compreendendo esse fenômeno podemos entender como o direito legitima a perpetuação das desigualdades e como é impossível alterar o quadro simplesmente com a educação em direitos humanos.

Considerações finais

Essa tragédia diária é literalmente invisível e naturalizada como a coisa mais normal do mundo, decorrendo disso que a pessoa acredita na sua maldição eterna. O pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo “de mão beijada” desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes (SOUZA, 2017, p.60)

Só quem vive e viveu tais histórias sabe o peso que tudo isso tem, mas o nosso papel é de tentar minimamente propor as discussões e fazer com elas perpassem o nosso cotidiano para mostrarmos a seriedade disso, a gravidade do processo histórico e secular de exclusão e de opressão, muitas das vezes legitimado e justificado pelo direito.

Para aliviar as pressões de grupos políticos minoritários, o capitalismo acaba fazendo concessões de direito. Por isso é complexo afirmar que a educação em direitos humanos, por si só, seria a salvação de tudo, porque está claro que não. Existem normas desde 1945 e elas não foram suficientes para mudar muita coisa nesse cenário que apresentamos. Nos precisamos mudar as condições de sociabilidade porque a única coisa que perpassa a tudo isso é o capitalismo, desde o Estado Moderno até o Estado Democrático de Direito.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988. Acesso em: 25 set. 2019.

ISSN: 2595-1319

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. **Unesco**. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GALUPPO, Marcelo Campos. Hermenêutica Constitucional e Pluralismo*. In*. SAMPAIO, José Adércio Leite; CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza (coord.). **Hermenêutica e jurisdição constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. A alienação da política nas democracias constitucionais modernas e as alternativas democráticas consensuais na América Latina. *In:* VAL, Eduardo Manuel; Bello Enzo (orgs). **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino americano.** Caxias do Sul, RS: Educs, p. 103-118, 2014.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova** [*on-line*]. n.101, pp.109-137, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Cultura, Direitos Humanos e relações étnico-raciais. *In:* COSTA, José André da. et al. (Orgs). **Direitos humanos e relações étnico-raciais**: caminhos para a educação. Passo Fundo: Berthier, 2012, p. 15-25.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato.- Rio de Janeiro: Leya, 2017.

VERAS, Marcos Flávio Portela; BRITO, Vanderli Guimarães de. Identidade étnica: a dimensão política de um processo de reconhecimento. **Anthopos** – Revista de Antropologia, ano 4, v. 5, maio, 2012.

ISSN: 2595-1319

DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O PNEDH

JACQUELINE LOPES FREIRE

JOSÉ CARLOS SOUZA ARAÚJO (ORIENTADOR)

UNIUBE, jacquelinelfreire@gmail.com
UNIUBE, jcaraujo.ufu@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
Este trabalho tem como tema a educação em direitos humanos como política pública para a educação nacional. Seu objetivo é apresentar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, como um instrumento político decorrente de um processo histórico capitaneado pelo Estado brasileiro, e compartilhado pela sociedade civil organizada, para implementar uma cultura educacional em direitos humanos. Para isso, utiliza-se das pesquisas documental e bibliográfica. O PNEDH tem como finalidade a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana por meio de programas e projetos implantados pelos sistemas formal ou não-formal de ensino. Este documento resulta na materialização de uma demanda social que se expressa em um projeto fundado em princípios democráticos, bem como se consolida como um instrumento promotor de uma cultura em direitos humanos, a qual pode ser vivenciada na prática do exercício da cidadania.

Palavras-chave – Educação em direitos humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Política pública educacional.

HUMAN RIGHTS AS PUBLIC POLICY EDUCATIONAL AND THE NHREP

Abstract
This work has the theme of human rights education as a public policy for national education. Its objective is to present the National Human Rights Education Plan (NHREP), 2006, as a political instrument resulting from a historical process led by the Brazilian State, and shared by organized civil society, to implement an educational culture in human rights. For this, it uses documentary and bibliographic research. The purpose of NHREP is to construct a culture focused on respect for the fundamental rights of the human person through programs and projects implemented by formal or non-formal education systems. This document results in the materialization of a social demand that is expressed in a project based on democratic principles, as well as being consolidated as a tool to promote a culture in human rights, which can be experienced in the practice of citizenship.

Keywords - Human rights education. National Human Rights Education Plan. Educational public policy.

ISSN: 2595-1319

Introdução

O presente texto cinge-se do processo de análise e estudos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, enquanto política pública educacional voltada à promoção dos direitos humanos e a reconstituição histórica de seu processo de elaboração e implantação. Nesse texto apresentamos o PNEDH a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos, as propostas de execução, e a avaliação dos possíveis resultados dessas políticas em vigência no país.

Antes de adentrarmos a temática do Plano (2006), imprescindível é compreendermos a educação como um direito público subjetivo que exige atuação concreta do Estado, um direito social, e, portanto, um direito humano fundamental de caráter positivo. Isso significa dizer que a efetivação da educação depende da materialização de ações por parte do poder público. Nessa lógica, uma série de programas e projetos são esperados do Estado, pelos cidadãos, para que estes possam usufruir, com igualdade de condições para o acesso nas escolas, de um ensino de qualidade e universalizado.

Os direitos sociais, tais como os direitos econômicos e culturais, essencialmente, são direitos coletivos, ainda que tenham reflexos na vida do indivíduo, singularmente. Portanto, são garantias constitucionais que dependem da programação de políticas públicas direcionadas à igualdade material e ao bem-estar social. De tal modo, esses direitos não são princípios que merecem ser observados e alcançados, tão somente, são regramentos de observância obrigatória e que devem, minimamente, serem assegurados aos cidadãos. A título de exemplo, tal como preconizado na Constituição Federal de 1988 (CF/88), é dever do Estado “o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988), esse, portanto, é um direito social de eficácia imediata, devendo o Estado valer-se de políticas públicas educacionais planejadas, com metas de execução e avaliação de resultados para sua garantia plena.

Nesse sentido, a pesquisadora Maria Nazaré Zenaide, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), defende a relação de interdependência do direito à educação com as dimensões sociais, econômicas e culturais dos direitos fundamentais, sob a perspectiva de que direitos sociais promovem o pleno desenvolvimento da personalidade humana, os direitos econômico, destinam-se à justiça social, e os direitos

ISSN: 2595-1319

culturais, promovem uma cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e as liberdades fundamentais (ZENAIDE, 2007, p. 16).

Na busca pela efetivação da educação em matéria de direitos humanos, o poder público, especialmente o executivo federal, valeu-se da implantação do PNEDH (2006) para o planejamento e o alcance de metas que visem, por exemplo, resultados ascendentes no histórico de acesso e permanência na escola, nos índices de alfabetização e, até mesmo, para o desenvolvimento de diretrizes e conteúdos curriculares comuns, de modo a assegurar a qualidade da educação básica e promover uma cultura em direitos humanos.

A Elaboração e Implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é o resultado material de um processo histórico capitaneado pelo Estado brasileiro em coparticipação da sociedade civil organizada. O documento expressa a implantação da faceta educacional do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, e a incorporação de princípios e diretrizes dos principais documentos internacionais de direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário. Segundo Viola, Barreira e Pires (2011), o documento possui como pressuposto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como o Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos. Sua finalidade é construir uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 2003).

O PNEDH possui duas versões, uma denominada de versão inicial, publicada em 2003, e outra, versão final, publicada em 2006. A primeira versão foi elaborada como documento preliminar para ser debatido pela sociedade civil organizada. Em 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), constituído por especialistas representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e de organismos internacionais. Sob a responsabilidade de elaborar o PNEDH, em dezembro de 2003, a primeira versão do documento foi publicada pelo Comitê.

Os anos de 2004 e de 2005 foram marcados por debate e divulgação do PNEDH. Encontros, seminários e fóruns, de âmbitos internacional, nacional, regional e estadual, marcaram os debates sobre o Plano. Por meio de encontros estaduais, em 2005, o PNEDH foi difundido à população, da qual foram ouvidas e captadas as sugestões, críticas e considerações, que foram utilizadas, posteriormente, para ampliar o documento. Segundo Brasil (2006), foram mais de 5000 pessoas, de 26 estados, que participaram do processo

ISSN: 2595-1319

de consulta.

A conclusão do trabalho e a publicação da versão final, em 2006, ficou a cargo de professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa equipe foi responsável por sistematizar as contribuições recebidas da sociedade civil, por meio dos encontros estaduais, apresentar ao CNEDH e formular a versão preliminar do PNEDH. Coube ao Comitê a análise e a revisão técnica da versão elaborada a partir das contribuições da população. Tal versão preliminar foi apresentada no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em setembro de 2006, em Brasília, Distrito Federal. O documento final, aprovado no referido Congresso, foi submetido novamente à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual publicou e se responsabilizou pela versão final e definitiva, publicada em dezembro de 2006 (BRASIL, 2006).

Não podemos perder de vista as motivações históricas e sociais de sua elaboração, que extrapolam os limites das fronteiras nacionais. Todos os documentos oficiais são elaborados a partir de demandas sociais, que podem ser forjadas no interior das relações sociais, na estrutura social de um país, ou impostas por organismos internacionais. No caso do PNEDH, pode-se considerar que sua elaboração e divulgação foram motivadas pela conjuntura mundial da década de 1990.

Ocorreu em 1993, em Viena, Áustria, a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, na qual os Estados membros das Nações Unidas assumiram o compromisso de elaborarem seus Programas Nacionais de Direitos Humanos. No ano de 1994, a Assembleia Geral da ONU declarou os 10 anos subsequentes, 1995 a 2004, como a Década da Educação em Direitos Humanos, o que resultou, em 1997, nas diretrizes para os Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos[4]. Em 2004, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi proposto o Programa Mundial de Educação para Direitos Humanos, que orientava os Estados-membros a implementarem seus Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos entre os anos de 2005 a 2007.

Esse movimento internacional pela Educação em Direitos Humanos demonstrou, em

[4] Para melhor análise, ver as “Diretrizes para a Implementação dos Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos” (1997).

 ISSN: 2595-1319

certa medida, um consenso entre os países em relação à importância que a educação desempenha na promoção do respeito e da luta contra todo tipo de discriminação. O Brasil não estava alheio a tudo isso. Já em 1993, acatou as recomendações feitas, e tornou-se um dos primeiros países a promover as formulações indicadas internacionalmente. Em 1996, ocorreram dois eventos dignos de nota: a) foi realizada a I Conferência Nacional dos Direitos Humanos, da qual saíram as metas de ação e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; b) foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O PNDH de 1996 já se encontra na terceira versão – Decreto 7.177/2010[5] –, e se estrutura em seis eixos temáticos orientadores, dos quais um, o número 5, é intitulado **Educação e Cultura em Direitos Humanos**. Tal eixo estabelece cinco diretrizes, com a clara menção à necessidade de efetivação das políticas nacionais de educação em direitos humanos para fortalecer a cultura de direitos, cujos objetivos estratégicos são a "**I. Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**; II. Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos" (BRASIL, 1996).

Especificamente, quanto ao objetivo estratégico I, a Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foram estipuladas cinco ações programáticas, que culminaram na elaboração, publicação e divulgação do PNEDH. São elas: a) desenvolver ações programáticas e promover articulação que viabilizem a implantação e implementação do PNEDH; b) implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH, em processos articulados de mobilização nacional; c)

[5] O Decreto Federal nº 7.037, de 21/12/2004, alterado pelo Decreto Federal nº 7.177, de 12/05/2010, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências, estabelece, em seu artigo 2º, que o PNDH-3 será implementado de acordo com os seguintes eixos orientadores e suas respectivas diretrizes: I - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos; III - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; IV - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; e, V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos. Este último eixo, é composto pelas seguintes diretrizes: a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 1996).

ISSN: 2595-1319

fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em Direitos Humanos; d) apoiar técnica e financeiramente iniciativas em educação em direitos humanos, que estejam em consonância com o PNEDH; e) incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de educação em Direitos Humanos.

Disso nota-se que o PNDH, sendo um documento com força normativa, se constituiu como meio fundamental de legitimação formal do PNEDH. Em que pese a relevância do PNEDH para a sociedade, ele não havia sido instituído por uma norma formal. Por isso, pode-se considerar que o PNDH indica a necessidade de implantação do PNEDH e o legitima, enquanto política pública. A partir disso, o PNEDH, como já demonstrado anteriormente, começa a ser pensado e estruturado no ano de 2003, e finalizado em 2006. Desde então, segundo esses referenciais oficiais, a educação em Direitos Humanos se tornou objeto de política pública, por meio de programas e projetos implantados por sistemas formal ou não-formal de ensino.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na Concepção de Política Pública e sua Estrutura Organizacional

A publicação da versão final e definitiva do PNEDH em 2006, pelo governo federal, o apresenta com contornos de uma política pública educacional de Estado, cuja potencialidade é a possibilidade de alicerçar uma cultura de direitos humanos no país, tendo em vista, a concepção do Estado democrático de direito. Nesses termos, o PNEDH pode ser entendido como um instrumento de política pública contínua, em dois sentidos: em primeiro lugar, porque materializou em forma de documento, uma demanda social que se expressa em um projeto formativo fundado em princípios democráticos e de cidadania. Em segundo lugar, porque se consolida como um instrumento promotor de uma cultura em direitos humanos, a qual pode ser compreendida como um processo educativo vivenciado na prática da cidadania (BRASIL, 2006).

A estrutura organizativa do documento em análise estabelece a noção de historicidade da proposta educacional em direitos humanos, com conceituações e dimensões pelas quais os processos educativos se articulam, os objetivos gerais do Plano e, as linhas gerais de ação, contemplando, por fim, os cinco grandes eixos de atuação:

ISSN: 2595-1319

Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e a Educação e Mídia.

Para isto, são considerados objetivos gerais dessa política pública: o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; proporcionar justiça social; promover ações articuladas entre instituições escolares, sociedade civil e o poder público; cooperação nacional e internacional nas ações educativas; propor a transversalidade da educação em matéria de direitos humanos; orientar políticas direcionadas à cultura em direitos humanos; estimular a criação de programas, projetos e pesquisas na área da educação; implementar os Planos de Educação em Direitos Humanos nos estados e municípios; e, incentivar formas de inclusão social (BRASIL, 2006, p.27).

Nesse sentido, para o Plano são considerados como um processo “sistemático e multidimensional” (BRASIL, 2006, p. 25) de formação do sujeito de direitos, a apreensão de conhecimentos históricos, a apregoação de valores, a apropriação de consciência cidadã, a construção de materiais didáticos com conteúdos específicos e contemporâneos e, o fortalecimento de práticas individuais e sociais voltadas à consolidação dos direitos humanos.

Metodologia

A pesquisa, desse modo, concentra-se na análise do PNEDH (2006), enquanto concepção e política pública, para a qual a metodologia adotada foi a bibliográfica e documental, de cunho qualitativo. Utilizou-se da técnica de análise de conteúdo como procedimento de pesquisa no tratamento das fontes. Como referenciais teóricos, foram realizadas consultas às obras dos principais autores que fundamentam o objeto em análise, além de comentadores que contribuíram para realização dessa pesquisa. Dentre eles podem ser destacados os autores: Viola (2011), Zenaide (2016), bem como as legislações federais concernentes ao tema.

Resultados e discussão

Para concretizar a proposta de política pública, foram traçadas linhas de ação gerais e linhas de ação programáticas específicas para cada eixo de articulação do Plano, como se encontra, a seguir, detidamente detalhado.

As ações de operacionalização gerais previstas no PNEDH (2006) dividem-se em:

ISSN: 2595-1319

a) desenvolvimento normativo e institucional, um convite à atuação do legislativo, para a consolidação da legislação da educação em direitos humanos, e aos demais poderes, de modo a institucionalizar a proposta educativa nos órgãos públicos; b) produção de informação e conhecimento, para estimular projetos de pesquisa, divulgação e publicização de conteúdos específicos na temática; c) realização de parcerias e intercâmbios internacionais, objetivando o fortalecimento e a troca de experiências; d) produção e divulgação de materiais, para o fomento de produções científicas na área; e) formação e capacitação de profissionais, com incentivo à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade; f) gestão de programas e projetos, a depender do apoio financeiro público e privado; e, g) avaliação e monitoramento, com o objetivo de levantar os resultados do Plano.

O PNEDH também traçou caminhos para viabilizar as políticas públicas voltadas para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Não-Formal, a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e a Educação e Mídia, que são os considerados os 05 (cinco) eixos temáticos de ação do instrumento.

O primeiro eixo temático do PNEDH está voltado para a educação básica, e extrapola a dimensão de espaço escolar, com este pretende-se um diálogo com a comunidade local envolvida no processo de formação dos alunos. O que se almeja é intensificar o espaço de debates circunscrito aos muros escolares sobre o respeito e a valorização de direitos e dos sujeitos de direito, para então refletir nos espaços não escolares (ZENAIDE, 2016). Estimula-se, com isso, a formação para a cidadania, por ter em si a finalidade de promover um ambiente equânime, sem segregação dos alunos por condição financeira, social, familiar, origem, raça ou cor.

No segundo eixo, destinado ao ensino superior, as ações programáticas do Plano visam a promoção de uma cultura de direitos humanos, preservando e apoiando movimentos sociais e entidades sociais, bem como na difusão de valores democráticos, republicanos, construindo, assim, um ambiente acadêmico promissor para se educar em direitos humanos.

A educação não-formal, classificada no Plano como terceiro eixo, almeja alcançar, tal como o eixo da educação básica, os espaços externos às instituições escolares. Desse modo, a escola deve promover o acesso dos estudantes aos movimentos sociais, associações civis, movimentos estudantis e sindicatos de trabalhadores, em vista do convívio em espaços públicos, tais como praças, centros urbanos, entre tantos outros,

 ISSN: 2595-1319

orientados por ações voltadas à inclusão, à leitura e debate crítico, em ambientes envoltos por diversidades.

A educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, como o quarto eixo do Plano, tem como escopo a efetividade e eficácia da prestação dos serviços dentro dos sistemas públicos de justiça e segurança, tendo como alvo o processo formativo dos profissionais da área, tais como agentes públicos do judiciário e agentes penitenciários. As ações educacionais que orientam essa dimensão, valorizam a educação emancipatória e a autonomia de seus profissionais, de modo que estes se tornem promotores e defensores dos direitos humanos.

O quinto e último eixo para a difusão da educação em direitos humanos adotada pelo PNEDH é a educação e mídia, que tem como desafio o uso de seus canais multiplicadores de informações, como a televisão, rádio e mídias sociais, para impulsionar, influenciar e compartilhar uma mudança cultural. O termo *mudança* remete-nos à ideia de transformação, de não aceitação do cenário atual. E é exatamente nessa perspectiva que a educação transformadora para e em direitos humanos surge no interior do grande eixo da educação e mídia, embasada nos princípios da liberdade de expressão, cidadania, responsabilidade social, transparência, sob uma perspectiva emancipatória.

Considerações finais

Pelo estudo dos cinco grandes eixos de atuação do PNEDH é possível observar que o ponto de convergência entre todos está nos indicativos de vivência, aplicabilidade e concretude do ensino de direitos humanos, assim como aparecem delimitados nas ações programáticas, que buscam entrelaçar a promoção à educação humanística, o preparo do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A ênfase em uma educação para a retomada e conquista de direitos com a assunção de deveres objetiva, portanto, a apropriação das noções de democracia e cidadania pelos sujeitos.

Como resultado materializado, os princípios e conteúdos do PNEDH passaram a ser aventados nos referenciais curriculares para a educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. Os esforços para incluir no currículo escolar as temáticas que dizem respeito aos direitos humanos se pautam na ideia de que tais temas são capazes de promover a cidadania, o debate crítico sobre as formas de

ISSN: 2595-1319

discriminação e violência, a consciência de direitos e os meios de sua defesa, provocando a formação dos estudantes de forma consciente, participativa e democrática.

Diante disso, verificam-se os avanços alcançados pelo PNEDH, ao se tornar reconhecido como política pública, contudo, cabe destacar que há muito a se conquistar. O PNEDH, a fim de disseminar princípios formativos relativos à dignidade da pessoa humana, buscou fomentar a integração dos objetivos da educação em direitos humanos no sistema de ensino nacional.

Referências

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DIRETRIZES PARA PLANOS NACIONAIS DE AÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. ONU. 20 de outubro de 1997. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/brasil/leisbr/edh/mundo/diretrizes.htm Acesso em 26 set. 2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Clarananda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. *In:* VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 143-156.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina. In. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (orgs). **A institucionalização da educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ISSN: 2595-1319

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

BÁRBARA PAIVA

Universidade de Uberaba, babika.paiva@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
A assistência estudantil, analisada sob o prisma da Educação Superior, tem como objetivo o provimento de recursos básicos que auxiliem os estudantes a vencerem barreiras e superarem fatores impeditivos do bom desempenho acadêmico. Dessa forma, a assistência estudantil integra o ramo dos direitos sociais, considerada, quiçá, como um direito humano. Ela abarca ações que vão desde o fornecimento de auxílio alimentação, transporte e moradia, até o fornecimento de assistência multiprofissional em saúde e acompanhamento pedagógico às necessidades educativas especiais. Trata-se de um importante instrumento de direito, que tem uma função ímpar: contribuir com a construção da cidadania dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, com o intuito de lhes assegurar a permanência na universidade e o consequente término do curso superior. Para este estudo, foi utilizada a pesquisa documental e bibliográfica, além da pesquisa de campo.

Palavras-chave - Assistência estudantil. Ensino superior. Construção. Cidadania.

STUDENT ASSISTANCE: A STEP TOWARDS THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP

Abstract
Student assistance, analyzed under the prism of Higher Education, aims to provide basic resources that help students overcome barriers and overcome factors that impede good academic performance. In this way, student assistance is part of the social rights branch, considered, perhaps, as a human right. It encompasses actions ranging from food aid, transportation and housing, to the provision of multiprofessional health care and educational support to special educational needs. It is an important instrument of law, which has a unique function: to contribute to the construction of the citizenship of students in situations of economic vulnerability, with the purpose of assuring them the permanence in the university and the consequent termination of the university course. For this study, we used documentary and bibliographic research, as well as field research.

Keywords **-** Student assistance. Higher education. Construction. Citizenship.

Introdução

No Brasil, a educação é um direito constitucionalmente reconhecido, e uma dimensão fundamental para garantir a cidadania, e tal princípio é essencial para a

 ISSN: 2595-1319

formulação de políticas que visem à participação do cidadão nos espaços sociais e políticos e na inserção profissional. Além disso, a educação tem uma dimensão coletiva, pois envolve interesses de vários grupos de pessoas, quer sejam crianças, jovens ou adultos, dotando tal direito com a característica da universalidade (VIEIRA, 2012).

Pode-se dizer que o direito à educação é garantido desde a Constituição do Império (1824), e que, desde então, ele enfrenta avanços e retrocessos. Alguns momentos de nossa história mostram que a educação fora garantida como um direito, como em 1824; ao passo que em 1891, a Constituição Republicana retirou do Estado a obrigação de garantir a educação primária (IMPERATORI, 2019).

A educação, como direito, não é um instituto recente, ele remonta aos anos de 1930, quando foram criadas ações de assistência ao estudante, com a implantação de programas de alimentação e moradia universitária. Em 1928, foi inaugurada a Casa do Estudante Brasileiro, fato que significou a primeira manifestação em prol dos estudantes universitários. Esta Casa ficava em Paris, e acolhia pessoas que estudavam na capital francesa e que passavam por dificuldades para se manterem na cidade (IMPERATORI, 2019).

Foi com Getúlio Vargas, que as políticas sociais passaram a ser reconhecidas e a educação foi considerada como um direito público, a ser garantido pelo Estado. Por sua vez, a Reforma Francisco Campos, de 1931, instituiu por meio do Decreto nº 19.851, a Lei Orgânica do Ensino Superior, que propunha medidas de beneficência e providência aos alunos dos institutos universitários, com a inclusão de bolsas de estudos, cujo escopo seria o amparo aos estudantes reconhecidamente pobres (IMPERATORI, 2019).

A Constituição de 1934 incorporou a citada Lei Orgânica ao seu texto, que, por meio do Art. 157, dizia: “A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”. Em 1940, estendeu-se a assistência aos estudantes de todos os níveis de ensino e, em 1946, a Constituição assegurava em seu Art. 172, que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (IMPERATORI, 2019).

Um ponto de destaque foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em 1961, trouxe em seu texto um título específico, que tratava da Assistência Social Escolar, considerando-a como um direito discente. Em razão da expansão da educação superior, os jovens de classes mais baixas começaram a ter maior acesso à

 ISSN: 2595-1319

universidade, provocando uma busca por ações específicas para atender esse público (IMPERATORI, 2019).

Muitos jovens vinham para a capital visando à formação acadêmica. Em virtude de lutas e reinvindicações, promovidas pelo movimento estudantil, algumas instituições de ensino passaram a assumir a responsabilidade pela manutenção de necessidades básicas dos estudantes menos favorecidos (IMPERATORI, 2019).

Em 1967, a Constituição trouxe o direito à igualdade de oportunidades educativas, tendo contemplado, mais uma vez, o direito à assistência estudantil. Naquela época, ensino médio e superior eram gratuitos para os estudantes que provassem seu efetivo aproveitamento e falta ou insuficiência de recursos (IMPERATORI, 2019).

Na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Este era um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Ele foi responsável pela implantação de programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo. Programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológico tinham prioridade, sendo que em 1971, a LDB garantiu essas ações aos estudantes, tornando obrigatório o serviço de assistência educacional (IMPERATORI, 2019).

Já em 1972, o Decreto 69.927 instituiu o programa assistencial Bolsa Trabalho. Ele se destinava aos alunos de baixa renda, de todos os níveis de ensino, que se dedicassem ao desenvolvimento de atividades profissionais. Este programa tinha por escopo a associação entre auxílio financeiro e auxílio educação, além de contribuir para a inserção desses alunos no mercado de trabalho. Ocorre que em 1980, o Departamento de Assistência ao Estudante foi extinto e as ações assistencialistas ficaram a cargo de cada instituição de ensino. A assistência estudantil tornou-se bastante reduzida, quase escassa e assumiu um viés clientelista, tornando-se difícil a sua estabilização (IMPERATORI, 2019).

A Constituição Cidadã, de 1988, contemplou direitos sociais e políticos em seu texto. Esses direitos foram garantidos em razão da pressão exercida por vários movimentos sociais e políticos, inseridos em um processo de redemocratização do país. A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito social, asseverando em seu Art. 205, que:

> a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será provida 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.

ISSN: 2595-1319

A Lei nº 9394/1996 (LDB) regulamentou a política de educação, determinando as normas a serem seguidas em diferentes níveis de educação. Esta lei também contemplou detalhes pertinentes à assistência dos discentes na educação, considerando, em seu Art. 4º, que:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Com relação à educação de nível superior, a lei diz que ela deve ser ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, condicionadas ao reconhecimento de cursos, credenciamento das instituições e processo periódico e regular de avaliação (IMPERATORI, 2019).

Especificamente falando sobre a assistência estudantil, é necessário destacar o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que contempla o Programa Nacional de Assistência Estudantil e diz que a finalidade deste programa é a de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. A citada finalidade dará, aos discentes, condições de continuidade plena de seus estudos, permitindo-lhes a obtenção de um bom desempenho curricular, com isso, tornando mais ameno o percentual de trancamento de matrículas, de abandono, quer dizer, de evasão (IMPERATORI, 2019).

Percebe-se, com isso, que a educação superior no Brasil possui traços de assistencialismo e que seu objetivo máximo é o de amparar os mais desvalidos da sorte, quer dizer, de atender aos que não possuem condições sociais satisfatórias, na tentativa de lhes garantir uma permanência digna em sua jornada de ensino (IMPERATORI, 2019).

Metodologia

A Assistência Estudantil representa um instrumento pertencente ao ramo do Direito Social, que engloba ações que vão desde o acompanhamento de certas necessidades especiais, até o provimento de recursos como alimentação, transporte e moradia dos alunos, visando atingir os objetivos de permanência na educação (GAZOTTO, 2014).

Este instituto é composto por Ações Universais, isto é, focadas em certos segmentos detentores de necessidades específicas. Essas ações têm o escopo de dar apoio à

ISSN: 2595-1319

permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino para que os mesmos possam concluir seu aproveitamento acadêmico (GAZOTTO, 2014).

A assistência estudantil não é um assunto muito pesquisado. Em verdade, o que se costuma analisar, acatando-se como alvo de estudo, são os estudantes de classes populares, colocando-se a ênfase na trajetória acadêmica, bem como nos perfis socioeconômicos e culturais (GAZOTTO, 2014).

Sendo assim, este trabalho sustenta-se na pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. A pesquisa qualitativa busca compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2007).

Por sua vez, a etnografia descreve com detalhes todos os aspectos da influência cultural na interpretação de viver o fenômeno, identificando comportamentos que permitam a compreensão de atitudes, a partir da descrição densa da realidade (GEERTZ, 1989). O método etnográfico envolve uma coleta sistemática de dados, com análise simultânea ao trabalho de campo.

Resultados e discussão

É necessário destacar que esses dados foram captados em dezembro de 2015.

Para a condução do estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados do portal de periódicos Capes, em livros publicados e teses universitárias com o propósito de servir como embasamento teórico mais sólido em relação ao tema.

O grupo social selecionado para este estudo compõe-se de alunos dos cursos superiores participantes do Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Buscando compreender a perspectiva dos alunos sobre o Programa de Assistência Estudantil, foram utilizadas as seguintes técnicas no processo de coleta dos dados: a entrevista etnográfica semiestruturada; a observação direta na instituição da participação do aluno em atividades curriculares, em particular junto aos alunos participantes deste programa.

A observação direta dos alunos participantes do Programa de Assistência Estudantil possibilitou um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado, já que acompanhadas in loco as experiências diárias dos sujeitos, sendo utilizados, para

ISSN: 2595-1319

compreensão e interpretação dos dados, os conhecimentos e experiências pessoais da pesquisadora.

A entrevista foi utilizada como mecanismo de apreensão dos contextos e da vida cotidiana das diferentes pessoas, sendo guiada pelas questões norteadoras do estudo e realizada até que o material obtido possibilitasse a compreensão dos significados e permitisse a delimitação de práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos do sujeito estudado.

Estruturou-se um “dossiê narrativo” para cada um dos sujeitos de pesquisa, composto de dados de identificação, notas de campo, narrativas transcritas na íntegra e dados referentes à vida escolar dos alunos, às atividades laborais por eles realizados e à participação no programa de assistência estudantil.

No estudo etnográfico, a análise dos dados ocorreu à medida que estes foram coletados e os aspectos comuns ou divergentes identificados, levando-se em consideração as experiências apreendidas. Para promover a interpenetração, os dados de cada participante foram avaliados separadamente e depois, relacionados com os do conjunto dos participantes.

A análise dos dados foi conduzida com base nas propostas de Miles e Huberman (1994). Esses autores consideram três fases inter-relacionadas: redução e apresentação dos dados, delineamento das conclusões e verificação. A redução dos dados é realizada com o objetivo de se extrair as ideias que se constituírem em conceitos importantes mediante a realização de leitura cuidadosa das informações, à medida que forem coletadas e organizadas. Nesse processo, buscou-se identificar situações que respondam aos objetivos do estudo, que causem surpresa ou perplexidade e as inconsistências ou divergências entre o que os participantes fizerem ou disserem com base no que foi relatado, observado, e no conhecimento da pesquisadora, de acordo com a proposta de Hammersley e Atkinson (1992). A partir desse processo, os dados foram codificados, ou seja, informações semelhantes foram agrupadas e rotuladas, constituindo unidades de significados que variam de acordo com os tipos de dados. Cada uma dessas unidades deve ser explicada e conceituada (MILES, HUBERMAN, 1994).

Inicialmente, o número de informantes não foi delimitado, estando vinculado à análise preliminar do conjunto de informações e às novas perspectivas associadas à investigação (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1992).

ISSN: 2595-1319

Para desenvolvimento dessa pesquisa, inicialmente, buscou-se o consentimento da direção da instituição onde o estudo foi realizado. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. As informações obtidas foram registradas de modo a não permitir a identificação dos participantes, tendo apenas um número de identificação para controle do pesquisador. Os objetivos do estudo foram apresentados aos alunos e, após a concordância deles, o termo de consentimento livre e esclarecido, foi assinado por ele e/ou por um familiar e pesquisador, conforme regulamentam os dispositivos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1998).

Para concretizar as condições de permanência dos jovens na universidade, o Decreto nº 7234 de 19 de Julho de 2010 tem a finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

As ações de assistência estudantil do Programa Nacional de Assistência Estudantil são desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (GAZOTTO, 2014).

A Assistência Estudantil, assim como a Educação, constitui-se pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo, pois, constituída também por outro tripé: acesso, permanência e êxito formativo. Ademais, ela somente se efetiva em sua plenitude, se estiver apoiada de forma transversal, perpassando o tripé da educação (GAZOTTO2014).

O Programa de Assistência Estudantil possui o objetivo de conceder auxílio estudantil e assistência estudantil visando promover o desenvolvimento humano, apoiar a formação acadêmica e garantir a permanência dos estudantes nos cursos regulares presenciais das instituições de ensino superior (GAZOTTO2014).

O benefício oferecido pelo programa é dividido em duas categorias: assistência estudantil e auxílio estudantil.

Por auxílio estudantil entende-se o apoio a estudantes, financeiro ou não, para atenção à saúde biopsicossocial e acessibilidade, concessão de alojamento e participação em atividades ou eventos acadêmicos de caráter técnico, científico, esportivo ou cultural e pagamento de seguros (GAZOTTO2014).

Já a assistência estudantil consiste no apoio financeiro concedido aos estudantes, sem contrapartida para a instituição, para garantia de sua permanência nos estudos.

ISSN: 2595-1319

Dessa forma, se forem dadas apenas formas de acesso, mas não condições de permanência (sejam elas financeiras ou de atendimento pedagógico adequado às necessidades do estudante, possibilitando que este realize pesquisas e participe de projetos educacionais), possivelmente, o êxito formativo restará prejudicado.

Considerações finais

Levando-se em conta essas reflexões sobre o PNAES, percebe-se a complexidade desse programa e suas contradições. Trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social e a educação, representando um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso representa um progresso, ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros. Além disso, a assistência estudantil avança em relação a alguns elementos da assistência social.

Historicamente, a assistência social foi construída em oposição ao trabalho e se destinava aos incapazes para o trabalho, como idosos e pessoas com deficiência. Aos capazes, era imposta a responsabilidade de trabalhar, o que revela uma relação contraditória de tensão e atração entre trabalho e assistência que se acentuou, em especial, no século XX, em virtude do desemprego em massa instalado no país, que levou grande parte da população a recorrer à assistência social.

No âmbito da educação, a assistência estudantil é vista como um desmembramento da assistência social e se destina aos estudantes em processo de formação para o trabalho (esta, que segundo a Constituição Federal, é uma das finalidades da educação). Levando-se em consideração a educação superior, essa característica torna-se ainda mais evidente, pois aqui a formação dos estudantes é voltada para a especialidade de cada curso.

Dessa maneira, pode-se concluir que assistência estudantil é um direito garantido aos estudantes de baixa renda. Trata-se de um programa cuja finalidade é a de tornar viável a igualdade de oportunidades entre os estudantes, visando, com isso, combater a repetência e a evasão.

ISSN: 2595-1319

Referências

GAZOTTO, M. A. **Políticas Públicas Educacionais:** uma análise sobre a política nacional de assistência estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/123187. Acesso em 25 set. 2019.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf. Acesso: 01 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

VASCONCELOS, N. B.. **Programa Nacional de Assistência Estudantil:** uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Disponível em: http://www.catolica*on-line*.com.br. Acesso: 25/04/2017.

VIEIRA, A. Z. O Regime Constitucional do Direito à Educação Básica. **Âmbito jurídico,** 2012. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-regime-constitucional-do-direito-a-educacao-basica/ Acesso em: 1 jun. 2019.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN: 2595-1319

A MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EAD: O CASO DA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA

VICENTE BATISTA DOS SANTOS NETO

TEREZINHA SEVERINO DA SILVA

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, vicente@iftm.edu.br
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, terezinha.silva@uftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A partir dos anos 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a sofrer forte interferência da agenda neoliberal por meio das orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco, e o FMI. As principais políticas educacionais no país, como a LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 19998 e o Plano nacional de Educação de 2001 foram criados no bojo dessas influências. O objetivo deste trabalho é evidenciar o processo de mercantilização e privatização da formação de professores, por meio da EaD, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - TMAP. Para tanto, optamos pelo materialismo histórico dialético como método de pesquisa. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, análise documental e a técnica da triangulação. Empiricamente, pesquisamos na Plataforma e-Mec os cursos cadastrados na região do TMAP. Verificamos que dos 6.428 cursos de licenciatura ativos em Minas Gerais, cadastrados no e-Mec, 681 encontram-se nessa região, dos quais 561(82,4%) são ofertados a distância e desses, 509 (88%) são ofertados por IES privadas caracterizando um processo de privatização e mercantilização.

Palavras-chave – Formação de professores. Mercantilização. Privatização. Educação a Distância.

THE MERCANTILIZATION OF TEACHER TRAINING THROUGH EAD: THE CASE OF THE REGION OF TRIÂNGULO MINING AND HIGH PARANAÍBA

Abstract

Since 1990, educational policies in Brazil have come under heavy interference from the neoliberal agenda through the guidance of international organizations such as the World Bank, Unesco, and the IMF. The main educational policies in the country, such as LDB 9.394 / 96, the National Curriculum Parameters of 1997 and 19998 and the National Education Plan of 2001 were created in the midst of these influences. The objective of this work is to highlight the process of commodification and privatization of teacher training, through the EAD in the Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba - TMAP region. For this, we chose dialectical historical materialism as a method of research. We used bibliographical

ISSN: 2595-1319

research, documentary analysis and the triangulation technique. Empirically, we searched the e-Mec Platform for the courses registered in the TMAP region. We verified that of the 6,428 active undergraduate courses in Minas Gerais, enrolled in e-Mec, 681 are in this region, of which 561 (82.4%) are offered at a distance and 509 (88%) are offered by HEI privatization and commodification.

Keywords - Teacher training. Mercantilization. Privatization. Distance Education

Introdução

A formação inicial de professores é uma agenda de suma importância para melhoria da qualidade da educação em todos os níveis educacionais, uma vez que é, por seu intermédio, que deverão ser formados os respectivos docentes. Contudo, assim como em outras políticas, após os anos 1990 passou a sofrer forte interferência da agenda neoliberal e de organismos internacionais.

A adoção da agenda neoliberal no país ganha força após o Consenso de Washington[6] em 1989, com a proposição de metas a serem cumpridas pelos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento da América Latina. (BATISTA, 1994). Após isso, ocorreram diversas ações coordenadas pelos organismos internacionais e o fortalecimento das propostas neoliberais. Destacaram-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, no ano de 1990, as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) para o ensino superior*, la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* de 1994 e o documento “educação um tesouro a descobrir de 1997, também da Unesco.

Dentre as principais orientações desses organismos, destacamos a ideia de formação para competências, a formação para o mercado, o culto ao individualismo, a desresponsabilização, a ênfase no ensino superior, o *culto* às tecnologias da informação (sob a forma educação a distância e da informatização das escolas), a falácia do empreendedorismo, dentre outras. (UNESCO, 1990; 1997; BANCO MUNDIAL, 1994).

Percebemos que, em menor ou maior grau, as políticas educacionais no Brasil passam a adotar tais premissas como bases para sua construção. Nesse sentido, a Lei de

[6] Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos pata tratar de “recomendações” de agendas políticas para os países da América Latina, principalmente Brasil e Peru.

ISSN: 2595-1319

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 passa a incentivar diversas orientações neoliberais em seu texto, o que é seguido, posteriormente, pelos demais documentos norteadores das políticas educacionais no país, como os parâmetros curriculares nacionais de 1997 e 1998 e o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 a 2010. (BRASIL, 1996; 2001; MEC, 1997; 1998).

Com forte incentivo ao uso de tecnologias na educação e influência dessa agenda, a LDB inclui em seu texto, no artigo 80, a previsão para oferta de cursos a distância pelos sistemas de educação nos diversos níveis de ensino, corroborando as propostas dos organismos internacionais. Outro fator, como o foco no ensino superior, faz com se alterem as formações mínimas exigidas para docência no ensino básico, promovendo forte ruptura com a Lei 5692/1971 ou LDB de 1971. Como principal mudança, no contexto de formação de docentes, destacamos a extinção dos cursos de licenciatura curta, o impedimento para técnicos em magistério com “estudos adicionais” ministrarem aulas nos quintas e sextas séries do 1º grau. Somamos a isso, a criação “década da educação – 1997 a 2007”, no final da qual só seriam admitidos professores com formação superior ou formados por treinamento em serviço. Essas mudanças, contudo, já impulsionariam o aumento da demanda por formação de licenciados no Brasil. Com aumento da demanda, a educação a distância fora incentivada.

Do final dos anos 1990 até os dias atuais, ocorreu um aumento substancial nas matrículas em cursos superiores a distância no Brasil, bem como naqueles destinados à formação de professores. De acordo com o INEP, de 1980 a 1998 o ensino superior público cresceu 63,49% enquanto o crescimento no setor privado foi de 49,28%. No entanto, após a LDB 9394/96, de 1998 a 2016 tivemos uma inversão entre setor público e privado, com evolução 147,3 % no setor público e de 348% no setor privado, 2,43 vezes maior .(INEP, 1998; INEP, 2016). Em 1998, existiam 457.390 matrículas em cursos de formação de professores, chegando a 1.520.494 em 2016, representando uma ampliação de 232%, sendo que 61,9% dessas matriculas encontram-se no setor privado. As matrículas em cursos de licenciatura reduziram 45,9% entre 2006 e 2016 no ensino presencial na rede privada e de 5,53% na rede pública, enquanto que cresceram 398% na rede privada e 116,93% na rede pública. (INEP, 2016). Ainda de acordo com o INEP (2016) haviam 558.446 matrículas em cursos de licenciatura a distância e 382.934 em cursos presenciais, uma relação de 1,46 aluno em curso a distância para cada aluno presencial.

ISSN: 2595-1319

Com base nessas informações, surgem-nos algumas inquietações: a formação de professores está migrando para a EaD? Há um processo de privatização e mercantilização dessa formação? No caso da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, existe predominância da EaD para a formação de professores? Nesse sentido, elegemos como questão central da pesquisa a seguinte: a formação de professores no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba passa por um processo de privatização e de mercantilização? A seguir detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados para responder a essa questão.

Metodologia

Utilizamos o método do materialismo histórico dialético. A dialética de Marx e Engels parte da dialética de Hegel, contudo na dialética Hegeliana há o predomínio da ideia sobre a matéria, enquanto na dialética de Marx e Engels, não há ideia sem matéria e que a primeira condição da história humana é a existência dos seres humanos vivos, ou seja, a vida determina a consciência. (MARX E ENGELS).

Outra questão é que o fator histórico deve ser considerado na concepção materialista, pois o homem altera e é alterado pelas realidades sociais nos diversos contextos. (GOMIDE, 2014). Ainda segundo a autora, na pesquisa em educação, demandante de uma visão crítica, o uso do materialismo histórico dialético faz-se imprescindível enquanto método.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que ocorre com a investigação em fontes secundárias sob temas diversos. Por outro lado, a pesquisa documental prevê a busca de informações em documentos ou fontes primárias. Nesse sentido, utilizamos como pesquisa bibliográfica literaturas que versam sobre educação a distância, formação de professores, capitalismo, neoliberalismo, dentre outros. Com relação aos documentos analisados, destacaram-se documentos de organismos internacionais, legislação sobre educação e formação de professores e EaD, bem como censos da educação superior no Brasil.

Como base de dados, elegemos o sistema de cadastro de cursos e instituições do Ministério da Educação e-Mec, que relaciona todas as instituições de ensino superior (IES) no país para oferta de cursos. Geograficamente, foi delimitada a região do Triângulo Mineiro

ISSN: 2595-1319

e Alto Paranaíba e os dados coletados no ano de 2018. Para análise dos dados utilizamos a técnica da triangulação de dados. Nesse sentido, efetuamos a triangulação entre a as fontes bibliográficas, os documentos e os dados extraídos no sistema e-Mec para dar conta de responder à pergunta de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987).

Fatores que influenciaram a utilização da EaD na formação de professores no Brasil

Nas últimas três décadas do século XX, assistimos a uma forte mudança nos padrões sociais, econômicos e políticos no mundo. Iniciada, principalmente, após a crise do capital dos anos 1960-1970, a transição do sistema de capitalismo industrial para o capitalismo flexível tornou-se principal responsável pelas demais mudanças ocorridas mundialmente. (ANTUNES, 1999; HARVEY, 2008; MONTAÑO E DURIGUETTO, 2011).

Após o esmaecimento do regime de acumulação fordista ou industrial, baseado na produção de bens de consumo, entra em cena o regime toyotista ou flexível. Neste momento, com o aumento de petrodólares[7] , os mesmos passam a ser direcionados via FMI para empréstimos aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, sob contrapartida de pagamento de altos juros. (COMPARATO, 2013). Essa inversão no processo de acumulação do capital de produtivo para especulativo ou flexível, incentiva uma série de processos de enxugamento de empresas, assim como do próprio estado.

Outro ponto que incentiva essa mudança é o desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo a automação e informatização que passam a substituir a mão de obra baseada no processo fabril taylorista para o novo processo industrial toyotista. Passa-se a exigir um indivíduo multitarefa, com mais iniciativa, disponível em maior espaço de tempo, dentre outras características, para tornar a empresa mais ágil (ANTUNES, 1999; HARVEY 2008). No bojo dessas transformações, no regime de acumulação e nas empresas, os governos também passam a adotar tais premissas. Desta feita, há um redimensionamento das funções estatais, sobretudo no tocante ao estado de bem-estar social (*welfare state*), que começa a enfraquecer nas economias desenvolvidas na Inglaterra e Estados Unidos (governos Margareth Tatcher e Ronald Reagan) (ANTUNES, 1999; HARVEY, 2008; MONTAÑO E DURIGUETTO, 2011).

[7] Termo usado para designar o acúmulo de dinheiro dos países exportadores de petróleo nos anos 1970.

 ISSN: 2595-1319

> A definição de welfare state pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.(GOMES, 2006, p. 203).

Nesse sentido, a participação do estado na vida das empresas e das pessoas é reduzida e as disparidades econômicas e sociais são ampliadas. Iniciam-se processos de privatização dos serviços públicos, enfraquecimento dos sindicatos, redução dos direitos trabalhistas, dentre outros processos que prevê tal doutrina. Paralelo a isso, a intensificação do processo de globalização passa a exigir que países menos desenvolvidos passem adotar tal sistema econômico, a fim de favorecer a hegemonia dos países desenvolvidos por meio da implantação de suas empresas e venda de seus produtos em outras economias, dentre outros. Nesse sentido, tudo que possa ser vendido torna-se alvo das investidas neoliberais.

Na educação, não seria diferente. Com o crescimento da internet nos anos 1990 e a recomendação dos organismos internacionais para sua utilização na educação, acelerou-se o processo de implementação da modalidade EaD no país. De acordo com Mill (2016), os momentos que antecedem a LDB de 1996 constituem-se como germinação desta modalidade no país, uma vez que esta traria a primeira abertura legal para sua utilização na educação formal. A LDB traz, portanto, um texto que incentiva adoção da EaD no campo da formação de professores, uma vez que seu texto amplia a demanda por formação (mudanças em relação a LDB de 1971 e proposição da década da educação) e institui a educação a distância.

Na esteira das orientações dos organismos internacionais, a Unesco publica em 1997 o relatório "educação um tesouro a descobrir". O texto indica os quatro pilares da educação, com destaque ao "aprender a aprender" que se traduz no culto ao individualismo e à desresponsabilização, uma vez que aponta que o estudante aprenderá sozinho, a EaD encontra fértil terreno para se perpetuar. Nesse cenário, a EAD passa a ser incluída em importantes pautas do MEC como capaz de auxiliar o déficit de formação de professores no país.

No ano de 2002, o MEC, por meio da portaria nº 355 de 06 de fevereiro, cria a

ISSN: 2595-1319

Comissão Assessora para Educação a Distância, que passa a elaborar um trabalho para regulamentar a educação a distância no país, culminando com a publicação do Decreto 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB e aponta as diretrizes para oferta de cursos a distância. Em 2003, um estudo contratado, a pedido da Unesco, aponta a incapacidade do Brasil de atender a demanda de formação via ensino presencial e destaca a EaD como capaz de contribuir com tal demanda. (VIANNEY E TORRES, 2003). Ainda no ano de 2003, o MEC publica a primeira edição dos referencias de qualidade para a educação a distância, que depois é reeditada em 2007 (BRASIL, 2003; 2007).

Com a criação do programa Universidade Aberta do Brasil, em 2006, fica clara a intenção do estado de aplicar a EaD como prioritária no campo da formação de professores. Apoiado na ideia da ampliação do acesso ao ensino superior e sua democratização a UAB, torna-se importante programa no campo da formação de professores, cujo objetivo central seria “expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil”. (BRASIL, 2006). Contudo, o sistema UAB apoiou-se num formato neoliberal, com a oferta prioritária de cursos de licenciatura e uma estrutura de pagamento de pessoal, por meio de bolsa de estudo, com valores abaixo dos pagos no mercado, onde a intensificação e a precarização do trabalho docente se fazia presente, sobretudo na figura do tutor - o valor da bolsa recebida por um tutor por uma jornada de 20 horas semanais representava em 2006 1,43 salários mínimos, atualmente representa 0,75 salário mínimo. (FNDE, 2006; DIEESE, 2019). Somamos a isso o fato do financiamento da UAB ser feito por edital, gerando insegurança e descontinuidade. Nesse sentido, a EAD pública teve um crescimento bem abaixo daquela do setor privado.

A privatização e mercantilização da formação de professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Uma das premissas neoliberais é o incentivo à coisa privada em detrimento da pública. Dentre as principais mudanças educacionais propostas pela agenda neoliberal, destacamos: ênfase ao ensino privado; ensino propedêutico pra formação das elites intelectuais e cursos profissionalizantes para classes menos favorecidas; diminuição do investimento público (menores salários, infraestrutura deficiente); transferência da crise da educação para o gerenciamento - os professores são responsáveis pela crise; escolas pensadas como empresas; educação articulada com o mercado de trabalho – o mercado

ISSN: 2595-1319

oferece indicações e a escola tem que se ajustar; mecanismos de controle e avaliação; descentralização centralizante x responsabilização e desresponsabilização; escola como empresa produtiva; pedagogia da qualidade total; mesma oportunidade para todos, mas o sucesso é individual; saber tecnológico dominante (DALBERIO, 2009).

Oliveira (2009) chama atenção para o fato de todo esse processo, sobretudo a globalização, contribuir para a transformação da educação em mercadoria. Dessa forma, a educação como objeto de interesse ou o "fetiche da mercadoria", como aponta Marx (2008), leva ao interesse da iniciativa privada pela venda dos serviços educacionais. Uma vez criadas políticas limitantes da oferta de educação pública, abre-se espaço para as grandes corporações educacionais investirem no país. Políticas de transferência, como Programa Universidade para Todos, que prevê o pagamento por vagas nas IES privadas pelo poder público, bem como o financiamento estudantil, associado ao culto do ensino superior, proposto pelos organismos internacionais, tornam o mercado educacional brasileiro cada vez mais atrativo.

Metodologia

Para evidenciar o processo de privatização de mercantilização da formação de professores na região do Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba, elaboramos uma pesquisa no banco de dados do sistema e-Mec percorrendo o seguinte caminho:

a) Selecionamos a aba consulta avançada na página e-mec.gov.br em seguida, escolhemos Minas Gerais e Curso de graduação. Posteriormente, selecionamos licenciatura e o município. O sistema retornou os cursos existentes no município. O sistema retornou as informações sobre os cursos de cada município;
b) Efetuamos download do resultado para planilha *excel* e organizamos em Município, IES; Sigla; Organização Acadêmica; Cidade de origem da IES; Estado de origem da IES; Categoria Administrativa (pública, privada com fins lucrativos ou privada sem fins lucrativos); nome do curso; grau; modalidade (distância ou presencial)e; situação (ativo ou em extinção);
c) Em seguida selecionamos os municípios da região do TMAP e efetuamos as análises.

Os dados resultantes da pesquisa são expostos ao final do trabalho no Quadro 1-

 ISSN: 2595-1319

Cursos de Licenciatura no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

No estado de Minas Gerais existem 6.428 cursos ativos, dos quais 681 estão na região do TMAP. Desses, 561 são ofertados a distância e 120 são presenciais; 563 são ofertados por IES privadas e 518 por IES públicas. Ainda 450 cursos são ofertados por apenas nove grupos educacionais e IES privadas, representando 66,07% do total.

Nesse sentido, concluímos que dado ao grande número de cursos de licenciatura, ofertados pelas IES privadas e a distância, houve na região uma migração dos cursos presenciais para educação a distância, bem como um processo de privatização e mercantilização dessa formação.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos apontar que houve um processo de migração da formação de professores do ensino presencial para o ensino a distância. Tal fenômeno ocorreu em função das mudanças estruturais ocorridas no final do século passado, sobretudo aquelas relacionadas à transição do modelo de acumulação capitalista para o capital flexível, da adoção de políticas neoliberais, da aceleração do processo de globalização, do crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, principalmente a internet e da interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas do país.

Está em curso um processo de reificação da educação sob a égide do neoliberalismo e do capital flexível, tornando a educação cada vez mais próxima a um produto desejado pelas pessoas, passivo de se colocar como uma mercadoria disponível aos consumidores, com anuência e apoio, cada vez maior, das políticas púbicas, dado ao cenário atual que se encontra a imagem da educação nos programas de governos atuais.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BANCO MUNDIAL**. La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

BRASIL**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras

ISSN: 2595-1319

providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Acesso em: 14, mai. 2018.

BRASIL. **Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf. Acesso em: 22, out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da LDB. Brasillia: Presidência da República, 2005

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da república, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação a distância.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 355 de 06 de fevereiro de 2002**. Cria Comissão Assessora na SEsu para elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior. Brasília: Ministério da educação, 2002.

COMPARATO, Fabio Konder. **O capitalismo pós-industrial.** *In:* Revista Estudos do século XX. Imprensa da Universidade de Coimbra, n. 13, online, 2013.

DALBERIO, Maria Celia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

FNDE. **Resolução FNDE/CD nº 44 de 29 de dezembro de 2006**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília: FNDE, 2006.

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

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e *welfare state:*** estado e desenvolvimento social no Brasil. *In:* Revista de administração pública. RAP Rio de Janeiro 40(2):201-36,

 ISSN: 2595-1319

Mar./Abr. 2006.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico dialético como enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas educacionais. *In:* JORNADA DO HISTEDBR**,** XII; SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, X. **Anais** [...]. Caxias, Ma: CESC, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 1998. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf . Acesso em: 07, ago. 2018.

INEP. **Evolução do ensino superior** – graduação 1980 – 1998. Brasília: INEP 1999. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em 07, ago. 2018.

INEP. **Censo da educação superior de 2016:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 12, ago. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fones, 1998.

MILL, Daniel Ribeiro da Silva. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e movimento socia**l. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009 739 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf Acesso em 06 jun, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien: Unesco, 1990.

UNESCO**. Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/ ASA/Cortez, 1997.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil:** os números do ensino superior a distância no país em 2002. *In:* SEMINÁRIO

ISSN: 2595-1319

INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE,. 200,3. **Anais**: [...], Quito, 2003.

Ilustração

Quadro 1- Cursos de Licenciatura no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Universidade	**DESCRIÇÃO**	**EAD**	**PRESENCIAL**	**TOTAL**
	Pública estadual		10	10
	Pública federal	22	52	74
	Privada sem fins lucrativos	97	4	101
	Privada com fins lucrativos	283		283
	Pública Municipal	19		19
	TOTAL	**421**	**66**	**487**
Centro Universitário	**DESCRIÇÃO**	**EAD**	**PRESENCIAL**	**TOTAL**
	Privados com fins lucrativos	63		63
	Privados sem fins lucrativos	55	21	76
	TOTAL	**118**	**21**	**139**
Faculdade	**DESCRIÇÃO**	**EAD**	**PRESENCIAL**	**TOTAL**
	Privadas com fins lucrativos	8	14	22
	Privadas sem fins lucrativos	3	15	18
	TOTAL	**11**	**29**	**40**
Institutos Federais e CEFETS	**DESCRIÇÃO**	**EAD**	**PRESENCIAL**	**TOTAL**
	Instituto Federal	11	4	15
	Centro federal			0
	TOTAL	**11**	**4**	**15**
TOTAL GERAL	**DESCRIÇÃO**	**EAD**	**PRESENCIAL**	**TOTAL**
	TOTAL DE CURSOS NO ESTADO	**561**	**120**	**681**
TOTAL PRIVADO		**509**	**54**	**563**
TOTAL PÚBLICO		**52**	**66**	**118**

Fonte – e-Mec, 2018.

ISSN: 2595-1319

PERSPECTIVAS DA INTERDISCIPLINARIEDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIREITOS EDUCACIONAIS E ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ANA KEILA ENNES ANDRADE

IFTM: campus Uberaba, anakeila@iftm.edu.br

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Perspectivas da interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos (EJA): direitos educacionais e especificidades da formação profissional tem como objetivo apresentar e refletir sobre as metas da educação jovens e adultos e analisar a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento focando na profissionalização. O método exegético na visão Gadamer foi utilizado neste artigo para a compreensão e discussão das informações coletadas, tanto na pesquisa documental sobre tema interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos. Conclui-se prática interdisciplinar tem demonstrado ser aliada na formação educacional e cultural da EJA.

Palavras-chave – Educação. Jovens e adultos. Interdisciplinaridade.

PERSPECTIVES OF INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS (EJA): EDUCATIONAL RIGHTS AND SPECIFICITIES OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract
Perspectives of interdisciplinarity in youth and adult education (EJA): educational rights and specificities of vocational training aims to present and reflect on the goals of youth and adult education and analyze interdisciplinarity as a possible way to overcome the fragmentation of knowledge focusing on professionalization. The exegetical method in the Gadamer vision was used in this article for the understanding and discussion of the collected information, as much in the documentary research on interdisciplinary subject in the education of youths and adults. It is concluded that interdisciplinary practice has shown to be an ally in the educational and cultural formation of the EJA.

Keywords - Education. Young people and adults. Interdisciplinarity.

Introdução

Na educação brasileira, o ensino profissionalizante integrado à Educação Básica tem

ISSN: 2595-1319

manifestado uma natureza dualista e elitista. É relevante destacar que o distanciamento entre nível Secundário (formação geral) e a preparação para o trabalho (formação técnica), com relação ao histórico das diferentes normas constitucionais, infraconstitucionais e infralegais quanto à sua estrutura e funcionamento. Nesse sentido, é importante a abordagem histórica-política da integração/articulação entre formação geral e formação técnica, uma vez que é no interior de sua construção estrutural que se encontra o embate entre a dimensão propedêutica e a interdisciplinaridade na Educação Básica.

Em tese, uma análise político-educacional dessas propostas, possivelmente, demonstra uma espécie de embates no sentido cultural do trabalho, que marcaram as tentativas de ruptura do dualismo na educação brasileira, sobretudo com a possibilidade de um diálogo entre ciência, técnica e cultura por meio de métodos interdisciplinares. Já que no campo científico, a interdisciplinaridade tem como escopo superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade, dando foco na unidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações em todo articulado do saber.Essa decisão revelou-se mais costumeira do que a proposta pelo Conselho Federal de Educação, a qual possibilitava a opção do trabalhador em aprofundar nos estudos gerais, ou concorrer a uma habilitação profissional, no ensino técnico.

Diante desses fatos reveladores da intersecção entre educação profissional e trabalho articulada com a Educação Básica, esta pesquisa tem por objetivo discorrer e analisar em que medida a dualidade entre Educação Básica e Educação Profissional confronta com o desafio de integrar e ao mesmo tempo articular os conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos, superando a tal dicotomia por meio de métodos interdisciplinares de organização e desenvolvimento do currículo.

Já que a prática interdisciplinar, necessária à superação da visão restrita de mundo, promovendo uma compreensão adequada da realidade, em que os conteúdos das disciplinas sejam trabalhados de tal forma que sirvam de aporte às outras, formando uma teia de conhecimentos ao gerar

> Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante

 ISSN: 2595-1319

> uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1995, p. 64).

Portanto, a prática da interdisciplinaridade estabelece o papel de processo contínuo e interminável na formação do conhecimento, permitindo o diálogo entre conhecimentos dispersos, entendendo-os de uma forma mais abrangente. A presente pesquisa iniciou-se com a construção do referencial teórico, apoiando-se na bibliografia (também chamada de documentação indireta), com base em artigos e livros sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua integração com a Educação Profissional. Nos arquivos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, onde a pesquisadora deste artigo atua, foram realizadas as pesquisas documentais selecionando as Leis e outros normativos que seriam utilizadas na análise e constituição da tese apresentada neste estudo.

Por sua vez, para ampliar os conhecimentos sobre integração e/ou articulação entre Educação Básica e Educação Profissionalizante, foram convidados os professores Jamil Cury e Francisco Cordão, sendo ambas as entrevistas gravadas respectivamente em Belo Horizonte e São Paulo, nos meses junho e julho de 2014, transcodificadas pela própria pesquisadora. Em seus depoimentos os entrevistados expandem a compreensão sobre a vinculação da EJA e da Educação Profissionalizante com reflexões críticas que foram transcritas literalmente para o corpo desta pesquisa e comparadas a literatura, juntamente com a postura e concepções internalizadas na experiências/aprendizagens da pesquisadora.

Considerando que esta pesquisa está intimamente ligada às ciências sociais (políticas públicas) e humanas (educação), entre o objetivo e o subjetivo, fundamentando no registro documental, não se poderia deixar de buscar apoio na intersubjetividade (entrevistas). Isso porque ao propor uma pesquisa envolvendo a formação do ser humano, o interesse da pesquisadora está em desvelar como o ensino e a pesquisa se manifestam nas interações cotidianas da integração e/ou articulação curricular. Segundo Triviños (1987, p. 46):

> O que se tem se tem desejado é transformar as formulações subjetivas em enunciados verdadeiros para todos os sujeitos. Este é o problema que se tem denominado de intersubjetividade. Um dos caminhos propostos, de intersubjetividade, tem sido considerar que, quando falamos de um sujeito, não estamos pensando num sujeito como ente empírico, mas como sujeito puro, transcendente, um sujeito real. Outra via da intersubjetividade está

 ISSN: 2595-1319

> representada no conhecimento explícito de que não existem diferenças substanciais entre o subjetivo e o objetivo, que ambas são expressões de uma mesma realidade.

Em virtude disso, a metodologia para analisar a tese deste estudo busca sustentação no método exegético de estudo de políticas públicas, porque envolve o sentido que os sujeitos conferem à dimensão analítica., envolvendo o Estado Democrático de Direito.

Neste artigo, o político implica o direito dos cidadãos referente ao acesso e permanência para sua formação educacional, assegurados pelo Estado. A natureza do problema proposto e do objeto de estudo é que fundamenta a escolha do método mais apropriado, porque conforme Ludke; André (2005), o problema nem sempre necessita estar diretamente vinculado a uma linha teórica pré-determinada. No entanto, a dimensão bibliográfica dos principais tópicos abordados é relevante para se aprofundar e apresentar sustentação teórica, dialogando com autores pesquisados no referencial teórico desta tese, que já apontaram caminhos para a análise de problemáticas afins, que são igualmente importantes ao construir o conhecimento científico, abordados na vertente do desenvolvimento e efetividade de políticas públicas educacionais.

Segundo Manzo (1971, *apud* LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 183), o uso de uma bibliografia pertinente na pesquisa qualitativa: "(...) oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente.” Desse modo, entendemos que o levantamento bibliográfico não pode ser compreendida como mera repetição do que já foi analisado sobre determinado assunto, uma vez que é possível se chegar a novas conclusões, ao se adotar um modo diferente de abordagem na investigação do tema.

Na presente pesquisa, o levantamento bibliográfico foi se construindo, à medida que observávamos o diferencial da abordagem político-educacional em se tratando de educação e formação pessoal/profissional e sua integralidade com o universo do trabalho técnico. Na integração/articulação do Ensino Médio e a Educação Profissional, pode-se inscrever o levantamento documental que, se constituiu em uma técnica valiosa na coleta de dados do sistema de ensino, quer complementando as informações obtidas nas entrevistas, quer revelando aspectos novos do objeto de pesquisa.

Importante ressaltar que os documentos, como as Leis, as Resoluções, os Dispositivos Constitucionais, entre outros registros que buscam consolidar a prática política

 ISSN: 2595-1319

em educação, foram utilizadas como fontes de pesquisa consultadas representando um manancial de informações que podem apontar caminhos para se desvendar os fatos econômicos relacionados, ao mesmo tempo, com a formação para o mundo do trabalho.

Houve um levantamento bibliográfico e documental, observações do percurso do ensino médio integrado de modo a compreender o processo de integração e articulação que envolvem o PROEJA.

É importante ressaltar que a entrevista permitiu aos profissionais verbalizarem sobre o ato de integrar e articular, com relação à construção flexível de uma grade curricular contemplando conhecimentos gerais e profissionais na intersecção entre PROEJA e Educação Profissional. Escolhemos a entrevista (LAKATOS; MARCONI, 2001) como um elemento de interação entre a pesquisadora e os profissionais a fim de construir e aproximar educação e ordenamento jurídico.

Metodologia

A trajetória documental - histórica e legislativa - conduz à definição do procedimento metodológico-exegético, por meio do qual é analisada a dicotomia entre formação geral e profissional seja no currículo integrado ou no concomitante, suas relações com o mundo do trabalho e, em especial, o modelo de ensino técnico. Na visão de Gadamer (2005 *apud* BATISTA, 2012, p. 107), sobre o método exegético:

> A relação epistemológica que se dá entre sujeito/intérprete e objeto (texto/ação humana) seria metodologicamente exegética, onde o intérprete não se envolve, isto é, não se deixa afetar pelo ato de interpretação. Tanto o observador fenomenológico quanto o analista linguístico geralmente alegam ter esse papel de observador que não se envolve.

O método exegético foi utilizado nesta tese para a compreensão e discussão das informações coletadas, tanto na pesquisa documental, quanto nas entrevistas (como uma situação social, em particular sobre o tema educação de jovens e adultos. Nessa postura, ao analisar as informações segundo os diferentes significados no contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, buscou-se maior compreensão da política públicas para a EJA.

Resultados e discussão

 ISSN: 2595-1319

Definir a relação entre pesquisa educacional e proposta política implica construir procedimentos metodológicos que evidencie a significação da pesquisa e seus aportes teóricos e documentais e a da abrangência, efetividade e contexto de atuação de um projeto político (HOFF, 2004).

Em relação à dualidade da estrutura curricular - distanciamento e aproximações entre a Educação Básica e a Educação Profissional - constata-se a formulação de diversas legislações e políticas públicas no decorrer da história, mas em sua maioria pontuais e inoperantes. O método exegético volta-se para a relação entre a legislação que normatiza o funcionamento dos cursos técnicos associados às políticas da EJA, sendo a análise conjuntural, sistemática e hermenêutica a mais recomendável para a formulação e aperfeiçoamento contínuo de políticas educacionais, compreendendo sua diversidade e singularidade na sociedade contemporânea (BATISTA, 2012).

Analisar o fenômeno educativo numa abordagem histórica-política, torna cada vez mais eminente o pressuposto de que as políticas brasileiras têm alcançado contradições e divergências sociais e, concomitantemente, a mais relevante expressividade da atividade humana (cidadania), que fazem com a exegese educacional adote perspectivas econômicas em virtude das constantes mudanças de competências exigidas pelo mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2010).

No Brasil atual, particularmente, analisar as políticas educacionais do ponto de vista da formação para o trabalho material é interpretar a capacidade de atuação humana sobre a natureza e sobre o outro, expressa efetivação em nível institucional de um currículo integrado ou concomitante, porém sem conexões e diálogos entre as disciplinas de cultura geral e as de natureza técnica. Implica analisar, ainda, de acordo com Casimiro; Magalhães (2013, p. 6):

> [...] uma sociedade em um processo contínuo de degradação, na qual há a emergência de relações e práticas sociais construídas, que continuam atuando negativamente sobre grupos, coletividades e sobre as instituições (preconceitos de sexo, idade, gênero, etnia, classe etc.), apesar das exigências e reações do presente histórico.

Na proposta da exegese das políticas públicas educacionais, segundo Mainardes; Ferreira; Telo (2000, p. 155) orienta-se utilizar referenciais para:

 ISSN: 2595-1319

> [...] superar os modelos lineares de análise (que consideram os estágios do processo de formulação das políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste). Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (O Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros).

Nessa visão, é possível empreender uma análise política, a partir de uma base metodológica exegética, compreendida em toda a sua abrangência.

Além disso, perceber a relevância da relação parte-todo que entrecruza o saber científico, o que viabiliza uma leitura múltipla dos significados e das correlações entre as várias instâncias ideológicas que formam as concepções políticas e sociais no cruzamento trabalho-educação (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, tais referenciais analíticos precisam evidenciar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos.

Considerações finais

No presente artigo, foram desenvolvidas análises especificas das políticas públicas da EJA, decorrentes de uma nova postura da legislação brasileira vigente, sobre Educação de Jovens e Adultos. Para além do dever do Estado em assegurar o direito à Educação, as políticas educacionais deveriam integrar a programas de democratização e o exercício da cidadania.

No sentido de apontar as especificidades da integração ou articulação entre formação geral e profissional, na EJA, as políticas analisadas nos últimos dois governos (sob o comando do Partido dos Trabalhadores) referentes à autonomia das escolas – dentro de uma concepção de Estado Democrático e, portanto, fundamentalmente, voltado para a valorização do trabalhador brasileiro, entre outros compromissos governamentais – pouco foram alteradas as concepções já defendidas por governos anteriores após a Constituição Federal, senão lançarem políticas para reafirmarem o já contido na Lei 9**.**394/96 sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Referências

BATISTA, M. Hermenêutica filosófica e o debate de Gadamer-Habermas. **Crítica e sociedade**, v. 2, n. 1, p. 101-118, 2012.

ISSN: 2595-1319

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CASIMIRO, A. E.; MAGALHAES, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: aspectos teóricos e empíricos e uma possível aproximação às fontes. **Educação, Gestão e Sociedade**, v. 3, n. 9, p. 1-12, 2013.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFF, S. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 25, p. 143-155, abr. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 out 2018.

LAKATOS, E. M. & Marconi, M. A (2001). **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995. 92 p.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de política: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In:* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. A. A. A integração entre qualificação profissional e o ensino fundamental (EJA) no ProJovem Recife: a materialização da integralização entre formação geral e formação profissional. **Revista Educação e Diversidade**, edição especial, p. 235-263, 2010.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ISSN: 2595-1319

EL BINOMIO IDENTIDAD-DIFERENCIA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PARA LA EDUCACIÓN

ALBERTO MATÍAS GONZÁLEZ

SHIRLEY BÁRBARA HERNÁNDEZ DEL CRISTO

Universidad de Santi Spíritus José Martí Pérez, Cuba, albertomg1122@gmail.co
Universidad de Santi Spíritus José Martí Pérez, Cuba, shirley@uniss.edu.cu

Agências de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumen
La realización y construcción social del ejercicio referido al binomio identidad-diferencia en la práctica de los seres humanos es una permanente convocatoria para repensar su ejercicio y significado para la educación. El presente ensayo participa de este empeño y su objetivo es lograr una aproximación teórica al sentido e influencia de la construcción de los valores identidad-diferencia para la educación en condiciones de lucha por la igualdad social. Las nociones reflexivas fueron elaboradas a partir de la revisión de una literatura diversa y de la constatación de argumentos con las realidades que están insertadas en un siglo en que florecen las intolerancias y fundamentalismos sociales. La conclusión a que se llega es que la búsqueda de la igualdad en la diferencia debe ser prioridad para la construcción social de la identidad y, en ello, juega un papel central la educación.

Palabras clave: Identidad. Educación. Igualdad. Diversidad. Interdisciplinaridade.

O BINÔMIO IDENTIDADE-DIFERENÇA EM UM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO

A realização e construção social do exercício referente ao binômio identidade-diferença na prática dos seres humanos é um chamado permanente para repensar seu exercício e significado para a educação. Este ensaio participa desse esforço e tem como objetivo alcançar uma abordagem teórica sobre o significado e a influência da construção de valores de diferença de identidade para a educação em condições de luta pela igualdade social. As noções reflexivas foram elaboradas a partir da revisão de uma literatura diversa e da constatação de argumentos sobre as realidades inseridas em um século em que florescem as intolerâncias e os fundamentalismos sociais. Conclui-se que a busca pela igualdade na diferença deve ser uma prioridade para a construção social da identidade e, nesse sentido, a educação tem papel central.

Palavras-chave - Identidade. Educação. Igualdade. Diversidade. Interdisciplinaridade.

ISSN: 2595-1319

THE IDENTITY-DIFFERENCE BINOMY FROM AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION

Abstract
The realization and social construction of the exercise referred to the binomial identity-difference in the practice of human beings is a permanent call to rethink its exercise and meaning for education. The present essay participates in this effort and its objective is to achieve a theoretical approach to the meaning and influence of the construction of identity-difference values for education in conditions of struggle for social equality. The reflexive notions were elaborated from the review of a diverse literature and the verification of arguments with the realities that are inserted in a century in which intolerances and social fundamentalisms flourish. The conclusion reached is that the search for equality in difference must be a priority for the social construction of identity and, in this, education plays a central role.

Keywords: Identity. Values. Education. Equality. Diversity. Interdisciplinary

Introducción

Los enfoques interdisciplinares en el análisis de los fenómenos y procesos sociales en general, y de la educación en particular, se han convertido en una necesidad epistémica pues es la única manera de romper con las tradicionales perspectivas fragmentadas de interpretación que poco aportan a su conocimiento y mucho menos a la formación de las personas.

Gran parte de los problemas que enfrenta la humanidad desde la educación son problemas que exigen dimensiones interdisciplinares de análisis, es decir problemas que se sostienen en segmentos de saber donde convergen conocimientos de distintas disciplinas. Así pasa con los problemas asociados a las migraciones, la violencia, las drogas, el medioambiente, la pobreza o la identidad. Temas que por su relevancia toman presencia recurrente en los currículos escolares y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El asunto que ocupa el presente trabajo se dirige a la participación de la educación en la construcción del binomio identidad-diferencia destacando el lugar de la igualdad en su ejercicio. Como área de saber se compromete con interpretaciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, de ciencias políticas saberes tradicionales y tecnológicos.

El interés por el binomio identidad-diferencia, así como el lugar de la educación en su formación no deben estar ajenos en el debate académico actual. Las realidades propias de la modernidad tardía o capitalismo postmoderno, como se le quiera llamar, más la situación de desventaja existencial que caracteriza el contexto de muchas comunidades y

ISSN: 2595-1319

pueblos hacen contradictoria esta relación, no solo en su ejercicio sino también en su interpretación y producción de representaciones.

Por otra parte, la formación de recursos políticos y morales es una función de la educación, que supuestamente debe preparar a las personas para su desempeño como ciudadanos. Educar el ejercicio del binomio identidad-diferencia es crucial pues participan de las más diversas manipulaciones en función de intereses de diferentes grupos.

En estas circunstancias las interrogantes referidas al binomio identidad-diferencia son de una enorme complejidad: ¿Cómo participar de su construcción social en medio de procesos de globalización? ¿Qué hacer para reformar, enmendar o afirmar la identidad sin descuidar la participación en la producción de desempeños diferentes? ¿Qué escala de valores deben acompañar dicho proceso? Estas son interrogantes que matizan una multiplicidad de inquietudes que, aunque ha sido tema suscrito en las preocupaciones teóricas del pensamiento social, no hay dudas de su relevancia creciente en las últimas décadas.

La identidad es un hecho vivencial y experimental, que siempre ha tenido una diversidad configurativa, donde procesos diferenciadores matizan su movilidad bajo la influencia de la intervención de factores orden social, biológico y geográfico. En medio de estas interinfluencias se despliegan las necesidades, intereses, preferencias, inquietudes, anhelos, voluntades y deseos de los seres humanos.

La identidad en sus configuraciones nacionales y culturales es objeto de políticas de prioridad por las estructuras ideológicas e institucionales. Las formas organizativas de la sociedad crean entidades, mecanismos y estrategias para su gestión y desarrollo en una u otra dirección.

Ha sido y sigue siendo la educación uno de los espacios que siempre participa del proceso que construye, elige, diseña, reproduce y promueve la identidad; lo más común se aprecia en la incorporación de programas de historia a los currículos escolares o en el diseño y ejecución de actividades culturales dedicadas a manifestaciones artísticas tradicionales.

Sin embargo, el ejercicio de creencias y comportamientos culturales diferentes no ha tenido la misma prioridad que el interés por la consolidación de la identidad, a no ser algunos espacios creados, en las últimas décadas, que plantean valores de respeto y de inclusión a personas con capacidades diferenciadas o con orientaciones sexuales o

 ISSN: 2595-1319

culturales diferentes, al amparo de algunos sectores de la educación y de organismos internacionales. Esto contrasta con el hecho de que el mundo ha impuesto dinámicas de aceleración que hacen que el tránsito hacia seres diferenciados esté marcando tendencias dominantes, las personas y las comunidades están dejando ser lo que son, por suerte esto siempre ha sido así, pero lo singular de este tiempo es el hecho de que la diferenciación está siendo acompañada de identidades más débiles relativizadas.

El trabajo se ha estructurado en dos epígrafes, el primero aborda cuestiones generales acerca del papel que debe jugar la educación en la configuración de la identidad y, el segundo está dirigido a valorar la importancia que tiene la educación en la formación de la igualdad social y su valor para construir la identidad y hacer que la espontaneidad no caracterice el ejercicio de la diferencia.

El binomio identidad-diferencia y la educación

Contribuir a la formación de una ciudadanía que se reconozca a sí misma y su cultura, y que al mismo tiempo aprenda a respetar la identidad del otro grupo es una tarea evidente de la educación. A mismo tiempo es tarea de la educación preparar a las personas para el cambio, desarrollar percepción de riesgo, construir capacidades morales y solidarias.

En las condiciones actuales, caracterizadas por el deterioro de los discursos tradicionales, la crisis de la familia, el crecimiento de la apatía política, el relativismo ético, el acoso consumista en que se ven envueltas las personas y la permanente simulación para ocultar la identidad o enmascarada en lo virtual y mediático, responder a interrogantes como: ¿cómo educar en el quién soy a partir de dónde venimos?, ¿cómo educar en el respeto al otro?, es bien difícil; mucho más, si tenemos en cuenta que ese acto de educar debe ser productor de empatía y esperanzador.

La identidad humana está estrechamente ligada al proceso de socialización, condición que encuentra en la acción creativa a través del trabajo, su expresión fundamental. El trabajo hizo al ser humano y el ser humano hizo el trabajo (Engels, 1980), en una re-ligazón evolutiva e histórica, donde participan componentes naturales que también se rehacen constantemente.

El trabajo, además de producir bienes, tiene un componente formativo que siempre está involucrado en un medio social y natural determinado. Aquí radica el fundamento

 ISSN: 2595-1319

epistemológico básico para entender el lugar de la educación en la construcción social de la identidad, pues el individuo, o las diversas comunidades históricas de que participa, se realizan como naturalezas sociales a través de procesos socioeducativos: la sociedad en la medida en que produce se reproduce a sí misma (MARX, 1986).

Para la educación actual, participar del proceso de construcción de la identidad en una dialéctica con la diferencia es algo muy complejo, pero al mismo tiempo ineludible. Se necesitan nuevas teorías que ayuden a explicar y orientar ante tanta confusión y diversidad de actuaciones, que se realizan en escenarios sociales inéditos y muchas veces inesperados. Por supuesto, no se puede esperar a tener explicaciones definitivas, se trata de explorar y experimentar caminos, pero indudablemente existe un vacío teórico en la pedagogía y en la didáctica.

El ser un proceso socialmente necesario obliga a las estructuras institucionales de la educación a redefinir sistemáticamente las políticas para la protección y fomento del binomio identidad-diferencia.

Como la educación se desarrolla en contextos sociales, donde intervienen, además, intereses socio-clasistas, la labor se torna también en un proceso ideológico, que nunca va a ser neutral y es menos neutral, cuanto más neutral dice ser. En verdad se está ante un proceso marcado por las líneas directrices y los objetivos a lograr por los grupos que instituyen su hegemonía.

Sin embargo, aunque la identidad tiene uno de sus orígenes en los programas promocionados por las instituciones educativas, estos solo son efectivos, si los actores sociales los interiorizan y construyen su sentido (GIDDENS, 1997). Por otra parte, como la identidad y el respeto a la diferencia no pueden ser dados o inculcados, la labor de los centros docentes radica en participar de su forja, de su construcción social, de su socialización, a través de acciones concretas en las aulas y fuera de ellas.

Contrariamente, en el mundo actual existen instituciones educativas productoras de hegemonía, interesadas en evitar que otros pueblos y personas construyan su propia identidad, ya que con ello garantizan el éxito de sus programas de coloniaje y al mismo tiempo fomentan su vulnerabilidad (MIGNOLO, 2008). Para ello se diseñan proyectos que tienden a descalificar y ocultar los valores y creencias ajenas, principalmente de países del tercer mundo. Contra estas prácticas la educación tercermundista, la educación está obligada a desarrollar antídotos basados en conceptos descolonizadores (DUSSEL, 2006).

ISSN: 2595-1319

Por lo tanto, como existen instituciones educativas con políticas para favorecer la construcción social de la identidad hacia orientaciones concretas, existen también para destruir la del otro grupo, principalmente en aquellas que asumen el nacionalismo extremo. Comprender esta realidad es fundamental para fortalecer el papel de las ciencias sociales y humanísticas en los programas de formación de docentes, de manera que estos se preparen para poder identificar las formas sutiles que adoptan las configuraciones ideológicas y puedan participar de su análisis crítico en las aulas con el estudiantado.

La educación de la identidad es, a la vez, exploración, asimilación y reconocimiento del pasado. Esta es una condición necesaria para enseñar el “quién soy” y el de “dónde vengo”, el “quienes somos” y el de “dónde venimos” y generar con ello el compromiso con la naturaleza, el legado histórico, la nación, la familia y el trabajo. La educación en la diferencia es preparar al ser humano para enfrentar el cambio, implica creatividad, impulsar nociones para la previsión, desarrollar capacidades para el pronóstico y el pensamiento crítico e inducir el sentido del riego.

En esta misión, la educación juega un papel esencial de ruptura de la ignorancia, condición para auto-conocernos. La ignorancia puede ser una limitante para valorizar el significado del pasado y para proyectarse hacia el futuro, al mismo tiempo que produce cegueras.

Desde este enfoque histórico, la mirada al pasado que necesita la educación no debe significar un rescate, como muchas personas afirman, más bien de lo que debe tratarse es de mostrar la pertinencia de ese legado histórico en el presente. Todo en el pasado no es glorioso, por lo que incorporarlo implica reanalizar lo genuinamente humano en su ligazón con los errores de comportamientos y creencias de cada tradición: esto significa entrenar la capacidad de crítica y de elección, donde la educación es crucial.

Para ello, la educación no parte de cero, sino que existe un fundamento o capital de partida, sobre el que se forja el siempre inacabado proceso, que se asume como un camino de constante aproximación y separación de lo social. Es una dialéctica de relaciones donde la identidad se complementa con la diferencia, ambas se truecan en una correlación de causa y efecto participes de una interacción en la que invierten constantemente su papel. Los límites de una y otra son borrosos e inestables y se tornan difíciles al entendimiento.

Por lo tanto, si la educación participa de la construcción responsable de la identidad, abre puertas al reconocimiento de la diferencia de sí mismo y de los demás, al espíritu del

 ISSN: 2595-1319

convivir con el otro ser, a la exploración y afirmación de la pluralidad de lo humano, con lo cual juega un papel importante en el rompimiento de la intolerancia fanática, que afecta las sociedades y muchas veces los escenarios escolares.

Plantearse desde la educación el tratamiento de la diferencia ha estado presente en las políticas instituidas en organismos internacionales, como la UNESCO, y en las reformas educativas desarrolladas por muchos gobiernos, que la han asumido a partir de conceptos como educación inclusiva y educación multicultural.

La educación también actúa como un filtro donde se decide qué características identitarias estimular, qué resistencias vencer, cómo lograr el éxito. Las respuestas que estas interrogantes encuentran en las instituciones educativas son muy variadas, porque variados son los contextos y los intereses sociales.

Lo anterior hace de la educación una actividad que nunca es neutral. Por tanto, se genera un espacio de toma de decisiones, que hasta ahora en Latinoamérica, nunca ha sido muy democrático y ha estado dominado por la influencia extranjera que, de manera intencionada, diseña políticas para desmontar la identidad del otro ser o grupo.

La educación y el valor de la igualdad en la construcción social del binomio identidad-diferencia

En esta dialéctica del binomio identidad-diferencia, la igualdad es un valor y un derecho que adquiere un gran significado para la educación. Se trata de un proceso social donde es preciso asumir la igualdad en la diferencia como un valor imprescindible. De poco sirve dejar de ser para constituir una víctima de procesos de reproducción de la pobreza, no siempre el cambio implica mejoría en la calidad de vida.

El mundo arrastra desigualdades sociales de siglos, acrecentadas por las relaciones de intercambio nada equitativas que se manifiestan como diferencia entre las naciones y dentro de ellas. En estas circunstancias, el valor que significa el ejercicio de la igualdad debe convertirse en uno de los principales a fomentar por los sistemas educativos.

El valor de la igualdad es considerado una condición fundamental para edificar una identidad que exprese la verdadera condición humana. Está claro que los cambios estructurales juegan un papel fundamental en la superación de los grandes desequilibrios, pero la educación a través de la escuela puede hacer una labor nada despreciable, pues detrás de la inequidad generalmente existe ignorancia y carencia de un pensamiento

 ISSN: 2595-1319

liberador, aspectos que dependen en gran medida de procesos formativos. Para Savater (2000, p. 220), “la educación es la única forma que hay de liberar a los hombres del destino, es la antifatalidad por excelencia, lo que se opone a que el hijo del pobre tenga que ser siempre pobre; a que el hijo del ignorante tenga que ser siempre ignorante; la educación es la lucha contra la fatalidad”.

La igualdad es un objetivo de lucha por el cual muchos individuos y pueblos han dedicado su vida, y se han convertido incluso en fundadores y símbolos de sus naciones. Esta ha constituido un tema del pensamiento social desde hace siglos, han sido construidas diversas ideologías donde cada época, cada lucha social añade nuevos argumentos y demandas en ese proceso del cual la educación no ha estado ajena.

Entonces, fomentar la igualdad en el proceso de construcción de la identidad se convierte en uno de los principales retos que tiene la educación, que, por supuesto, no significa solo el libre acceso de todas las personas a las instituciones educativas; aunque esto es importante, y en América Latina y otras partes del mundo se ha avanzado, es evidente que con ello no basta; las experiencias de los países que han ampliado la cobertura en cuanto al acceso muestran que no han podido superar las brechas cognitivas que se generan en los procesos de aprendizaje (Oviedo, Fiszbein y Sucre, 2015).

Se trata de la igualdad entre sujetos socialmente diferentes, por lo tanto, se necesita partir de organizar procesos de aprendizaje de contenidos básicos para todos; pero, al mismo tiempo, asegurar el desarrollo de una educación diferenciada, que implica atender, desde la institución, las necesidades cognitivas y educativas de cada estudiante.

La educación diferenciada es el mecanismo hasta ahora más efectivo para buscar un equilibrio en la formación de estudiantes socialmente diferentes, que provienen de familias diferentes, de comunidades diferentes, de culturas diferentes que interactúan desde el efecto de los procesos migratorios y con tiempos y ritmos de aprendizaje diferentes, de manera que quienes no tienen el apoyo necesario lo obtengan en la escuela. El fin no es negar la diferencia, sino crear condiciones y desarrollar acciones, para que la mayoría aproveche de manera eficaz y humanista su tránsito por la escuela y lograr, así, la reducción de la desigualdad de oportunidades.

Dentro de un sistema social, la ausencia de igualdad condiciona la pérdida de sentido de vida, en los sectores más desfavorecidos. Es difícil amar a la nación sintiéndose perjudicado por la diferencia, o preocuparse por el pasado heroico productor de significados

 ISSN: 2595-1319

en condiciones de pobreza extrema. Por otra parte, sin igualdad no hay espíritu de democracia ni libertad posible, valores imprescindibles para la verdadera emancipación.

Pero, si se quiere ser efectivo desde la educación, la búsqueda de la igualdad debe ir acompañada de la superación de la enseñanza tradicional de corte positivista y de la generación de una cultura de la innovación.

Superar la presencia, que aún tiene la educación tradicional de corte positivista, es parte de ese reto por la igualdad. Al absolutizar los valores cognitivos del conocimiento como verdad, coherencia y sistematicidad, la educación tradicional menosprecia el lugar de los sentimientos, soslaya el enfoque histórico en el aprendizaje de la ciencia, descontextualiza las teorías científicas que difunde y, con ello, genera un elitismo que a la larga monopoliza el conocimiento y termina reproduciendo la desigualdad: “Conforme el saber científico se ha transformado en un factor decisivo de la producción de bienestar, su distribución se ha vuelto más desigual” (UNESCO, 1999).

El cambio debe incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En un entorno dinámico y cambiante, configurado por la influencia de procesos globalizadores y por fuertes tendencias migratorias, la construcción social de la identidad debe fundamentarse en la aplicación de estrategias didácticas creativas, que no solo sean capaces de apreciar el pasado, sino que desarrollen capacidades para participar en situaciones desconocidas y que, al mismo tiempo, participen de una educación con visión futurista, garante de la convivencia humana en relaciones de identidad y diferencia.

La cultura de la innovación para la educación representa la realización de acciones concretas que permitan desarrollar capacidades desde los sistemas educativos como: saber escuchar, estimular la generación de ideas, aprender a trabajar en equipos, aprender a cuestionar la manera de cómo se hacen las cosas y desarrollar percepción de riesgo en relación con la creación. Por tanto, esta cultura es una clave para garantizar la soberanía de la identidad, es una manera de impedir que la diferencia se convierta en productora de relaciones enajenantes, a través de reproducir la inequidad económica y cognitiva ya existente. Es aquí donde un sistema educativo creativo, productor de ideas y formas nuevas se convierte en una verdadera contribución al acto de sentirse realizado con lo que somos

Estas exigencias adoptan formas diversas en el discurso educativo actual, pues desde hace varias décadas se vienen difundiendo conceptos que, de manera cierta o en apariencia, significan un viraje en relación con el discurso tradicional: educación inclusiva,

 ISSN: 2595-1319

aprender a aprender, enseñanza por proyecto, educación para toda la vida, educación de calidad y otras iniciativas novedosas.

Estos términos promovidos por los organismos internacionales, por los ministerios de los gobiernos y por personal teórico de la pedagogía pueden enmascarar diversas ideologías. Se puede apreciar que la inclusión educativa es reconocida como derecho, condición indispensable de la igualdad, que participa de los sueños y aspiraciones de los pueblos; pero cuando nos preguntemos: ¿hasta dónde llega la inclusión?, ¿qué es lo que se va a aprender a aprender?, y, ¿para qué incluir?, entonces se descubren los matices que evidencian la presencia de intereses y perspectivas ideológicas.

Es necesario reconocer que este giro hacia formas más incluyentes y dinámicas en la educación puede ayudar a desmontar la educación tradicional, pero si ello no significa que el alumnado aprenda la esencia teórica de los conceptos de la ciencia, entonces seguirá creciendo la brecha cognitiva, que está en la base de las grandes desigualdades históricas y, por otra parte, tampoco se desarrollará una cultura de la innovación.

Es decir, si los conceptos de educación inclusiva, aprender a aprender, enseñanza por proyecto, se realizan a través de prácticas donde se opina de todo, no se llega a la esencia de nada y, al final, el alumnado no aprende los fundamentos teóricos de la ciencia. El ideal de educación, supuestamente propuesto de inclusivo, termina siendo una forma abierta de exclusión.

Mientras que existan las grandes desigualdades económicas, políticas y cognitivas, la diferencia actuará como fuerza destructora de la identidad, manifestándose como racismo, discriminación y negación de oportunidades, al mismo tiempo que produce reacciones de intolerancia. Son realidades que tienen en su simiente problemas estructurales de siglos, pero donde la educación puede hacer una importante contribución para su superación, a partir de asumir prácticas de política educativa y estrategias didácticas que vayan al fondo y recuperen un concepto de igualdad realista.

Por último, el escenario actual de la construcción social de la identidad plantea a la educación otros retos, como: desarrollar el enfoque del género desde una perspectiva histórica, que permita explicar los orígenes de toda desigualdad y replantear la relación y el lugar de la mujer en la sociedad; preparar a las colectividades para vivir interactuando con las heterogenias configuraciones de estructura comunitaria originadas por el desarrollo de los movimientos sociales; desarrollar acciones educativas epistemológicamente

 ISSN: 2595-1319

fundamentadas para participar de un tema tan complejo como el de la identidad y la diversidad sexual, entre otros.

Sin una educación de calidad el problema de la inequidad no se resuelve, pues esta tiene un papel formativo fundamental en la generación de sujetos socialmente protagonistas, dispuestos a involucrase en la trasformación de la sociedad.

Conclusión

En el proceso de construcción social de la identidad/diferencia, la educación de espíritu libertario debe jugar un papel básico, pues cuenta con potencialidades para desarrollar capacidades emancipadoras y de reinterpretar la riqueza espiritual contenida en las estructuras culturales de los pueblos.

Contribuir a la generación de relaciones de igualdad en función de la unidad como especie, superar la educación tradicional de carácter positivista y promover la formación de una cultura de la innovación y de producción de conocimientos son lineamientos que significan desafíos decisivos para los sistemas educativos actuales de los países en desarrollo.

Asumir la identidad en su relación con la diferencia exige a la educación enseñar a concertar, dialogar razonadamente, aprender a reconciliar, a buscar consensos, tender puentes, democratizar el proceso de enseñanza aprendizaje, idear redes de asociación; en una palabra, promover el equilibrio de lo diverso.

Referencias

DUSSEL, E. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.

ENGELS. F. **El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre**. En Obras Escogida, Marx y Engels. Moscú: Editorial Progreso, 1980. tomo II, p. 33-39

GIDDENS, A. **Modernidad e identidad del yo**. El yo y la sociedad en la época moderna. Barcelona: Ediciones Península, 1997.

MARX, C. **El capital** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986. (Tomo I).

MIGNOLO, W. D. La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Revista Tabula Rasa**, 8, 2008, p. 243-281.

 ISSN: 2595-1319

OVIEDO, M., FISZBEIN, A. y SUCRE, F**. Aprendizaje para todos**: un desafío pendiente para América Latina. Comisión para la educación de calidad para todos: Documento de antecedentes, 2015.

SAVATER, F. La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes? **Revista Educere**, v. 4, n. 11, p. 215-225, 2000.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Ciencia**. La ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso. Budapest, Hungría: [26 de junio al 1 de julio] 1999).

ISSN: 2595-1319

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA

ADRIANA RODRIGUES

Universidade de Uberaba, nidiauniube2018@gmail.com
Universidade de Uberaba/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, adriana.rodrigues@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O texto traz um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é compreender a organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Parte-se da importância dessa organização ser realizada de forma interdisciplinar e que atenda às necessidades de desenvolvimento das crianças. Trata-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). Utilizou-se de entrevistas como instrumentos de coleta de dados, para identificar e compreender as concepções de professores, que atuam na educação infantil nos níveis IV e V, na zona rural do município de São José de Mipibu-RN, sobre a organização do ensino e o lugar da interdisciplinaridade nesse processo. Os dados foram com analisados com base na perspectiva metodológica de análise de dados cunhada por Aguiar e Ozella (2006), denominada Núcleos de Significações. Conclui-se que o trabalho educativo com crianças na educação infantil é complexo, exige do professor que este ao organizar o processo de ensino-aprendizagem considere as especificidades da criança, atividade criadora, relação interdisciplinar dos conteúdos.

Palavras-chave – Educação Infantil. Organização ensino-aprendizagem. Teoria Histórico Cultural. Desenvolvimento. Interdisciplinaridade**.**

INTERDISCIPLINARITY IN THE ORGANIZATION OF TEACHING AND LEARNING IN CHILD EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract
The text brings an ongoing master's research, which is a study of teaching-learning organization in Early Childhood Education. Part of the data has been held in interdisciplinary and that meets the needs of development of children. It is a qualitative research, based on the perspective of Historical-Cultural Theory (THC). It is used as instruments of data collection, to identify and understand the conceptions of teachers, who work in early childhood education levels IV and V, in the rural area of the municipality of São José de Mipibu-RN, on the organization of teaching and the place interdisciplinarity in this process.

ISSN: 2595-1319

The data were based on the methodological research of data analysis by Aguiar and Ozella (2006), called Nuclei of Meanings. It is concluded that the educational work with the infantile education is complex, it is required that the teaching-learning process considers the specificities of the child, the creative conception, the interdisciplinary relation of the contents.

Keywords - Child education. Teaching-learning organization. Development. Cultural Historical Theory. Interdisciplinarity.

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, se constitui em um segmento contraditório, marcado por avanços e retrocessos, quer no âmbito legal ou pedagógico. É notadamente marcada por um movimento histórico que registra um constructo legal, ainda incipiente do ponto de vista da implementação de uma educação de qualidade para as crianças.

Apesar de todas as conquistas legais, normativas que fortalecem e regulamentam uma educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil, que preconizam a o desenvolvimento integral dessas crianças por meio de situações de aprendizagem, muitas práticas pedagógicas nesse segmento, reduzem-se aos momentos de socialização, de espontaneidade. Tem-se em pauta um ideário anti-escolar, ou seja, a criança se desenvolverá naturalmente.

Nesse contexto, pouco cabe à educação ou ao educador, descaracterizando assim o seu papel e as relações professor-aluno, ensino-aprendizagem, cognitivo-afetivo e tantas outras intersubjetividades necessárias nesse fazer profissional e na apropriação dos elementos da humanidade construídos historicamente.

Estudos realizados por pesquisadores brasileiros, nos últimos 10 anos, dentre eles Pasqualini (2006, 2010, 2013), Lazaretti (2008, 2013), Martins (2005, 2007, 2016), defendem o ensino-aprendizagem para crianças de 0 a 6 anos como possibilidade de potencializar o seu desenvolvimento integral, ou seja, e de suas funções psicológicas superiores. Para tanto, enfatizam a necessidade dessas crianças se apropriarem dos saberes e dos conhecimentos mais elaborados, os quais a escola e o professor, por meio da sua organização didática, podem contribuir para a sua efetivação.

Com base no exposto, é importante considerar que organizar o processo ensino-aprendizagem, que atenda ás necessidades das crianças, é uma tarefa complexa que inclui entre muitos saberes, o universo da infância. Essa defesa leva –o, necessariamente a

 ISSN: 2595-1319

buscar a interdisciplinaridade de saberes, conhecimentos para atender as especificidades do ensino-aprendizagem das crianças.

Tem-se em destaque a importância e o lugar da interdisciplinaridade na organização desse processo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que se constitui na relação dialética ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

No que se refere a legislação para esse segmento, a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta a organização do processo de ensino-aprendizagem apontando os campos de experiências que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, ao propor:

> [...] 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. (BNCC, 2018, p. 16).

Esse direcionamento interdisciplinar já estava de alguma forma preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que em seu Artigo 9º traz os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica direcionando-os para as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos.

Ressalta-se assim, que a forma de organização do trabalho educativo proposto na BNCC, já havia sido proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998; 2009) já citadas, por conseguinte avança-se na BNCC o direito a aprendizagem: convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e por meio do autoconhecimento, abrangendo assim possibilidades das crianças aprenderem.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências assim organizados: • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos• Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos estão direcionados ao aprender e ao desenvolver, porém nada é mencionado a respeito da organização didática metodológica desses campos de experiência.

Vale ressaltar que o termo “experiência” implica na vivência ativa da criança dentro do processo de ensino-aprendizagem organizado intencionalmente pelo professor. Uma

ISSN: 2595-1319

experiência se difere de uma tarefa, concebida apenas como um fazer da criança, porque por meio do experienciar, pode-se objetivar a aprendizagem de diferentes conteúdos. A esse respeito Martins (2016, p. 20) discorre que “a” “quantidade” “de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à medida que a quantidade de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino”.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a organização do ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento das crianças nas suas dimensões cognitiva, afetiva, focalizando desde o planejamento até a reflexão dos professores e demais profissionais que atuam nesse segmento da Educação Básica.

Na singularidade do recorte da pesquisa apresentada nesse texto interessa-nos interrogar sobre a importância do conhecimento interdisciplinar na organização do ensino-aprendizagem na educação infantil a partir das vozes dos professores e da bibliografia pertinente à Teoria Histórico-Cultural.

Na análise dos dados evidenciou-se três núcleos de significação para os professores entre eles; conhecimento interdisciplinar, os tipos de conhecimentos e conteúdos e a formação para atuação neste segmento de ensino.

Metodologia

A metodologia constou de uma pesquisa bibliográfica, por meio de fichamentos das obras dos autores, que fundamentam suas pesquisas na Teoria Histórico-Cultural como Pasqualini (2006, 2010, 2013), Lazaretti (2008, 2013), Martins (2005,2007,2016) com a identificação dos conceitos e princípios importantes para a organização do ensino-aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de abril de 2019 com 18 professores atuantes nas escolas da zona rural, da rede pública de ensino do município de São José de Mipibu- RN[8]. Esses professores foram convidados para participarem de uma entrevista individual, que foi concedida em dia e hora conforme a sua disponibilidade. Os itens constantes na entrevista semiestruturada objetivaram a identificação e a compreensão de

[8] A pesquisa foi realizada em conformidade com a legislação e ética de pesquisas que envolvem seres humanos. Aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisas, conforme CAAE 08237519.1.0000.5145.

 ISSN: 2595-1319

como o professor de educação infantil, que atua nos níveis IV e V, concebe o processo de ensino-aprendizagem neste segmento.

A análise dos dados colhidos nas entrevistas foi realizada com base na proposta metodológica dos núcleos de significação, cunhada por Aguiar e Ozella (2006), em consonância com o método analítico objetivo de Vygotsky (1991). Foram depreendidos três núcleos de significação para os professores: conhecimento interdisciplinar, os tipos de conhecimentos e conteúdos e a formação para atuação neste segmento de ensino.

A referida pesquisa utilizou-se como referencial teórico o arcabouço cunhado em Vigostki, no qual a vida humana é cultural e o brincar uma atividade criadora, no sentido de ser um produto de um certo tipo de aprendizagem, que possibilita a criança reordenar o real em novas combinações criativas. Vygostki (1987). Em consonância com o exposto Cerisara (1998, p.124) enfatiza “a imaginação e a fantasia não estão ligadas ao irreal”, pelo contrário, carecem de valor prático, vivências objetivas - subjetivas pessoais (particular, privado) coletivas.

De acordo com Vygostki (1987) essa atividade criativa ocorre porque a realidade assume um papel junto as funções psíquicas onde a imaginação (mecanismo psicológico) e a atividade criadora se relacionam, porque a imaginação não cria nada se não tiver sido experimentada numa situação real, assim só existe atividade criadora, se houver uma realidade vivenciada, a experiência acumulada (pelas crianças) o material indispensável no processo criativo-imaginário.

Outro aspecto que norteia essa construção se dar por vias é imaginar uma situação que não viveu, mas ouviu, viu, presenciou numa experiência do outro ou socialmente presenciada. Assim, para o referido autor essa imaginação representa uma natureza psicológica do brincar, sentimentos e pensamento, são capazes de mover a criação humana, perpassando o ato de brincar. As especificidades do mundo imaginário, os desejos não realizáveis podem ser realizados nessa ação criadora.

Elkonin (2009) em seus estudos defende que a situação imaginaria situada no mundo dos jogos, brinquedos, brincadeiras ganha força ao permitir a criança assumir o papel de outra pessoa, apropriando-se da cultura humana e produzindo cultura por meio da brincadeira.

Vygostki (1987) em seus postulados defendia que elementos fundamentais da brincadeira, bem como suas características são: situação imaginária, a imitação e as

ISSN: 2595-1319

regras, opondo-se completamente ao ideal de que brincar está ligado ao prazer, ou como algo espontâneo, natural. Para este autor a brincadeira é a atividade da criança não porque ela assim o faz com frequência, mas porque esta a humaniza, quando oportuniza a mesma atender às suas necessidades, anseios e desejos.

Com base no exposto, o processo de organização do ensino-aprendizagem para crianças e o papel do adulto neste contexto, especificamente o papel do professor deve se pautar na intencionalidade do ato educativo e se realiza por meio da mediação.

Essa mediação se faz necessária pois não nos apropriamos de um objeto de forma direta (MARX, 1984), mas por mediadores culturais, por significações criadas pelos homens.

Lazaretti (2013), por sua vez, embasada na Teoria Histórico-Cultural, afirma que a organização didática do ensino precisa ter, como horizonte, a plena formação da criança, e é pelo ensino que a criança se apropria de formas culturalmente humanas, e isso ocorre pela mediação do professor que interfere na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desafiando e incitando a criança a novas aprendizagens.

Pasqualini (2006) afirma de que há no Brasil um ideário anti-escolar que defende a escola de educação infantil como espaço de socialização e desenvolvimento baseado no espontaneísmo, na naturalização do desenvolvimento infantil, o qual desprestigia o papel do professor deste segmento e desqualifica a criança como potencial em aprendizagem e desenvolvimento por acreditar que só é possível ensinar a criança quando esta tem maturidade para isso, sendo inviável o ensino, sobretudo, para criança “muito pequenas” [9].

Resultados e discussão

O professor é o mediador do desenvolvimento infantil neste segmento, assim sendo investigou-se junto aos entrevistados qual a importância do conhecimento das diversas dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas para a organização do ensino-aprendizagem, como as ciências psicológicas e pedagógicas podem auxilia-lo nessa organização interdisciplinar.

[9] Termo utilizado pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

ISSN: 2595-1319

Em relação ao conhecimento interdisciplinar na organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, os professores, responderam, unanimemente, sua importância. Isso fica explicitado nas falas expostas, a seguir[10].

> Com certeza me ajudaria a ter um olhar mais diferenciado e conhecer cada criança, tenho muita vontade de fazer psicopedagogia, é meu sonho e eu vou realizar (PROFESSOR 1, 2019)
> Conhecer o cognitivo e o psicológico da criança, faria toda diferença para dar condições e meios deles aprenderem de verdade (PROFESSOR 2, 2019).

É possível notar a necessidade de outros conhecimentos que auxiliam os professores a compreender a especificidade de cada criança, durante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Já, em relação aos tipos de conhecimentos e conteúdos que são pensados e planejados em seu cotidiano escolar, muitos professores enfatizaram que;

> [...] conhecimento que são oriundos de muitas outras áreas do conhecimento, e que desafia o professor a saber e estudar muito (PROFESSOR 15, 2019).
> Conhecimento de tudo, questão de tudo um pouco, a questão da autonomia da criança, da criança que vamos trabalhar assim como os conteúdos colocados para o segmento. Nós trabalhamos aquele conteúdo, mas buscamos outros meios, para atingir os conhecimentos necessários. Nesse caso, não é só a questão dos conteúdos em si, mas também existe a questão da interdisciplinaridade (PROFESSOR 5, 2019).
> A ludicidade é o que mais me preocupa, que não pode faltar de jeito nenhum, seja para trabalhar qualquer conteúdo. Sem a ludicidade na verdade eles não poderão aprender nada de forma verdadeira, para ter uma aprendizagem boa, a primeira coisa que não pode faltar é o lúdico e esse exige muita criatividade (PROFESSOR 12, 2009).

Corroborando com as afirmativas anteriores Thiesen (2008) pontua que quanto mais interdisciplinar for o trabalho do professor, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizadoras, estimuladoras, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem.

Em relação à formação para atuação nesse segmento de ensino, os professores

[10] As falas dos professores, informantes da pesquisa, estão grafadas com destaque em itálico..

 ISSN: 2595-1319

sinalizaram a sua importância, assim como a presença fundamental da motivação para a atuação pedagógica. Por outro lado, outros professores salientaram a fragilidade de suas formações iniciais e o impacto disso em suas práticas.

> [...] minha formação acadêmica não me deu condições suficientes para que eu me sentisse preparada para atuar na Educação Infantil... na prática é muito diferente da teoria (PROFESSOR 18, 2019).
> "...tive disciplinas que me motivaram, tive estágios, e eu particularmente desenvolvi e participei de base de pesquisa de trabalhos para a Educação Infantil sobre o uso da TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e isso me deu todo fôlego para estar aqui (PROFESSOR 13, 2019).
> A prática nos mostra a necessidade de buscar sempre outros conhecimentos necessários para nossa atuação pedagógica. (PROFESSOR 14, 2019).

Depreendemos das análises realizadas a necessidade de organizar intencionalmente o ensino-aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Como desdobramentos dessas análises, evidenciamos a busca pela formação desses professores de conhecerem e se apropriarem dos conhecimentos inerentes aos mais variados campos do saber cientifico que, por sua vez, respondem às demandas particulares que envolvem compreender a infância, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas superiores, processos cognitivos, emocionais.

Considerações finais

O trabalho educativo com crianças na educação infantil é complexo, exige do professor que este ao organizar o processo de ensino-aprendizagem considere as especificidades da criança, a atividade criadora na Educação infantil, a relação interdisciplinar dos conteúdos, e experiências vivenciadas no contexto escolar.

O trabalho pedagógico do professor deve partir do reconhecimento que a docência com crianças pequenas, ocorre em contextos com variantes culturais, econômicas, sociais e políticas, onde o brincar é a atividade que potencializa o desenvolvimento da criança, ao possibilitar a apropriação da cultura.

Portanto, nas discussões empreendidas neste texto depreende-se a importância de proceder a formação dos professores para atuação nesse segmento educacional, assim como uma organização do ensino-aprendizagem de forma intencional, em acordo com os referenciais histórico-culturais.

ISSN: 2595-1319

Referências

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [*on-line*]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: mar.2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União**, v. 84. n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar.2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84. n. 248, 23 dez. 1996.

CONEP. **Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/ Reso466.pdf. Acesso em: set. 2018.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013.204 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Antonio Angelo. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados.2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: editora Moraes, 1984.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2006.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf. Acesso em jun. 2019.

ISSN: 2595-1319

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicologia. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1991.

ISSN: 2595-1319

"FAKEBOOK" E FACEBOOK" COMO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS NAS AULAS DE LITERATURA

MARIA ÂNGELA RODRIGUES

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

ANNA LÍVIA GOMES

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba,
maria.rodrigues@ifmg.edu.br
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba,
silvasantos87@yahoo.com.br
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba,
anna.li.gomes@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento.

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este artigo apresenta uma reflexão crítica acerca da prática docente com uso de redes sociais, uma real e outra fictícia/educativa, à luz do conceito de Ciberespaço. O trabalho aborda o impacto metodológico do uso das ferramentas *Facebook* e *Fakebook*, nas aulas de Literatura, em uma turma do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Bambuí. A análise desse enfoque metodológico demonstrou que grande parte dos alunos passou a perceber a Literatura como um gênero de discurso que extrapola a ficcionalidade, enquanto uma construção externa, uma vez que proporciona uma conexão com o "real" por meio da recriação sentidos e significados quanto ao conteúdo literário abordado em sala de aula. Assim, percebe-se que abordagens que permitem um envolvimento criativo e prático dos alunos podem contribuir com a relação de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave - Cibercultura. Fakebook. Literatura. Rede social. Tecnologia de informação e comunicação.

"FAKEBOOK" AND "FACEBOOK" AS EDUCATIONAL TOOLS FOR LITERATURE CLASSES

Abstract
This article presents a critical reflection about the teaching practice, with use the of social networks, one real and other fictive/educational according to the concept of Cyberspace. The paper discusses the methodological impact of the use of the *Facebook* and *Fakebook* tools in the Literature classes, in an Agricultural Technical Course of the Federal Institute Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Bambuí. The analysis of this methodological approach

ISSN: 2595-1319

demonstrated that much of the students came to perceive Literature as a genre of discourse that extends beyond the fiction, as an external construction as it provides a connection with the “real” by means of recreation senses and meanings as to the literacy content approached in the classroom. Thus, it is perceived that approaches that allow a creative and practical involvement of the students can contribute to the teaching-learning relationship, including other curricular components that integrate the course curriculum.

Keywords - Cyberculture. Facebook. Literature. Social network. Information and communication technology.

Introdução

Um dos debates mais caros à contemporaneidade versa sobre os novos desafios impostos à educação, bem como as possíveis soluções e saídas para os conflitos e contradições fruto das práticas pedagógicas em voga. As mudanças sociais do último século, com o aprofundamento da globalização, a incorporação de tecnologias digitais, o advento de novas subjetividades, as dinâmicas de poder em escala mundial e entre grupos que reivindicam seu empoderamento, dentre outros elementos, impõem novas realidades ao ambiente escolar que impelem à uma reelaboração das práticas pedagógicas. Considerando que a escola, uma das instituições basilares da modernidade, é constituída por um universo de contradições que interagem dialeticamente entre si, sua crise precisa ser percebida a partir desses elementos colocados nessa interação. De forma geral, a leitura que se estabelece acerca da mesma aponta que se trata de um modelo de equipamento social anacrônico e extemporâneo, que ainda carrega um peso da herança positivista; outrossim, a revolução comunicacional que se estabeleceu no final do século XX colocou em xeque a tradição escolar baseada exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Dentre os principais caminhos apontados, surgem algumas hipóteses como a importância de revisão do papel docente, enquanto responsável exclusivo da aprendizagem; a protagonização dos sujeitos no espaço escolar; a ideia de eliminação de um modelo exclusivo de escola, dando lugar a outras possibilidades de arquétipos, dentre outros rumos que enunciam a criação de novas práticas e metodologias. Em face do exposto, este trabalho orienta-se pela importância da incorporação ativa das Tecnologias da Informação e Comunicação e o protagonismo estudantil, centrado na perspectiva prática de construção do conhecimento. Assim, foi proposto o uso de duas redes sociais, uma real e outra educativa - baseada em simulação, cujo suporte é o Ciberespaço, com o intuito diversificar as aulas de Literatura, em uma turma de Ensino Médio Integrado do Instituto

ISSN: 2595-1319

Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí.

A metodologia avaliada procurou instigar o interesse dos alunos pelo estudo da Literatura por meio de estratégias que buscavam promover a participação, a interação e a construção de saberes. Assim, buscou-se projetar uma perspectiva de formação com atitudes que incitassem a confiança em seu próprio desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A pesquisa, de caráter aplicada, com utilidade acadêmica, aliou aulas teóricas de Literatura com a prática cotidiana de 35 alunos inseridos no 1º ano do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conduzindo a um trabalho de experimentos com características exploratórias. O trabalho realizado teve como espaço de abordagem o impacto produzido pelo uso do Fakebook e do Facebook nas aulas de Literatura, para fomentar a pesquisa e o interesse dos discentes nos assuntos abordados em sala de aula. O foco de análise foi centrado nas práticas realizadas pelos educandos fora do âmbito escolar, observando suas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a metodologia mencionada foi aplicada como recurso ou estratégia de atuação acadêmica, ao tornar possível a utilização de novas alternativas e experiências de construção do conhecimento.

Assim, o problema da pesquisa se fez por meio das perguntas: é possível utilizar o Ciberespaço não somente como suporte de leitura e de uma forma que privilegie a vivência do aluno? Qual é a postura do aluno ao trabalhar com temas clássicos utilizando a metodologia proposta?

Os conteúdos literários, a partir desse panorama, puderam ser explorados de uma maneira diversificada, com metodologias de ensino opostas às tradicionalmente utilizadas, em um ambiente de fluidez e de construção intelectual, de tessituras simbólicas e de elaboração semântico-virtual.

Ciberespaço e Literatura

A emergência das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) trouxe avanços e impactos significativos às diversas áreas do conhecimento humano. Impondo novas formas de organização e sociabilidade, diversos equipamentos perderam o sentido ou foram reinventados; não obstante, enquanto imperativo no campo da produção, integrou-se ao cotidiano de forma irreversível.

No tocante à educação assinala a necessidade de uma mudança nos paradigmas e

 ISSN: 2595-1319

adequação dos currículos e nos modos de ensiná-los. Segundo Pierre Lévy (1999), o ensino deveria adaptar-se às tecnologias, uma vez que, com ela, viriam novos modos de aprender, trabalhar, acessar e disponibilizar a informação. Dessa forma, ainda segundo o autor, surgiria

> um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 158)

Tais afirmações nos remetem ao fato de que o ser humano possui necessidade de construir sentido e criar relações de familiaridade com o ambiente virtual. O Ciberespaço tem essa propriedade: possui um caráter de estreitar as relações e tornar as ações imediatas, mas não substituindo a vida real. Dessa forma, ao passar a ser considerado uma extensão da casa, do ambiente de trabalho e até mesmo da escola, o conhecimento passa a ser reestruturado e organizado e “o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço”, conforme Lévy (1999, p.165).

Lévy (1999, p. 170) discorre em sua obra sobre a grande importância do papel do professor. Este deve utilizar de técnicas que, segundo o autor, são “capazes de ampliar seus esforços” para ensinar. Além de aplicar métodos que possibilitem a interação, a cooperação, que correspondam às necessidades culturais e que promovam a qualidade no processo de aprendizagem, abolindo a distância física e incentivando a troca de saberes. Segundo Lévy (1999):

> A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY,1999, p. 172)

Uma prática pedagógica que atraia tal público deve superar o modo clássico de ensinar. Deve manter a nova ordem criada pelas tecnologias, despertando o prazer de ler, a reflexão social sobre o conteúdo e o conhecimento em relação às consequências

ISSN: 2595-1319

históricas do período. É necessário se colocar no papel do autor e vivenciar, participar criticamente do período que está sendo estudado, pois assim os "leitores envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder" (KLEIMAN, 2008, p. 11).

Assim, é necessário perguntar-se: como será possível aproximar o aluno deste conteúdo através do Ciberespaço? Como este pode contribuir como espaço significativo, estreitando a relação entre aluno e autor/produção sem anular a presença deste e ao mesmo tempo despertar o interesse no aluno?

Ao considerar o Ciberespaço como espaço de troca de experiências, permeado de subjetividade, o aluno encontra oportunidade para produzir suas ideias, identificando-se e relacionando conceitos aprendidos com sua própria história. Portanto, a prática aqui apresentada possibilita uma imersão por parte do aluno naquilo que está sendo aprendido, possibilitando uma aplicação e reflexão com o que ele convive no seu dia-a-dia.

Fakebook e *Facebook*: redes sociais distintas e mesmos fins

O *Fakebook* é uma página de perfis ficcionais, com fins educativos e sem ligação ou conexão com redes sociais. Ela se localiza dentro da plataforma https://www.classtools.net e é apresentada sob as opções gratuita e paga, permitindo a criação de jogos, *quizzes* e ferramentas educacionais, dentre eles, a que foi objeto de nossa pesquisa.

Em seu *layout*, o *Fakebook* é descrito com o objetivo educativo, servindo para "mapear o enredo de um livro, o desenvolvimento de um personagem, uma série de eventos históricos, debates e as relações entre as pessoas, e assim por diante". Possui fácil acesso e pode ser salvo e editado posteriormente. A plataforma ainda permite criar amigos fictícios, porém eles não podem fazer postagens e comentários.

Criada em 2003, o *Facebook* é a rede social mais acessada do mundo sendo utilizada com diversas finalidades, desde lazer até para o trabalho e estudo. Por meio de um perfil é possível comunicar-se com pessoas, conhecê-las, compartilhar ideias e opiniões, o que transpõe sua característica inicial que era somente para fazer amizades.

Considerar ambas as redes sociais, acima descritas, como um espaço de atuação da eficácia simbólica, significa que as produções ali aplicadas possuirão uma carga de realidade e de ficcionalidade, na qual o saber é aplicado e criado e o que é lido pode ser escrito e produzido, considerando características estéticas e autorais.

ISSN: 2595-1319

Metodologia

No material didático utilizado pela instituição foi possível averiguar que há alguns livros que obedecem a uma determinada sequência, dentro do conteúdo de Língua Portuguesa, como uma espécie de acréscimo ao que é estudado, por meio do trabalho com os gêneros textuais e com a gramática. Entretanto, outros livros possuem apenas a parte de literatura separada da parte de produção textual e gramatical. Após análise dos exemplares, foi constatado que o ideal seria intercalar os conteúdos, deixando clara a sequência dos períodos literários e contextos históricos. Temáticas abordadas superficialmente como pretexto para o ensino de gramática não possuem impacto e atratividade para os alunos.

No que tange às problematizações iniciais, foi verificado que a maioria dos alunos possui conhecimento superficial de alguns autores clássicos da literatura e que não sabiam relacioná-los aos períodos literários e suas características. A ideia do estabelecimento da metodologia ora apresentada surgiu no segundo trimestre, aproximadamente no final do mês de setembro do ano de 2018, e teve seu início a partir da revisão das matérias já aprendidas, à época, em literatura: do Trovadorismo ao Barroco.

Logo em seguida, foi realizada uma revisão a respeito dos autores abordados e das características de suas obras. Posteriormente, foi distribuído aos alunos o nome dos principais autores e os períodos em que se enquadravam. Na sequência, a professora explicitou orientações sobre o Fakebook da plataforma classtools.net e a respeito das leis que regem o uso do Facebook. Por fim, foi solicitado aos alunos que fizessem perfis para os autores estudados e que usassem sua criatividade no trabalho proposto.

No decorrer de dois meses, os alunos reuniram-se durante as aulas para apresentarem aos colegas e à professora o resultado de suas pesquisas. Depois das apresentações, a professora criou uma estratégia de avaliação da atividade, via um questionário *on-line*, junto aos alunos.

Resultados e discussão

A análise da metodologia aplicada leva-nos a pensar que ao posicionar-se como protagonista do ato de construir o perfil na rede social, o aluno identifica-se com os autores estudados, além de criar vínculos de aprendizagem, relacionados à vida escolar e à vida cotidiana, passando a se tornar aquele que detém a sabedoria a ponto de modificar e atuar

 ISSN: 2595-1319

em variados contextos.

No decorrer do trabalho, assim como nas apresentações feitas pelos alunos, a professora notou alguns pontos importantes, a saber.

01) Os alunos tiveram iniciativa de fazer sozinhos as pesquisas referentes aos autores e períodos literários. Durante o desenvolvimento da proposta, apenas 02 alunos utilizaram a plataforma Fakebook (Figura 01), pois a maioria optou por criar os perfis no Facebook. Após as apresentações, os perfis foram apagados pelos alunos, respeitando a política de privacidade do site.

02) Durante os meses de postagem, foi observada a participação de professores do núcleo de História nas postagens dos alunos. Um professor questionou ao Pero de Magalhães Gândavo - perfil fictício - sobre uma postagem na qual o aluno mencionava a necessidade de catequizar, uma vez que os índios não tinham fé. Nesse caso, o aluno respondeu que era apenas um serviçal de El Rei e que cumpria ordens de conquistar novas terras e fiéis, o que demonstra conhecimento do contexto histórico e autonomia necessária para responder ao questionamento. Outro docente, em uma postagem de D. Dinis I, parabenizou a criação da primeira universidade portuguesa (Figura 02).

03) Depois de proceder à aplicação do questionário final, dos 35 alunos 27 avaliaram a prática como positiva. Eles alegaram que aprenderam mais sobre os autores e relataram terem utilizado o Facebook pelo fato de terem dificuldade em utilizar o *Fakebook*, já que a plataforma é apresentada em Língua Inglesa. Além disso, o *Fakebook* apresenta alguns pontos negativos: sua sequência de postagem não é igual àquelas realizadas no *Facebook*, pois a plataforma não apresenta possibilidade de os alunos criarem perfis para participar e comentar com o autor-colega, o que o *Facebook* permite.

04) Muitos alunos apresentaram dificuldades em encontrar fotos e até mesmo informações de alguns autores. Segundo eles, quanto mais antigo o período literário mais difícil foi obter informações coerentes. Alguns buscaram informações em dissertações de mestrado e teses de doutorado, redigidas em Língua Portuguesa de Portugal, dificultando a pesquisa, ao necessitarem utilizar o Google tradutor.

05) Um ponto importante a ser mencionado foi a participação de professores que não faziam parte da proposta metodológica. Isso só foi possível porque os docentes possuíam perfis no Facebook. Além disso, esse fato aponta para o aspecto positivo de utilização da rede social real.

 ISSN: 2595-1319

06) Durante as apresentações em sala de aula, aqueles alunos que apresentaram primeiro e postaram sobre criação de universidades ou mencionaram fatos importantes na história faziam interferências nas apresentações dos colegas, bem como os relacionavam a características literárias e até criações de determinados autores.

07) Nos relatos redigidos em questionário, muitos educandos alegaram que a estratégia metodológica criada foi interessante e enriquecedora por proporcionar a vivência de épocas passadas como se fossem verdadeiros autores, mesmo que ficcionalmente. Ademais, percebe-se que os alunos se sentiram imersos no contexto a ponto de pesquisarem e tirarem fotos com as roupas de época para exemplificar eventos.

Considerações finais

Em relação à estratégia metodológica aplicada, o resultado foi positivo, tendo repercussão entre alguns professores que viram a movimentação dos alunos no sentido de buscar fatos históricos e fazer postagens a respeito dos temas. Todos os educandos se envolveram na pesquisa e nas postagens e aqueles que tinham dificuldades em relação à tecnologia, voltadas à articulação de diversos aplicativos para a simulação de postagens na rede social, foram auxiliados pelos colegas, tendo oportunidade de se familiarizarem melhor com os recursos disponibilizados para a execução da atividade.

A metodologia analisada trata-se de uma proposta que aponta caminhos haja vista o ato de enaltecer o valor da Literatura, por meio do incentivo ofertado aos alunos no aprendizado, reforçando o caráter de humanização do conteúdo ministrado e valorizando o pensamento e autonomia do educando.

A proposta ainda possui lacunas que podem ser aprimoradas, redesenhadas e novas ideias podem ser agregadas. Os efeitos dessa perspectiva metodológica podem ser satisfatórios quando trabalhados com coerência, afinco e criatividade. A implementação de novas ideologias, aperfeiçoamento e adaptações permitem que as atividades sejam aplicadas em diversas áreas de ensino.

Referências

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISSN: 2595-1319

Figura 01 – Captura de tela da postagem de um aluno através da ferramenta Fakebook.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 02 - Captura de tela da postagem de um aluno na rede social Facebook.



Fonte: Arquivo Pessoal.

ISSN: 2595-1319

SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

RAFAELA MARIANE SOUSA NUNES DA SILVA

LIDIANA SIMÕES MARQUES ROCHA (ORIENTADORA)

Universidade de Uberaba, rafinhaariane@hotmail.com
Universidade de Uberaba, lidianam@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O objeto de estudo do presente artigo são os saberes necessários para o exercício da docência. Tem como objetivo, apresentar, discutir e refletir sobre os diferentes saberes que os professores possuem e que precisam saber para o exercício da prática docente. Os resultados foram elaborados a partir de uma revisão bibliográfica e uma discussão com a literatura. Abordamos três importantes concepções e constatamos que nenhum dos autores estudados aborda a importância da apropriação do conhecimento sobre a interdisciplinaridade e a incorporação de uma postura interdisciplinar na sala de aula, como modo de romper com as limitações e fragmentações impostas pelos próprios sistemas de ensino. O que nos leva a abrir uma discussão e sugerir aprofundamento para futuras pesquisas no que tange aos saberes necessários para a prática docente.

Palavras-chave - Saberes. Docência. Interdisciplinaridade.

KNOWLEDGE NEEDED FOR TEACHER PRACTICE

Abstract
The object of study of the present article are the necessary knowledge for the exercise of teaching. It aims to present, discuss and reflect on the different knowledge that teachers have and need to know for the practice of teaching practice. The results were elaborated from a bibliographical review and a discussion whit the literature. We approach three important conceptions and verify that none of the authors studied addresses the importance of the appropriation of knowledge about interdisciplinarity and the incorporation of an interdisciplinary posture in the classroom, as a way to break with the limitations and fragmentation imposed by the teaching systems themselves. This leads us to open a discussion and suggest further study for future research that touches on the knowledge needed for teaching practice.

Keywords - You Know. Teaching. Interdisiplinarity.

Introdução

Nas últimas duas décadas, houve mudanças profundas no mundo, o que impactou

 ISSN: 2595-1319

em todos os setores da sociedade, inclusive nas instituições educacionais. Vivemos em uma sociedade hoje marcada pelas mudanças que surgiram através da inserção e expansão das novas tecnologias de informação e comunicação. Com todas essas mudanças, inovações e suas implicações na sociedade, o professor começou a ter novas demandas de trabalho também, o que nos colocou frente à várias interrogações: Quais são os saberes necessários que o professor precisa ter para ensinar na contemporaneidade, que resulte na aprendizagem significativa dos alunos? Como o professor aprende a ser professor? Em quais conhecimentos ele subsidia suas práticas? O que o professor precisa saber para adotar uma postura interdisciplinar na sala de aula?

Muitos pesquisadores têm estudado essas questões, a base do conhecimento profissional para o ensino a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Esses estudos, embora não sejam conclusivos, têm ajudado a compreender sobre o que pensa o professor e como ele aprende.

Partindo do pressuposto de que os saberes são elementos constituintes da prática docente, o presente trabalho se configura em uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo descobrir quais são esses saberes necessários para a prática pedagógica.

Em um primeiro momento, apresentamos as definições dos saberes necessários na concepção do professor pesquisador canadense, Maurice Tardif e as relações dos professores com esses saberes.

Em um segundo momento, refletimos sobre as contribuições do psicólogo educacional americano, Lee S. Schulman para a compreensão de processos de aprendizagem da docência, pelos olhares da Doutora em Ciências Humanas, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que usa o termo “conhecimento”, diferentemente do primeiro autor estudado. Shulman (1986) valoriza o pensamento e o conhecimento do professor e se preocupa em como tornar o conteúdo que o professor já sabe, ensinável.

Por fim, trouxemos uma abordagem do Doutor em Educação pela Universidade de Sevilla, Marcelo Garcia, por acharmos impossível dissociar os saberes docentes dos saberes tecnológicos, visto que estamos na era da globalização e da informatização. Nenhuma das pesquisas aqui abordadas incorporam o saber da interdisciplinaridade como elemento fundamental da prática pedagógica, o que justifica nossa sugestão de discussão e aprofundamento em pesquisas futuras.

 ISSN: 2595-1319

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, que se utilizou da Ficha Resumo de Conteúdo como instrumento de coleta e de análise da informação bibliográfica. O objetivo das fichas é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original” (MARKONI E LAKATOS, 2003, p.68). Fundamentamos nossa investigação, sobretudo, em Marcelo Garcia, Shulman e Tardif.

Resultados e discussão

Muitos pesquisadores têm estudado os saberes necessários para a prática docente e a base do conhecimento profissional para o ensino a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Esses estudos, embora não sejam conclusivos, têm ajudado a compreender sobre o que pensa o professor e como ele aprende.

É incontestável que existe uma problemática entre professores *versus* os saberes necessários para a docência, no entanto, sabemos que são poucas as pesquisas nesse campo de investigação. Para tanto, Tardif (2002), procurou identificar e definir esses saberes necessários para a docência e as relações estabelecidas entre eles e os professores. O autor relata que o saber docente se compõe de vários saberes, que correspondem aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experenciais advindos de diversas fontes.

Para o autor, a relação dos professores com os saberes docentes não se limita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Chamamos de saberes profissionais àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino para Tardif (2002) constituem objetos de saber para as ciências humanas e da educação. Essas ciências, por sua vez, além de produzir conhecimentos, tentam também incorporá-los à prática do professor. Assim sendo, esses conhecimentos transformam-se em saberes que levam à formação científica dos docentes.

 ISSN: 2595-1319

Essa prática docente é, além de objeto de estudo das ciências da educação, uma atividade que mobiliza diversos saberes que o autor vai chamar de pedagógicos.

> Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

Além dos saberes já mencionados, incorporam também à prática docente, segundo esse mesmo autor: os saberes disciplinares, que correspondem aos saberes sociais selecionados pelas instituições formativas, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; os saberes curriculares que se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; os saberes experenciais, que são construídos no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, constituídos pela experiência e nela validados.

> [...] Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com os diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experenciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Essas diversas articulações entre a prática pedagógica e os saberes necessários estão diretamente relacionadas com a capacidade dos docentes em dominar, integrar e mobilizar tais saberes, como condição primeira para uma boa e significativa prática em sala de aula. Espera-se assim que os professores sejam produtores desses saberes integrados à sua prática, que possam legitimá-los, controlá-los e que possam também ensiná-los de forma interdisciplinar.

Os professores têm sido vistos como meros transmissores de conhecimentos, estão presos às políticas públicas educacionais, à gestão educacional, aos sistemas de ensino, às universidades e seu corpo de formadores, o que tira a sua autonomia e desconsidera

ISSN: 2595-1319

sua capacidade reflexiva e consequente capacidade de selecionar e definir os saberes curriculares, escolares e pedagógicos. A relação dos docentes com os saberes, assim sendo, é de exterioridade, de alienação, pois ficam alheios à produção e controle dos mesmos.

Ao realizar uma pesquisa com professores, Tardif (2002), pergunta sobre seus próprios saberes, constatou que eles se referem sempre àqueles advindos de sua prática cotidiana, ou seja, dos saberes experenciais. Esses saberes são construídos, legitimados e controlados pelos próprios e estão relacionados às improvisações, habilidades pessoais, capacidade de enfrentar as mais diferentes situações, visto que não possuem modelos prontos e acabados de como ensinar. Sendo assim, vai se constituindo o profissional docente e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais, validados pela sua prática pedagógica cotidiana.

A atividade docente é realizada numa rede de interações, em um contexto em que o elemento humano é determinante. Sendo assim, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, que o professor se comporte como sujeito, capaz de ser pessoa interagindo com pessoas, pois só assim, conseguirá alcançar a otimização no processo ensino-aprendizagem e um bom desempenho na sua prática profissional.

A interação e as trocas de experiências dos professores com outros professores da mesma escola e/ou fora dela, com professores mais experientes, com estagiários, professores iniciantes, são fontes riquíssimas de saberes, pois os mesmos dividem saberes práticos sobre sua formação. Pode-se dizer que é por meio dessas relações que o saber experencial adquire certa objetividade, pois, ele permite que o professor filtre, selecione, avalie e julgue os demais saberes.

Na década de 80, Shulman (1986, *apud*, MIZUKAMI, 2004) identificou que faltava um ‘paradigma perdido’ no estudo do ensino, que seriam os conteúdos específicos a serem lecionados pelos professores em sala de aula. Foi a partir daí que questões relacionadas ao conhecimento do professor começaram a surgir: “Como pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem a outros?”, “Como professores que sabem sua disciplina de diferentes formas, e em diferentes níveis ensinam essa disciplina a outros?” Para responder a essas questões, que foram ficando cada vez mais complexas, ao considerar os contextos e repertórios dos alunos, dois modelos foram construídos para explicitar os conhecimentos que os professores necessitavam e o processo pelo qual esses

ISSN: 2595-1319

conhecimentos eram construídos.

O primeiro modelo é a base de conhecimento para o ensino, que diz respeito ao que o professor precisa saber para ser professor e,

> [...] consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.38).

Essa base será mais limitada na formação inicial e vai se solidificando à partir da prática profissional do docente, da experiência ao longo dos anos, sendo implicada pela construção contínua. Essa base corresponde então, a todo acervo de conhecimentos que o professor necessita para promover a aprendizagem nos alunos. Dentro dessa base de conhecimento, Shulman (1987, *apud*, MIZUKAMI, 2004) vai apresentar várias categorias- conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Esses serão agrupados em três grupos: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico abrange os conteúdos específicos que o professor leciona, as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. sobre uma área específica ou de como ela se constrói; o segundo conhecimento, o pedagógico geral, abrange o conhecimento de teorias, princípios relacionados ao processo ensino-aprendizagem, conhecimentos dos alunos, contextos, gestão, currículos, fins, metas e propósitos, ou seja, tudo que diz respeito ao pedagógico; o terceiro conhecimento, o pedagógico do conteúdo, corresponde ao conhecimento da disciplina a ser ensinada e também dos meios, técnicas e princípios que são necessários para tal ensinamento. Esse é um tipo de conhecimento contínuo, que o professor vai se apropriando e enriquecendo de acordo com sua experiência e aplicação, é único, de sua autoria.

O segundo modelo (SHULMAN, 1987, *apud*, MIZUKAMI, 2004, p.40) é o processo de raciocínio pedagógico que “[...] retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender.”, sendo constituído

 ISSN: 2595-1319

por seis processos comuns ao ato de ensinar: a) compreensão, b) transformação, c) instrução, d) avaliação, e) reflexão e, f) nova compreensão.

Todo professor necessita de uma compreensão pessoal da disciplina que ensina e uma compreensão especializada que lhe dê subsídios para fazer com que seus alunos aprendam. Ele vai precisar ilustrar, representar, comparar, dramatizar, cantar, trazer músicas e toda uma multiplicidade de possibilidades que favoreçam e tornem possível o processo ensino-aprendizagem.

Para Shulman (1987, *apud*, MIZUKAMI, 2004, p.41), “todas as idéias compreendidas devem ser transformadas, de alguma forma, para que sejam ensinadas.” Partindo do pressuposto que o professor possui várias representações da matéria que ensina, adquiridas ao longo de sua vida profissional, ele motiva seus alunos a construírem suas próprias representações, e move de sua própria compreensão para o começo da compreensão dos seus alunos. A transformação para o autor abrange ainda quatro subprocessos: interpretação crítica, que implica a análise crítica do material e textos a serem passados aos alunos; a representação, que inclui o uso de analogias, metáforas, exemplos, desenhos, explicações simulações etc; a seleção, que trata da escolha de como o processo ensino-aprendizagem será desenvolvido, a partir do repertório representacional; a adaptação e consideração das características dos alunos, que envolve levar em consideração tudo que é referente ao aluno, concepções, dificuldades, limitações, erros, contexto etc. Todos esses subprocessos juntos, constituem um conjunto de estratégias para uma aula.

A instrução, por sua vez, diz respeito a todas as características de ensino que presenciamos em sala de aula, tais como, planejamento e organização da sala, mediação do processo ensino-aprendizagem, conversa com os alunos, boa relação com eles, humor, paciência, entre outros.

A avaliação, vista como um processo que acontece durante e após a instrução, pode ser realizada de maneira informal e sistemática, em diferentes momentos.

A reflexão entra como um processo importante que consiste no ato do professor refletir sobre sua própria prática pedagógica.

Como último processo, encontramos uma nova compreensão enriquecida de novas aprendizagens adquiridas ao longo de todos esses processos.

Shulman (1987, *apud*, MIZUKAMI, 2004), nos apresenta a relação do processo

 ISSN: 2595-1319

ensino e aprendizagem do professor com os casos educacionais, que contribuem para uma reflexão sobre as relações entre os elementos desses. Esses casos combinam entre si, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão.

Esses casos possibilitam a reflexão, o pensamento e a compreensão do professor sobre sua própria prática, que pode transformá-los em narrativas partilhadas, contribuindo assim, para a melhoria no processo ensino-aprendizagem. Ao compartilhar os casos, escreverem sobre eles, para que não sejam esquecidos, transformando-os em memórias profissionais e se tornando um agente ativo de sua própria compreensão, o professor possibilita a construção de comunidades de aprendizagem dos conhecimentos necessários à docência.

Vivemos em uma sociedade hoje marcada pelas mudanças que surgiram através da inserção e expansão das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim como as relações têm sofrido os impactos dessas inovações tecnológicas, as várias esferas laborais também vêm sentindo as implicações dessas. Temos caminhado para uma nova forma de organização social em rede mais flexível e eficiente, onde o acesso à informação e ao conhecimento se realiza através de meios mais abertos, acessíveis e democráticos que permitem não somente resolver problemas atuais, como também prevenir os futuros. Onde também a economia do conhecimento está diretamente relacionada com a produção e distribuição da informação e do conhecimento.

Partindo dessa contextualização social, e sabendo que a base do fracasso ou êxito de uma pessoa, uma região ou país reside na educação, fica claro a necessidade da criatividade e da capacidade de inovação no desenvolvimento profissional, especialmente dos professores. A escola é o meio onde deveria tornar o aluno educado e preparado para esse contexto de inovação. No entanto, sabemos que ela ainda está longe de se adaptar às necessidades atuais, apesar dos seus esforços, dos governos e dos docentes.

São poucos os impactos que essas inovações têm tido na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, pois as escolas e professores pouco têm incorporados essas mudanças à suas práticas pedagógicas, devido à uma série de vertentes complexas pouco claras e objetivas, que colocam o processo em dúvida e que sobrecarregam o professor.

Uma pesquisa realizada pela Universitat Oberta de Catalunya (UOC) em colaboração com a Telefónica (GARCIA, 2013), constatou dados preocupantes ao pesquisar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos

 ISSN: 2595-1319

professores em sala de aula. Os dados obtidos foram os seguintes: 28,5% dos professores não fazem uso das TIC's, 30% utilizam ocasionalmente (menos de uma vez por mês) e apenas 41,5% do total fazem uso regular e sistemático em suas aulas, ainda que em graus de recorrência diferentes.

Entre as diversas razões pelas quais esse grupo não faz uso das TIC's, encontramos respostas como não ter acesso à tecnologia necessária, não possuir as competências necessárias, perceber que não é útil e nem prioridade para sua prática.

Apesar dos altos índices de formações que estimulam a incorporação das TIC's nas práticas pedagógicas do professor, essa continua sendo uma prática escassa, bem como os dados das pesquisas nos revelaram. Segundo Garcia (2013), as condições para compreender o processo de implantação das TIC's em sala de aula, tem a ver com três dimensões básicas: O profissional que inova (professor), a própria inovação e o contexto no qual a inovação emerge.

É sabido que para a inovação acontecer, se faz necessário que se tenha quem inovar, os inovadores, capazes de deslumbrar e de idealizar, que se identifiquem e comprometam com um projeto que transformem suas práticas habituais.

O conhecimento, as experiências, a biografia pessoal dos docentes e principalmente as suas crenças, influenciam diretamente e determinantemente no uso das tecnologias em suas aulas. Segundo o autor, a implicação do docente em um projeto de inovação, precisa ser compatível com suas crenças pedagógicas. Quando assim for, ele vai se esforçar para utilizá-las e conseguir resultados positivos.

Junto com as crenças, precisamos conhecer o conhecimento do profissional docente, que para Garcia (2013, p. 32, tradução nossa):

> Em primeiro lugar, enfatiza-se que os professores possuem um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino em pequenos grupos e à gestão de classes. Inclui também conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura de classes, planejamento de ensino, teorias de desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências contextuais sobre ensino, história e filosofia da educação, e os aspectos legais da educação.

Além do conhecimento pedagógico, o professor precisa ter conhecimento sobre o conteúdo/ matéria que ministra, que vai influenciar diretamente em como ele ensina e no conhecimento didático do conteúdo. Precisa ainda ter compreensão dos meios, métodos e

ISSN: 2595-1319

modelos de ensino para ajudar os discentes em sua construção do conhecimento. Essa compreensão faz parte de uma prática reflexiva e necessária para o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Muitos saberes necessários para a docência se repetiram nas três concepções apresentadas, no entanto, nenhum desses autores se preocupou em falar sobre a interdisciplinaridade e a importância de se adotar uma postura interdisciplinar em sala de aula, com vistas à promover a aprendizagem de uma forma global, rompendo com os limites e as fragmentações das disciplinas impostas pelos próprios sistemas de ensino, o que nos leva à abrir a discussão e a sugestão para pesquisas futuras.

Não só por parte dos investigadores existe esse divórcio, como também constatamos nas práticas dos professores na atualidade. Se quisermos incorporar esse novo conhecimento em ascensão nas práticas educativas, precisamos buscar pontes com os outros conhecimentos que os docentes já possuem, visto que os conhecimentos didáticos já não são suficientes para garantir a qualidade do ensino.

Considerações finais

Pudemos constatar, por meio da presente pesquisa bibliográfica, que os saberes docentes são essencialmente heterogêneos, compreendem uma multiplicidade de saberes/conhecimentos provenientes das formações inicial e continuada, dos currículos, da prática cotidiana, das trocas entre os pares, dos grupos produtores e portadores do saber (TARDIF, 2002).

O saber docente é plural, implica na prática profissional e se constitui de diferentes saberes, pessoais e/ou profissionais, disciplinares (que acrescentamos o saber interdisciplinar) e curriculares, experenciais, pedagógicos, e tecnológicos.

Consideramos que o professor é sujeito do conhecimento e tem direito a pensar e repensar sobre sua própria formação e sobre os saberes que considera relevantes para sua prática cotidiana, refletindo sobre o *saber ser* e o *saber fazer,* e levando em consideração os saberes necessários para a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

MARCELO GARCIA, Carlos. Las tecnologias para la innovación y la práctica docente.

ISSN: 2595-1319

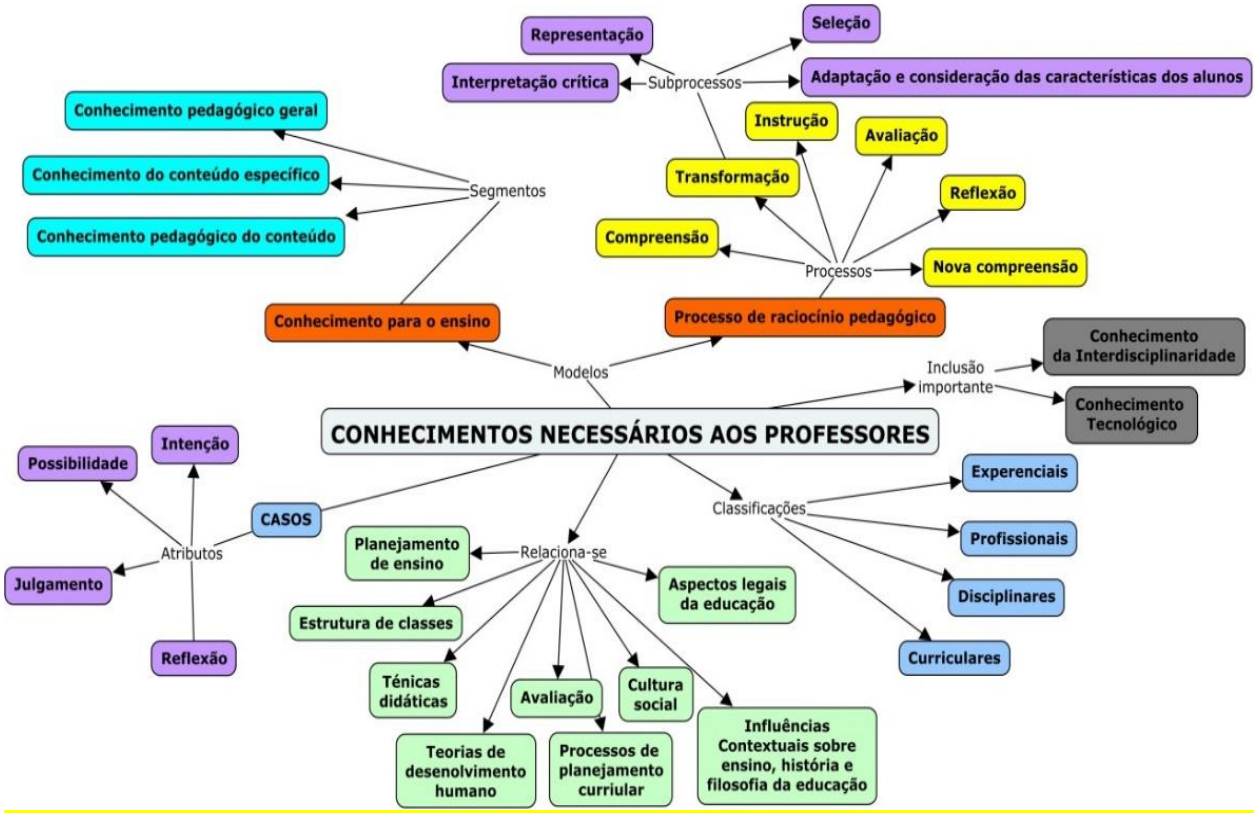
Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.18 n. 52 jan./mar. 2013.

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

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação** - Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v.29, n.2, p. 33-49, jul./dez., 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204 Acesso em 20 mar. 2018.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In:* TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p . 31-55.

Figura 1- Mapa Conceitual Conhecimentos Necessários aos Professores segundo Shulman.



Fonte: Rocha e Silva, 2019. Elaborado no Software livre “Cmaptools” (http://cmaptools.softonic.com.br).

ISSN: 2595-1319

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: INTERDISCIPLINARIDADES POSSÍVEIS

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA

ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE

JACQUELINE DE OLIVEIRA LIMA

UFTM, waleska.sousa@uftm.edu.br
UFTM, eliana.salge@uftm.edu.br
UFTM, jacqueline.zago@uftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Estudo bibliográfico interdisciplinar sobre ensinar-aprender violência contra a mulher do ponto de vista psicopedagógico, curricular e de relações de trabalho. O objetivo geral foi discutir processos que se desenvolvem em instituições escolares contribuindo para perpetuar e/ou naturalizar a reprodução da violência contra a mulher. As análises relacionadas às questões psicopedagógicas discutiram a constituição humana mediada pela cultura, favorecendo e/ou naturalizando ideias e prática violentas. As questões curriculares analisaram expressões do currículo oculto e formal que contribuem com uma cultura de violência. As relações de trabalho discutiram a desvalorização do trabalho da mulher em relação ao dos homens. Com as discussões desenvolvidas, espera-se contribuir com a formação permanente de professores de todos os níveis de ensino.

Palavras-chave – Violência contra a mulher. Psicologia pedagógica. Currículo. Relações de trabalho.

VIOLENCE AGAINST WOMEN: POSSIBLE INTERDISCIPLINARITIES

Abstract
An interdisciplinary bibliographical study on teaching-learning violence against women from a psycho-pedagogical, curricular and labor relations point of view. The general objective was to discuss processes that develop in school institutions contributing to perpetuate and / or naturalize the reproduction of violence against women. Analyzes related to psychopedagogical issues discussed the human constitution mediated by culture, favoring and / or naturalizing violent ideas and practices. Curricular issues have analyzed expressions of the occult and formal curriculum that contribute to a culture of violence. Labor relations discussed the devaluation of women's work in relation to men. With the discussions developed, it is hoped to contribute to the ongoing training of teachers at all levels of education.

Keywords – Violence against women. Pedagogical psychology. Curriculum. Work relationships.

ISSN: 2595-1319

Introdução

Discutir a problemática da violência contra a mulher, como questão que pode ser ensinada-aprendida no interior das instituições escolares formais não é uma abordagem realizada com frequência. Também não muito frequente é valorizá-la e analisá-la numa perspectiva interdisciplinar, promovendo diálogos entre diferentes áreas do conhecimento na busca por compreender sua complexidade e abrangência. Psicologia, pedagogia, teoria do currículo e relações de trabalho foram as áreas consideradas na realização do presente estudo bibliográfico.

O objetivo geral do estudo foi discutir processos que se desenvolvem em instituições escolares com potencial para modificar e/ou naturalizar a reprodução da violência contra a mulher, compreendida como todo dano físico ou psicológico que lhe seja provocado. As análises relacionadas às questões psicopedagógicas discutiram a constituição humana mediada pela cultura, favorecendo e/ou naturalizando ideias e práticas violentas. Para isso, o estudo buscou o referencial histórico-cultural, compreendendo que o ser humano nasce com potencial de constituir sua humanidade na relação que estabelece com o meio social. Nessa perspectiva, práticas consideradas violentas se incorporam à cultura e podem ser reproduzidas de modo naturalizado, sobretudo quando os sujeitos não encontram espaços adequados para a problematização dessas práticas e deixam de desenvolver sua consciência sobre o que elas podem provocar.

As questões curriculares analisaram expressões do currículo oculto e formal que contribuem com uma cultura de violência. As relações de trabalho discutiram a desvalorização do trabalho da mulher em relação ao dos homens. Com as discussões desenvolvidas, espera-se contribuir com a formação permanente de professores de todos os níveis de ensino.

Metodologia

Para desenvolver o estudo foi realizada pesquisa bibliográfica com literatura que fundamenta o encaminhamento da problemática: a violência contra a mulher pode ser ensinada-aprendida nas instituições escolares? A partir do problema realizou-se seleção do referencial teórico com o objetivo de reunir e discutir posicionamentos teóricos e também dados relacionados ao tema principal. O referencial serviu de base para a construção da

ISSN: 2595-1319

investigação. As questões psicopedagógicas consideraram o escopo histórico-cultural. Para as análises curriculares foram consideradas as teorias críticas e para as análises das relações de trabalho foram considerados estudos críticos relacionados.

Resultados e discussão

Segundo Deslandes, Gomes e Silva (2000, p. 130), "[...] a violência presente nas relações de gênero é um sério problema de saúde para mulheres em todo mundo". Trata-se de um problema que também pode ser observado em instituições escolares, em que há predomínio de mulheres. Nesses espaços, com finalidade de educar as novas gerações, observa-se que a violência contra a mulher pode ser reproduzida em sala de aula e em outros espaços escolares, de maneira acrítica, por professores, professoras, estudantes e profissionais da instituição, naturalizando comportamentos que podem atuar na sua manutenção.

Neste estudo, parte-se da hipótese de que a violência pode ser ensinada e infelizmente, pode ser aprendida. Acredita-se que os espaços escolares precisam discutir a problemática e desnaturalizar práticas consideradas normais, também em seu cotidiano, pois, na verdade, elas podem contribuir com a permanência do ciclo da violência. Assim, é importante que professores e escolas discutam o assunto, avaliem suas práticas e assumam uma atitude crítica e emancipatória frente ao problema, atuando para romper comportamentos violentos e de desvalorização do gênero feminino.

Mas por que se parte da ideia de que é possível ensinar e aprender violência contra a mulher na escola? Porque a escola é parte do tecido social e como tal, produz e reproduz comportamentos, valores, conceitos de diversos campos de saber, justificando a necessidade de enfrentar a problemática com abordagem interdisciplinar e não fragmentária, como propõe Fazenda (1979, p. 8): […] 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.

Do ponto de vista da psicologia pedagógica histórico-cultural, os indivíduos constituem sua humanidade desde o momento em que nascem. No nascimento são seres de possibilidade com aparato biológico a ser desenvolvido. A humanidade não lhe és dada a priori; ela precisa ser produzida. Para tanto, aprendem mediados pela cultura expressa

 ISSN: 2595-1319

nas relações sociais que estabelecem ao longo de toda a vida. Vigotski (2007) chama esse processo de humanização, que se constitui pelos sujeitos em movimentos de interiorização e produção de si. Trata-se de um processo ativo e permanente de constituição humana, em que também se desenvolve a consciência.

"A consciência individual desenvolve-se por meio da consciência social" (LONGAREZI e PUENTES, 2012, p. 5). A consciência é evidenciada como uma forma superior de manifestação da psiquê que é produzida pela atividade humana, "por meio da qual se torna possível transformar o objetivo em subjetivo" (idem, p. 4). Isso não se dá como uma mudança linear e direta, como se o que estivesse fora pudesse ser colocado dentro, mas como um processo ativo de produção da própria individualidade.

Portanto, significações do que é ser mulher vão sendo apreendidas mediadas pela cultura, em determinado contexto histórico. Se os elementos essenciais do conceito (que também se desenvolvem) possuem contornos de desvalorização, subutilização e desmerecimento, eles podem ser reproduzidos entre as pessoas, especialmente quando não são problematizados e questionados sobre outras possibilidades de ser e estar. Assim, acredita-se que da mesma forma que a desvalorização e a violência contra a mulher pode ser ensinada e aprendida, a valorização também pode, o que coloca para a escola, instituição social definida como espaço privilegiado de promoção da educação formalizada, a função de problematizar práticas violentas e desmerecedoras do papel da mulher na sociedade.

Para que o processo educativo possa ser organizado de maneira crítica e problematizadora em relação aos valores reproduzidos socialmente, defende-se que o professor organize seu trabalho educativo pela perspectiva da práxis, ou seja, concretizando uma prática pedagógica que questiona e dialoga com a teoria. Nessa perspectiva, o professor deve se questionar: estou me produzindo na docência a partir de que fundamentos teóricos? Como esses fundamentos têm orientado a minha prática pedagógica? Que valores, códigos culturais sobre o ser mulher têm orientado a produção do meu fazer pedagógico? Eu tenho promovido intencionalidade à minha organização didática, em que objetivos de ensino, metodologias, conteúdos, formas de avaliação têm coerência entre si? Esses elementos estão organizados para o desenvolvimento dos sujeitos?

Além disso, é preciso reconhecer que os sujeitos aprendem por meio de processos

ISSN: 2595-1319

de imitação-criação (VIGOTSKI, 2007; DIAS DE SOUSA, 2016), ou seja, toda aprendizagem começa na imitação do outro, o que não significa uma reprodução mecânica do que foi imitado, como pode ser deduzido no senso comum. Pelo processo de imitação-criação o sujeito traz em si os primeiros traços de individualidade que precisam para fortalecer a criação, o que torna os processos educativos formais e informais essenciais para a constituição humana. Do ponto de vista de professores que são conscientes dessa responsabilidade é preciso questionar-se sempre: as posturas, falas, ações acerca do "ser mulher" têm significado bons pontos de partida para a constituição singular dos estudantes acerca desse universo?

As questões curriculares também são importantes na discussão da problemática da violência contra a mulher, especialmente devido à polissemia de sentidos e significados do currículo. "O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições" (SACRISTÁN, 1999, p. 61). O currículo formal é um conjunto de elementos que constitui o processo ensino-aprendizagem, referindo-se à sistematização dos saberes acumulados historicamente. Porém, o currículo não é neutro. Ele revela seleção de conteúdos formais e informais, sob critérios os mais diversos, dos quais não é possível dissociar posicionamentos éticos, políticos de quem seleciona, operacionaliza, ensina, aprende, enfim, todos os atores do processo educativo.

No currículo tomam parte elementos (conteúdos formais e informais, gestos, posturas, olhares, silêncios, discursos, olhares, entre outros) que integram os processos de ensinar e de aprender em determinados tempos e contextos. Somente por meio do currículo o conhecimento que se pretende pode ser pensado e legitimado pelo grupo: "[…] para quem, para quê e como, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que se acredita" (CASALI E SANTOS, 2009, p. 210).

A seleção de conteúdos dos programas de ensino, os tipos de conhecimentos escolhidos, as transposições didáticas, as significações e os valores que constituem o currículo refletem as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade (SALGE, 2011). Assim, um currículo pode estar comprometido com a manutenção de valores violentos ou não, devendo ser permanentemente revisitado.

E como a concretização de um currículo pode favorecer conteúdos de ensino-

ISSN: 2595-1319

aprendizagem que possibilitam desrespeito, desvalorização e violência contra a mulher? Conforme já apresentado (APPLE, 1999; SACRISTÁN, 1999; CASALI E SANTOS, 2009; SALGE, 2011) na escola não há apenas a manifestação do currículo formal. Existem outras manifestações do currículo, que, de maneira velada, podem corroborar valores que desqualificam as mulheres. Esse tipo de manifestação do currículo desenvolvido no interior das instituições escolares tem sido chamado pela literatura educacional de “currículo oculto”.

Trata-se de expressão utilizada por alguns autores para denominar diferentes referências e influências que são parte do contexto escolar, interferindo direta e indiretamente na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores. Envolve práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

De acordo com Silva (2010, p. 78): “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. De acordo com Oliveira (2008), ele é transmitido implicitamente, mas não é assumido oficialmente pela escola. Mesmo assim ganha grande repercussão, pois pode produzir formas de controle, reproduzir ideologias e posicionamentos políticos que podem ou não promover mudanças.

São muitas as manifestações do currículo oculto nas instituições escolares, seja na educação básica ou ensino superior. Entre elas estão as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino que revelam as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. A conivência em situações de bullying e piadas pejorativas contra a mulher, a omissão nos casos de assédio sexual ou moral, a falta de providências nas ações de violência física e psicológica, todos esses aspectos – dentre outros – aliados ao medo de retaliação e falta de instrumentos institucionais para se garantir o anonimato, fortalecem a violência contra a mulher no ambiente educacional.

No ensino superior, festas e também alguns trotes universitários exemplificam essas manifestações. Num estudo feito na PUC-Campinas no período de 2006 e 2007, a respeito dos trotes universitários, fez-se a seguinte análise: “dos homens que participaram da pesquisa, 63% (29/46) sofreram algum constrangimento durante o trote, ao passo que 80,6% (83/103) das mulheres participantes afirmaram ter passado por constrangimentos”. (MARIN; ARAÚJO; ESPIN NETO, 2008, p. 477). Porém, ao analisar o perfil de quem aplica

 ISSN: 2595-1319

os trotes, os homens aparecem em maioria e também são responsáveis pelos trotes considerados mais pesados.

Hinos universitários, produzidos por associações estudantis para serem veiculados em momentos de lazer no interior das universidades também costumam revelar expressões do currículo oculto, violentos em relação à mulher. Suas letras trazem conteúdo preconceituoso, reforçando o caráter homofóbico, machista e racista no ambiente universitário. Eles objetificam as mulheres e as colocam em posição de inferioridade em relação aos homens.

Além dessas expressões do currículo oculto, outras convivem no interior das instituições escolares. Muitas vezes são reconhecidas como momentos de lazer, brincadeiras, mesmo provocando sofrimento e constrangimento nos seus alvos. Há toda uma tentativa de mostrar que são práticas ingênuas e naturais que “sempre aconteceram” no ambiente escolar. A falta de mecanismos para acolher quem se sente violentado nessas situações também contribui para que a violência continue sendo reproduzida.

Para Oliveira e Maio (2016) são aspectos de exclusão da mulher e empoderamento do homem que se reproduzem nas escolas. Silva e Mendes (2015, p. 92) ainda ressaltam que:

> [...] as situações que ocorrem na escola entre meninos e meninas, homens e mulheres, revelam possíveis opressões que acontecem através de gestos, movimentos e palavras. Nesse sentido, essa dinâmica se torna [...] tão natural que passa a constituir os jeitos de ser menina ou de ser menino, homem ou mulher, delimitando espaços e designando o comportamento ideal e esperado.

Compreender que o currículo pode atuar na manutenção da violência contra a mulher no ambiente escolar demanda das escolas posicionamento crítico permanente em relação às práticas que concretiza. Isso pode e deve ser oportunizado por meio de iniciativas de formação continuada de todos os profissionais envolvidos.

A discussão da organização do trabalho entre homens e mulheres também precisa ser problematizada no ambiente escolar. Esse assunto pode se constituir num importante aliado para reflexão de práticas naturalizadas de desvalorização do papel da mulher na sociedade. Acredita-se que à medida que esses diálogos são incorporados aos processos formativos dos profissionais da educação, práticas fundadas no respeito e na crítica têm

 ISSN: 2595-1319

maiores condições de serem produzidas, em detrimento de práticas que permanecem reproduzindo comportamentos de desvalorização, desrespeito e preconceito contra o gênero feminino.

Não faltam dados e estatísticas sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho. Elas continuam se apresentando em diferentes estudos econômicos e sociológicos. As mulheres continuam trabalhando mais horas em suas duplas, triplas e quádruplas jornadas e recebendo remunerações inferiores às dos homens em postos de trabalho com condições parecidas.

> O ingresso das mulheres no mundo econômico não equilibra as funções atribuídas aos sexos, ao contrário, reforça as desvantagens vividas pelas mulheres que atualmente compartilham com os homens, de forma equânime ou não, a provisão financeira da família juntamente com a responsabilidade da esfera reprodutiva. A saída do lar e as conquistas cada vez mais visíveis no âmbito público representaram uma revolução incompleta, uma vez que as mulheres ainda assumem praticamente sozinhas as atividades do espaço privado, o que perpetua uma desigual e desfavorável divisão sexual do trabalho para elas. (SOUSA E GUEDES, 2016, p.125).

Valores que definem o que deve ser o trabalho feminino e o trabalho masculino, reproduzidos nas relações sociais de modo naturalizado constituem marcas importantes a serem questionadas, para que a desvalorização seja superada.

> Marcam as atividades de trabalho estereótipos que associam o sexo e o par masculinidade/virilidade e feminilidade. A virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, já a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia. A masculinidade foi associada ao homo economicus, aquele que age com racionalidade, e a feminilidade, associada ao sentimentalismo, muitas vezes irracional. Nessa lógica, ficaram reservadas aos homens as tarefas que geram mais retornos econômicos, e às mulheres, as tarefas que embora possam não gerar bons retornos econômicos têm ligação com o lado amoroso, cuidadoso, altruísta “feminino” (SOUSA E GUEDES, 2016 p.126).

A escola é espaço privilegiado para romper com esses valores e estereótipos. Na práxis educativa as atividades desenvolvidas não podem prejudicar um gênero em detrimento do outro. Afetividade, “sentimentalismo”, assim como rigidez e racionalidade são características de homens e mulheres, parte das humanidades que podem ser desenvolvidas ao longo da vida pelo gênero humano.

ISSN: 2595-1319

É preciso considerar que grandes avanços foram feitos, especialmente a partir da Constituição de 1988 no tratamento isonômico previsto no seu art. 5°, caput e inciso I, conferindo o caráter de igualdade entre homens e mulheres e no aparato legal a partir de então. No entanto, ainda é preciso combater procedimentos onde se atribui situações de inferioridade pretensamente naturais às mulheres. “É imperioso que a pedagogia do respeito à diferença e à alteridade prevaleça nas sociedades a fim de que processos históricos possam reconstruir representações e papéis sociais nas relações entre homens e mulheres”(ROCHA, 2018, s.p.).

A escola forma, mas também precisa ser formada e, dessa forma, contribuir com mudanças que construam uma sociedade que não continue penalizando a mulher. O presente estudo que teve como objetivo discutir processos que se desenvolvem em instituições escolares contribuindo para perpetuar e/ou naturalizar a reprodução da violência contra a mulher também indica a necessidade de superação das históricas condições de preterição e preconceito. Para isso, espera-se que a formação dos profissionais da educação seja permanente no sentido de desenvolvimento da consciência e do investimento em processos humanizadores e emancipatórios. A abordagem interdisciplinar da problemática, de forma a produzir diferentes diálogos entre áreas diferentes, pode ser uma via prenhe de sentidos para que isso ocorra.

Considerações finais

Tomando como base o referencial teórico analisado e dados relacionados à violência e à desvalorização da mulher no contexto social e escolar é possível afirmar que escolas de diferentes níveis de ensino reproduzem violência de modo velado, naturalizado, acrítico, muitas vezes se omitindo diante do problema.

Portanto, é urgente que as escolas promovam mais debates em torno do tema. É preciso que elas valorizem o potencial ilimitado de superação, criatividade e transformação que cada sujeito envolvido na relação educativa – professor e estudante – têm à sua disposição. A potencialização das capacidades humanas de superação e desenvolvimento precisa ser incentivada em atividades problematizadoras, fundadas no respeito e numa cultura de paz.

A problemática precisa ser inserida no projeto pedagógico das instituições educativas, enquanto fundamento da necessidade de uma cultura de paz e respeito a ser

 ISSN: 2595-1319

desenvolvida nas práticas e relações educativas. Para isso, é necessário valorizar abordagens interdisciplinares, alinhadas com os pressupostos de uma educação como prática da liberdade. Tal projeto educativo precisa ser construído e assumido politicamente pelos profissionais que efetivamente atuam na prática educativa, para que seja produzida e vivenciada uma nova cultura escolar.

Relações educativas pautadas em concepções deterministas e passivas, hierarquizadas e que não consideram abordagem interdisciplinar dos conteúdos mais diversos precisam ser questionadas. Tomando como base as análises desse estudo foi possível concluir que ensina-se e aprende-se na escola tanto por meio do currículo formal quanto pelo currículo oculto, o que reafirma a necessidade de promover diálogos entre áreas de saber diferentes para enriquecer e fortalecer os processos educativos.

Iniciativas que problematizam, promovem o diálogo, constroem o respeito à individualidade e à diversidade precisam ser apoiadas e fortalecidas nas escolas de todos os níveis de ensino. São conteúdos importantes a serem considerados nos projetos de formação de professores de todos os níveis. Espera-se que esse estudo possa se juntar a outros e potencializar mais processos investigativos em torno do tema da violência contra a mulher de modo a superar práticas violentas em todos os círculos sociais, sobretudo os escolares. Que o estudo tenha continuidade em outras iniciativas, tendo em vista sua relevância e necessidade.

Referências

CASALI, Alipio Marcio Dias; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.12, n. 2, p. 207-231, 2009. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509/1154 Acesso em: 05 jun. 2019.

DESLANDES, Suely F., GOMES Romeu, SILVA, Cosme Marcelo Furtado. Passos da. Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 129-137, 2000. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2000.v16n1/129-137/pt/ Acesso em 05 jun. 2019.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

ISSN: 2595-1319

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao . Acesso em: 05 jun. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés. **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARIN, Juliana Cristina; ARAÚJO, Daniela Cristina da Silva; ESPIN NETO, José. O Trote em uma faculdade de Medicina: uma análise de seus excessos e influências socioeconômicas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.32, n.4, p. 474-481, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a10 Acesso em 05 jun. 2019.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Você tentou fechar as pernas? A cultura machista impregnada nas práticas sociais. **Revista Polêmica**. v.16, n.3, p. 01-18, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/25199/18031. Acesso em: 05 jun. 2019.

ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. Os direitos da mulher nos 30 anos da Constituição Federal Brasileira. **Revista Justiça e Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 218, 2018. Disponível em https://www.editorajc.com.br/os-direitos-da-mulher-nos-30-anos-da-constituicao-federal-brasileira/. Acesso em: 05 jun. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; PINHEIRO, Nilza Consuelo Alves. **Interfaces da Formação de Professores:** em busca de novos caminhos. Belo Horizonte: PAX, 2011.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Maria. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino,** Uberlândia, v. 28, n. 01, p. 90-99, 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723 Acesso em: 5 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma Introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/119119/116503 Acesso em 5 jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

ISSN: 2595-1319

O “EU”, O “NÓS” E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Agências de financiamento: Fapemig

Área temática 04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este artigo é produto do subprojeto “Concepções e práticas interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, vinculado ao projeto temático “Perspectivas Interdisciplinares na Educação”. A abordagem é qualitativa, ancorada a um aparato teórico atrelado ao campo pesquisado. Para a leitura e interpretação dos textos selecionados, optou-se pela hermenêutica fenomenológica. Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão em torno da relação estabelecida entre o “eu” e o “nós” no contexto da EJA e as práticas educativas inerentes à essa modalidade de educação. Espera-se, com esse trabalho, que se possa fortalecer a criação de práticas humanizadoras, que repensem as relações estabelecidas e as práticas educativas vivenciadas, centrados na igualdade de participações livres e autônomas com a finalidade de formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos, conscientes e solidariamente dispostos a transformarem a si-mesmos, as relações que estabelecem entre si e o meio em que vivem, e as estruturas da vida social, rompendo com a desumanização em curso e primando por uma formação de caráter interdisciplinar.

Palavras-chave: EJA. Interdisciplinaridade. Práticas educativas.

THE "US", "WE" AND INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF EJA: A CRITICAL REFLECTION

Abstract
This article is a product of the subproject "Interdisciplinary Conceptions and Practices in Youth and Adult Education - YAE", linked to the thematic project "Interdisciplinary Perspectives in Education". The approach is qualitative, anchored to a theoretical apparatus linked to the field searched. For the reading and interpretation of the selected texts, phenomenological hermeneutics was chosen. The purpose of this paper is to reflect on the relationship established between the "I" and the "we" in the context of the YAE and the educational practices inherent to this type of education. It is hoped, through this work, to strengthen the creation of humanizing practices that rethink established relationships and lived educational practices, centered on the equality of free and autonomous participation with the purpose of forming equally autonomous, critical, creative, conscious and solidly willing to transform themselves, the relations they establish between themselves and the

 ISSN: 2595-1319

environment in which they live, and the structures of social life, breaking with ongoing dehumanization and giving priority to a formation of interdisciplinary character.

Keywords - YAE. Interdisciplinarity. Educational practices.

Introdução

A importância das vivências na globalidade do processo educativo propõe uma metodologia compreensiva das ciências do homem considerando a significação da experiência vivida em sua particularidade. A imaginação dá um tom e um colorido à experiência que a transforma em vivência única.

Cada dia, através de uma narrativa ou da magia de um conto, se transporta o pensamento das pessoas. Através da narrativa há uma relação entre jovens e adultos que passa pela afirmação de certos valores para compartilhar. As possibilidades de informação ultrapassam as propostas curriculares. Muitos adolescentes se submergem na violência, os adultos se enfrentam ao desemprego, tudo isso possivelmente na busca de uma outra harmonia.

Para Chauí (1999), a pesquisa é como algo que nos leva à interrogação; que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem; é para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito. É a visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; é ação civilizatória contra a barbárie social e política. A pesquisa está diretamente ligada ao que se entende por teoria, enquanto a prática está diretamente ligada ao que vive o professor, em sala de aula, em contato direto com seu aluno. Na Educação de Jovens e Adultos, existe o

> desafio da relação teoria-prática na educação, como um problema explicitamente estabelecido, tem seu âmbito de tratamento mais comum fora da prática da educação e, em geral, à margem da maioria dos práticos e dos demais agentes sociais que dela participam (SACRISTÁN, 1999, p. 22).

Dessa forma, é possível perceber, como Freire (1996), que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode tornar-se sem fundamento e a prática, ativismo, especialmente no contexto da EJA. Ainda de acordo com Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão

ISSN: 2595-1319

crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática". Assim, quando se olha o contexto da EJA, percebe-se a necessidade dessa aliança, que fortaleça ações de reflexão, criticidade e benevolência mútua.

Dessa maneira, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão em torno da relação estabelecida entre o "eu" e o "nós" no contexto da EJA e as práticas educativas inerentes à essa modalidade de educação.

Metodologia

A abordagem é qualitativa, ancorada a um aparato teórico-documental atrelado ao campo pesquisado. Para a leitura e interpretação das leis e textos selecionados, optou-se pela hermenêutica fenomenológica, que procura caracterizar a relação "eu" e "nós" no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para, em seguida, discutir sobre as práticas educativas nesse mesmo contexto. O referencial teórico-metodológico que subsidia tal análise está apoiado em Dittrich; Leopardi, (2015), buscando-se explicitar o que se compreende dos escritos selecionados, construindo as asserções integradas e o sentido que se mostra nos textos lidos e analisados.

E construção do "eu" e do "nós" implícita nas relações sociais no contexto da EJA

As relações possuem um conteúdo. Quando nos relacionamos com uma pessoa, estabelecemos diálogos, diferentes tipos de conversas que carregam em si um determinado conteúdo. E esses conteúdos vão depender do contexto em que as relações ocorrem e do tipo de interação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos.

O conteúdo das relações adquirem diferentes formas de expressão, dependendo do contexto em que se desenvolvem. Nos tempos de hoje, convivemos com um contexto de novas tecnologias que influenciam o nosso vocabulário. O conteúdo dos nossos diálogos, que fazia parte de nossas relações, certamente era outro. O conteúdo de uma relação depende, também, do tipo de interação que se estabelece entre as pessoas. O jeito, as falas e ações das pessoas que se relacionam podem, então, demonstrar o conteúdo das relações.

Quando algumas características das relações se manifestam com certa frequência, dizemos que essas relações possuem padrões. Os padrões estão entre os elementos que nos auxiliam a compreender as relações que se estabelecem na organização escolar, nas

ISSN: 2595-1319

práticas pedagógicas, e nos possibilita a introdução de mudanças nos relacionamentos.

Em resumo, a compreensão dos conteúdos, das qualidades e dos padrões da relação faz com que entendamos as características das relações sociais. E compreender a subjetividade a partir das relações interpessoais pode contribuir para mudar nossa prática, desfazer preconceitos e eliminar dificuldades que tenhamos nos nossos relacionamentos.

A educação é um processo. Quer dizer que há uma aprendizagem permanente da criança e dos adultos, numa realidade sociocultural e que, em tal realidade, faremos uma construção do ser e do seu pensamento, enquanto “eu” e enquanto “nós”.

A Educação de Jovens e Adultos e as práticas educativas

A Educação de Jovens e Adultos deve ser aquela que tem uma condição principal: compreender o seu público em seu contexto e criar uma nova situação dialogal. Em certos casos, fazer diferente, porque a educação institucional está tão estereotipada que não responde às necessidades básicas do ser humano. Em outros casos, para dar uma nova oportunidade àqueles que foram deixados de lado ou rejeitados historicamente, porque sem essa outra ação, estar-se-ia correndo o risco de se ter uma volumosa juventude “marginal”, criando assim, em consequência, um conflito permanente de convivência social, fenômeno esse que, de certo modo, está se verificando nos distúrbios civis que acontecem nas regiões onde anteriormente se evidenciou desinteresse na instrução e na educação; porque, finalmente, a população desperta como poder da exploração (DINELLO, 2007, p.56).

Mas quem pensa na EJA deve também considerar outros parâmetros pedagógicos: uma atitude para indagar pacientemente o meio ambiente; uma disposição para criar novas propostas; uma sensibilidade para evoluir junto aos educandos. Mais que um encontro de individualidades, a EJA pressupõe é uma interação eminentemente sociocultural e interdisciplinar (DINELLO, 2007, p.56).

Segundo Cortella (2000), os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo que se possam nela enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo sobre “uma compreensão da realidade” que *informe* (dê forma) aos nossos conhecimentos e *conceitos* (nossos entendimentos), pois, é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência. Uma vez que esses conceitos antecedem nossas ações, são eles os nossos conceitos prévios, nossos *preconceitos*

 ISSN: 2595-1319

(pré/conceitos).

Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado simbólico dessas nossas referências existenciais não é unívoco (do mesmo modo, para todos, sempre), pois é moldado, em termos estruturais, pela cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela prática da sociedade e pela história dessa cultura (CORTELLA, 2000, p. 46-47).

Se a cultura está ligada à linguagem e à representação simbólica do imaginário criativo, a única maneira de responder ao problema de alfabetização de jovens e adultos é aquela de elaborar uma metodologia a partir desse simbolismo cultural da comunidade. Não para reproduzir as mesmas realidades, mas para construir um novo horizonte, melhorando os instrumentos de suas inteligências (DINELLO, 2007, p.58).

Toda metodologia é o desenho de uma estratégia; ou, trata-se de um procedimento para assegurar a realização proposta. A metodologia é indispensável para aproximarmos das aprendizagens, sobretudo se desejamos que todos os alunos aprendam. A metodologia é um instrumento para ultrapassar as contingências pessoais no decorrer de um processo, buscando os resultados esperados por meio das aprendizagens. Contudo, ela não pede singularidades do sujeito, ao contrário, a sequência metodológica solicita uma afinidade com a metodologia que estamos tratando.

Sendo assim, o professor/educador precisa, em sua prática pedagógica, no âmbito da EJA, estar pronto para redimensionar conceitos, num caráter interdisciplinar, redirecionar concepções, considerando as especificidades já apresentadas em relação aos estudantes dessa modalidade. Precisa ter em mente que o seu objetivo é a dialogicidade, o desenvolvimento da emancipação e da autonomia. Requer uma reflexão para que possa propor aos jovens e adultos que ali se apresentam, uma educação libertadora, com a finalidade de humanização desses sujeitos, uma vez que somente assim, mulheres e homens serão capaz de construir sua história, mudar o mundo de forma livre, inserir-se na sociedade, conviver com seus semelhantes, podendo pensar sua existência e transformar sua realidade.

A educação é um processo de interação dos indivíduos humanos com seu meio ambiente natural e com a sociedade, conforme assegura o parecer 349/72 do CFE. Assim, podemos dizer que o compromisso essencial da educação é com a espécie humana, seja

 ISSN: 2595-1319

com o grupo de alunos nas instituições educacionais, seja com as crianças e jovens no seio das famílias, seja com os adultos na sociedade. E não há processo nenhum de educação, se não se considerar a interação entre: a sociedade, o meio ambiente e os indivíduos humanos. Nossa preocupação, entretanto, será com o desenvolvimento das potencialidades da espécie humana, com os seus valores éticos e morais, com sua emancipação, bem como a da sociedade (SALOMÃO, 2009. p.41).

Segundo Sacristán (1999), elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para quê da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenham.

O valor que damos ao que fazemos é um componente dinâmico que explica a ação, porque a orienta, adota de intencionalidade e a desencadeia. O que nos lança para o futuro é a vontade, o órgão mental que nos move, hora escolhendo entre alternativas, hora iniciando cursos de ação (SACRISTÁN, 1999, p. 36).

Tudo o que fazemos, tudo o que pensamos, o que percebemos, tem uma tendência afetiva. A realidade, nossa realidade, o que nos rodeia, adquire uma tonalidade sentimental de maneira natural, que não é simples acompanhamento do pensamento, mas uma indicação e orientação seletivas (SACRISTÁN, 1999, p. 38).

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p.24).

Considerações finais

A educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como uma possibilidade de transformação pessoal, cultural, econômica ou de progresso em geral, e por isso dá espaço ao estabelecimento da relação teoria-prática, que se distancia por ter origem positivista, que valoriza a ciência e a teoria, e desvaloriza a prática.

 ISSN: 2595-1319

O problema da relação entre conhecer e agir na educação talvez seja o tema central de todo pensamento para explicar por que a educação se desenvolve tal como realmente a fazemos e porque tem sido assim, entrando no mundo das relações entre contextos, instituições, culturas, pessoas, ideias e usos práticos.

> Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 44).

Através dessas palavras de Freire, é possível entender que a ação é individualizada e a prática é compartilhada. Dessa forma, fica claro que teoria é o que os teóricos tratam e produzem no meio em que realizam seus trabalhos, enquanto a prática é o conteúdo do ofício dos práticos, também em seu próprio contexto. Assim, necessário é reformar o sistema educativo e alterar a prática da educação, que sendo social, deve vir da realidade, o que legitimaria a EJA.

Por meio dos apontamentos colocados no presente trabalho, é possível entender que uma relação só acontece quando alguém se dirige a outra pessoa. É também comum ouvir que para haver relação, é necessária a existência de pessoas em interação. Desse modo, podem-se destacar alguns atributos e características sociais, dentre elas a necessidade de vários tipos de interações ao longo de um tempo, que não ocorrem em uma só direção, mas num “vai e vem” entre as pessoas. A essência das relações pedagógicas reside na oportunidade de expressar ideias e sentimentos.

Como qualquer relação social, a relação pedagógica possui qualidades que se expressam por sentimentos, tais como o amor, hostilidade, agressividade dentre tantos outros, que estão intimamente relacionados ao conteúdo da relação. Esses sentimentos fazem parte do desejo de transferirmos para outras pessoas o que já vivemos, em situações passadas.

O que hoje se acentua, é o depauperamento da arte de contar, de compartilhar, apontando o declínio de uma tradição e de memória comuns, que davam condições à permanência de uma experiência coletiva, intrínseca a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem (BENJAMIN,1985).

Cada um tem a sua história, que foi e é construída através das relações sociais, do

ISSN: 2595-1319

que é estabelecido entre duas ou mais pessoas em um determinado contexto. Por isso, na EJA, “cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a de constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos” (BENJAMIN,1985, p. 13).

Referências

BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies. Experiência e Pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, v. I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em: 5 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade operacional. **Revista da ADUNICAMP**. Campinas, São Paulo, ano 1, n. 01, jun.1999.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão ludocriativa**. Uberaba: Gráfica Universitária, 2007.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.11, n.18, p.97-117, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/19687 Acesso em 6 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALOMÃO, Luciana Faleiros Cauhi. **Expressão ludocriativa**: fundamentos. Uberaba: Gráfica Universitária, 2009.

ISSN: 2595-1319

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A BIBLIOTECA DO IFTM/CAUPT EM UBERABA, MG

NATÁLIA CRISTINA REIS DE MORAES

MARCELO PONCIANO DA SILVA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, CAUPT: campus Uberaba, nataliamoraes@iftm.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – CAUPT: campus Uberaba, ponciano@iftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este artigo é um trabalho diagnóstico que visa explorar algumas concepções dos professores sobre a biblioteca e suas funções em uma unidade escolar que oferta ensino profissional técnico integrado ao ensino médio, ensino tecnológico de nível superior e pós-graduação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja análise dos dados foi realizada com base na metodologia de Bardin (2016). Os resultados apontam a presença de uma concepção tradicional, fruto de uma possível herança histórica sobre como a biblioteca foi sendo constituída ao longo do tempo e que a caracteriza como espaço de armazenamento do conhecimento e ambiente sagrado e de silêncio. Após análise dos resultados, a discussão proposta para este artigo expõe a necessidade de estudos na área de educação voltados para a modernização da atuação da biblioteca nas escolas contemporâneas, principalmente aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave – Biblioteca. EPT. Professores. IFTM.

TEACHERS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND THEIR CONCEPTIONS ABOUT THE IFTM/CAUPT LIBRARY IN UBERABA, MG

Abstract
This article is a diagnostic work that aims to explore some teachers ' conceptions about the library and its functions in a school unit that offer technical vocational education integrated to high school, higher level technological education and Graduate. This is a qualitative research whose data analysis was carried out based on Bardin's methodology (2016). The results point to the presence of a traditional conception, the result of a possible historical inheritance about how the library was constituted over time and which characterizes it as a storage space of knowledge and sacred environment and silence. After analyzing the results, the discussion proposed for this article exposes the need for studies in the area of education aimed at modernising the work of the library in contemporary schools, especially those focused on professional education and Technological.

ISSN: 2595-1319

Keywords – Library. Ept. Teachers. IFTM.

Introdução

Ao longo da história, o ser humano sempre teve a necessidade de relatar os seus feitos, imortalizar as suas façanhas e compartilhar seus conhecimentos adquiridos, que nos primórdios eram feitos por meio de pinturas rupestres. E por analogia, às vezes simplória, o início da comunicação se deu pelas pinturas nas cavernas. A parede dessas cavernas revela as primeiras bibliotecas enquanto espaço de armazenamento de informação. Os desenhos registrando os afazeres do dia a dia, como por exemplo: caçar bisontes ou antílopes; criar ferramentas como facas derivadas da lapidação de rochas entre outros, quando analisados em uma ordem sequencial traduziam uma ideia que era deixada para gerações futuras terem acesso àquela informação, se tornando assim, rudimentarmente, as primeiras formas de comunicação entre gerações e, consequentemente, as primeiras bibliotecas.

Conceitualmente, a biblioteca é considerada um espaço de armazenamento do conhecimento adquirido pela sociedade ao longo da história. Amparado na literatura grega o escritor Silva (2002, p. 183 *apud* Gonzaga, 2017) define biblioteca como:

> [...] o espaço onde se guardam livros e documentos em geral, a Biblioteca passou a abranger, igualmente, o móvel onde eles se reúnem, uma colecção de obras seleccionadas, um conjunto organizado de livros com determinados fins, de utilidade pública ou particular, e propósitos de formação científica, técnica, social, estética..., um espaço onde se conservam, ordenam e organizam, para se tornarem acessíveis, determinados conjuntos de informação.

Borba (2011, p. 177) também conceitua biblioteca como “coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, organizada para estudo, leitura e consulta; coleção de livros”. Já Bechara (2011, p. 336) apresenta biblioteca além da coleção, mas também como “edifício ou recinto onde se instala essa coleção”. Com o passar dos anos e o advento da tecnologia digital, o significado e abrangência do sentido de uma biblioteca vem se expandindo. O próprio Bechara (2011, p. 336) já apresenta a biblioteca digital como “acervo de documentos eletrônicos que permite acesso a distância a seu conteúdo”. No entanto, além de um repositório de livros, o ambiente da biblioteca veio ganhando também novas funções. Segundo Ribeiro e Ferreira (2016) a biblioteca é um dos primeiros locais onde

ISSN: 2595-1319

ocorre o contato formal com a leitura e cabe a ela, além de outras atividades, fomentar o prazer pela leitura.

A partir desse reconhecimento sobre o papel da biblioteca enquanto espaço de armazenamento, disseminação do conhecimento e fomento ao gosto pela leitura, este artigo visa explorar algumas concepções dos professores da educação profissional e tecnológica atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT) sobre a biblioteca deste campus e discutir, ao final da averiguação dos resultados, se há espaço para ampliação dos conceitos e concepções de ações que a própria biblioteca pode promover nesse ambiente escolar.

A problemática de investigar essa concepção se deu a partir de um levantamento de informações relacionada ao índice de empréstimo desta biblioteca. Moraes e Silva (2017) fizeram um estudo exploratório sobre a visão da função educativa da biblioteca do IFTM/CAUPT e identificaram, por meio dos relatórios de empréstimo gerado pelo sistema Gnuteca[11], que ela é pouco utilizada. E uma das razões pode estar relacionada à concepção que o professor possui sobre ela.

Localização da área pesquisada: IFTM – breve histórico

Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas e Agrotécnicas foram integradas, o que deu origem a Rede Federal e aos Institutos Federais. São instituições de educação que ofertam o nível básico e profissional, educação superior e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Sua maior especialidade é a educação profissional e tecnológica direcionado ao ensino médio. Essas instituições têm natureza autárquica, possuem tanto autonomia administrativa quanto financeira, patrimonial, didático e disciplinar. (IFTM, 2018a).

Assim como os demais Institutos, o IFTM foi criado em 2008, é pluricurricular e multicampi, oferece desde o nível básico até a pós-graduação. Atualmente é composto por sete campus localizados em: Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberlândia e Uberaba. São campus avançados Campina Verde e Uberaba Parque Tecnológico. (IFTM,

[11] Sistema de automação dos processos da biblioteca que gerencia informações de empréstimo, devolução, multa e reservas de obras.

 ISSN: 2595-1319

2018a). A gestão dos campus é feita pelos seus diretores e também pela Reitoria que está localizada em Uberaba/MG. Ela viabiliza os recursos e o planejamento. (IFTM, 2018a).

Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e a Biblioteca

O atual IFTM campus Uberaba, embora tenha se tornado um campus do Instituto em 2008, teve sua origem em 1953 quando foi fundado o Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural, e posteriormente em 1963 passou a ser chamado de Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”. Com o Decreto Presidencial nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, a Instituição recebeu a designação de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG, com habilitação em economia doméstica (IFTM, 2018b).

Nesse período existia somente a biblioteca do campus Uberaba. Segundo a ex-diretora da instituição Nice Borges Amorim, a biblioteca começou com um pequeno acervo, com obras do Ministério da Agricultura. Com o tempo, o acervo foi sendo estruturado e organizado pela servidora Laura Pinheiro que reuniu doações de estudantes, professores e comunidade. Entretanto, a responsável pela continuidade deste trabalho foi a professora de nutrição e arte culinária Fádua Aidar Bichuette que por motivos de saúde foi readaptada no setor da biblioteca. O trabalho desenvolvido por ela, em favor da biblioteca, foi tão relevante que mais tarde a biblioteca recebeu o seu nome em reconhecimento aos serviços prestados. (IFTM, 2018c).

Com a criação do campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico em 30/09/2014 pela Portaria 188/2014 e que teve seu funcionamento aprovado em 21/01/2015 pela Portaria 89/2015, a biblioteca foi dividida entre os campus Uberaba e Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

Este último por sua vez passou a funcionar em duas unidades, sendo a primeira situada à Av. Dr. Florestan Fernandes no bairro Univerdecidade atendendo aos cursos superiores em Engenharia de Computação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e a segunda situada à Avenida Edilson Lamartine Mendes no bairro Parque das Américas recebendo os estudantes dos cursos de Computação Gráfica, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio.

Com ~~ess~~a divisão da biblioteca entre os campus Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico, a porção da biblioteca que ficou com o CAUPT continuou instalada na unidade II como aproveitamento do espaço físico. Atuavam neste setor três servidoras sendo:

 ISSN: 2595-1319

auxiliar de biblioteca, assistente em administração e bibliotecária. Na unidade II a biblioteca dispunha de acervo literário e científico, mesas para estudo em grupo e individual e computadores para pesquisa local.

Em sondagem inicial com antigos funcionários que atuavam na biblioteca, realizada por ocasião desta pesquisa verificou-se que desde 2010 não foram promovidas atividades por este setor. Essa ausência de atividades deixa indícios de que o espaço da biblioteca era mais utilizado para uso de computadores, momentos de descanso e recreação, haja vista que os estudantes permaneciam na instituição em tempo integral e que este setor ficava aberto sem interrupção e registrava baixos índices de empréstimos de livro.

> No segundo semestre de 2016 a biblioteca foi transferida da Unid. II para a Unid. I. Nessa última unidade a biblioteca foi instalada em um espaço proporcional à sala de aula. Após a abertura da biblioteca, nesse novo espaço, foi notório o aumento do índice de empréstimo para os estudantes do ensino superior em detrimento do ensino técnico integrado ao médio quando comparado aos índices anteriores. Os dados apontam a quantidade de livros emprestados no período de 01/01/2015 a 31/05/2016 para os seguintes cursos: Computação - 334; ADS - 92; C. Gráfica - 25; Eletro - 24; MSI - 204 e outros - 153. Entretanto, no período de 01/08/2016 a 30/09/2017 foram emprestados: Computação - 1.352; ADS - 434; C. Gráfica - 2; Eletro - 7; MSI - 51 e outros - 287. Apesar do aumento no índice de empréstimo, a biblioteca, devido ao espaço físico, permanece atualmente apenas como local de empréstimo (IFTM, s.d. sem paginação).

Metodologia

A metodologia adotada para este estudo foi uma pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa sem abordagem estatística, embora utilizem dados codificados obtidos a partir de questionário, ainda assim permanecendo no âmbito qualitativo. Os materiais obtidos pelas pesquisas qualitativas são ricos em descrições e são muito importantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Strauss e Corbin (2008) os resultados obtidos desse tipo de pesquisa estão relacionados aos aspectos humanos (experiências; percepções e movimentos sociais). Para Minayo (2010) por meio da pesquisa qualitativa é possível compreender a realidade sem que haja quantificação, permanecendo o conhecimento sobre as atitudes, valores e representações dos sujeitos sociais. Essa conceituação também é apresentada por Lüdke e André (1986, p. 12) onde “o significado que as pessoas dão às coisas e a vida são focos de atenção pelo pesquisador [...] capturar a perspectivas dos participantes”.

ISSN: 2595-1319

Escolheu-se como instrumento de coleta de dados o questionário que, devido à sua característica quanto à sua estruturação, permite identificar aspectos da amostra como por exemplo: gênero, idade, nível de escolaridade, formação profissional, além das percepções ou satisfação sobre determinado tema investigado.

Para esta pesquisa foi critério de inclusão professores atuantes no ensino técnico integrado ao médio, tecnólogo superior e superior que aceitaram responder o questionário. O questionário continha questões abertas e fechadas contendo perguntas sobre como a biblioteca era vista. Ele foi estruturado no formulário *on-line* do Google e encaminhado aos professores por correio eletrônico juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido.

O questionário foi respondido entre os dias 07/12/18 a 17/12/18. Esse período foi estipulado devido à época que antecede o início das provas finais de forma que houvesse maior participação dos professores.

Análise de conteúdo: a interpretação dos resultados

Para analisar os dados obtidos por meio dos questionários foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48)

A análise de conteúdo procura, nas mensagens expostas pelos sujeitos, algum significado. Dentro da análise de conteúdo escolheu-se o instrumento de análise interpretativa voltado para a semântica ou identificação clara das características das mensagens, trata-se de uma análise dos sentidos e das significações.

Os passos metodológicos consideram a análise dos dados em três etapas, sendo: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e, por fim, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

Em linhas gerais, foi feito uma leitura flutuante do material, foram codificados os dados, foi feito o recorte das unidades, sendo a de contexto que é o tema mais geral, a partir dela a unidade de registro e em seguida a unidade de sentido. Esta última foi

ISSN: 2595-1319

identificada a partir da frequência/repetição que apareceu nas mensagens expostas pelos professores nas questões abertas. Em termos de fundamentação teórica foram utilizados diversos autores que também pesquisam sobre biblioteca, inclusive escolar, sobre enfrentamentos e desafios. Foram encontradas poucas bibliografias voltadas para as bibliotecas da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em que o conteúdo pesquisado pudesse colaborar para esta pesquisa.

Resultados e discussão

O quadro de professores atuantes no IFTM/CAUPT é composto por 56 (cinquenta e seis) professores, sendo destes apenas dois (2) substitutos até a data analisada, qual foi março de 2019. Dos 56 professores cadastrados no correio eletrônico, obteve-se 21 respostas. O baixo índice nas respostas pode estar relacionado: a) aos professores que exercem cargos de coordenação, direção e reitoria, e estão afastados da sala de aula; b) os que estão afastados para capacitação (mestrado e doutorado); e c) aqueles que não quiseram participar da pesquisa.

No que diz respeito às informações sobre a biblioteca, 100% responderam que a conhecem. Em relação à frequência dos professores, 81% frequenta raramente e apenas 14% frequenta mensalmente e 1% não frequenta. Cerca de 66% dos professores responderam que o motivo da frequência na biblioteca é o empréstimo de livros, as demais respostas variam entre ler livros, reuniões, não frequenta devido à estrutura; iluminação; ou por ela ser pouco atrativa. Sobre o espaço da biblioteca ser adequado, 81% não a considera adequada, os demais também mencionaram a falta espaço para estudo individual e coletivo, além de ser extremamente pequena. Apesar disso, 38% incentiva a frequência dos estudantes à biblioteca, 57% de vez em quando e 5% não incentiva.

As discussões sobre o espaço da biblioteca é algo presente em diversas pesquisas. Inclusive no que tange ao tratamento dado à biblioteca no projeto político-pedagógico da escola. Um estudo de caso realizado por Gonzaga (2017) demonstrou que no projeto político-pedagógico “a biblioteca é tratada como ambiente pedagógico, sendo citada como sala de leitura” e que “o uso da expressão, ora sala de leitura, ora biblioteca, leva a inferir que a escola parece ter dúvidas se o espaço é uma sala de leitura ou biblioteca” (GONZAGA, p. 63)

E neste estudo de caso de Gonzaga (2017) é que Arena (2009) teve grande

 ISSN: 2595-1319

contribuição ao discorrer sobre a prioridade que se dá a um laboratório de informática do que a uma biblioteca. Para ele, as prioridades em relação à ambos ocorrem dessa forma porque a escola ainda não reconhece a identidade da biblioteca, e para mudar essa realidade faz-se necessário a instituição de uma cultura escolar de valorização deste espaço.

Já em relação à sugestão de melhoria na biblioteca do CAUPT, obteve-se diversas respostas. A análise foi feita a partir da identificação quantitativa das repetições das palavras presentes nas sugestões de melhoria. Elas foram agrupadas em unidade de contexto que representam o tema estudado, neste caso a biblioteca, após a codificação das unidades de sentido foi possível gerar a unidade de registro que engloba esta última, conforme observado no quadro 1.

O anseio professor pela melhoria da biblioteca no CAUPT está em consonância com A maior parte das bibliografias consultadas para esse estudo. Citando exemplos nessa linha, Silvestre Estela (2015); Sá e Werle (2017) afirmam que a questão da infraestrutura é a mais presente. “A falta de recursos financeiros, informacionais e humanos, de estrutura física e de interesse do governo, fazem parte da triste realidade das bibliotecas” (COSTA, 2013, p.29). Entretanto, é possível mudar esse cenário.

> “[...] *fundamental mudar este cenário, caso contrário não haverá avanço*. A educação, tanto no nível básico (ensino fundamental e médio) quanto no nível superior (graduação e pós-graduação), depende de estruturas que contemplem boas bibliotecas, pois estas não só contribuem para a aprendizagem, mas, o mais importante, se constituem em espaços de cidadania, uma vez que valorizam o conhecimento e democratizam o acesso à informação (RIBEIRO; FERREIRA, 2016, p.26, grifo nosso).

Assim, tal resultado mostra indícios de que o investimento na melhoria da infraestrutura da biblioteca é um anseio que poderá se tornar um agente motivador para o professor impulsionar seu foco em ações conjuntas com esse setor.

Após identificar as opiniões iniciais sobre a biblioteca, foi indagado qual a concepção dos professores sobre a biblioteca do CAUPT, e obteve-se as seguintes respostas presentes no quadro 2.

A partir dos resultados acima, é notório que a concepção que os professores possuem sobre a biblioteca é de que ela é um espaço apenas de leitura e conhecimento/informação, cerca de 29% a consideram apenas dessa forma. Além dessa

ISSN: 2595-1319

concepção, cerca de 19% ainda a considera como ambiente sagrado e de silêncio. Apenas 10% acrescentaram como espaço de lazer e descanso bem como de armazenamento de conhecimento. Embora constatados algumas variações nas respostas ainda assim é espaço de armazenamento e de silêncio, exceto 5% que a considera como ambiente aprazível de leitura, de estudo, de recurso fácil a obras importantes, de troca de saberes (cursos, oficinas).

Quando se analisa a evolução histórica das bibliotecas, nota-se que a concepção apresentada pelos professores pode ser uma herança sobre como ela foi sendo constituída ao longo do tempo. Segundo Morigi e Souto (2006), as bibliotecas sempre foram consideradas locais para guardarem informação. As bibliotecas da Antiguidade não se diferenciam das bibliotecas da Idade Média, eram locais de armazenamento de informação no formato de papiros e posteriormente de pergaminhos.

Mas o acesso à informação era restrito pela Igreja e o acesso ao conhecimento monopolizado pelo clero. Com a decadência da Idade Média e o surgimento do período Renascentista abriu espaço para a criação das bibliotecas universitárias, que se aproxima do modelo das bibliotecas atuais. Na Europa a difusão da máquina de impressão tipográfica inventada pelo alemão Johann Gutenberg no século XV promoveu a acessibilidade ao papel impresso e estimulou a divulgação das informações em maior escala.

> A biblioteca moderna rompeu os laços com a Igreja católica, estendendo a todos os homens a possibilidade de acesso aos livros, com isso precisou se especializar para atender as necessidades de cada leitor ou comunidade, deixando de ser passiva, deslocando-se até o leitor, buscando entendê-lo e trazê-lo para a biblioteca (MARTINS, 2001 *apud* MORIGI; SOUTO, 2006, p. 192).

Por esse motivo, muitas bibliotecas escolares ainda são vistas como mero espaço de armazenamento com livros organizados em uma sala, muitas vezes improvisada, na pior área da escola. (HILLESHEIM; FACHIN, 1999).

Considerações finais

Os resultados apontaram que a concepção que os professores do IFTM/CAUPT têm sobre a biblioteca representa fruto de uma possível herança histórica em que a biblioteca foi definida como espaço de armazenamento do conhecimento, ambiente sagrado e de

ISSN: 2595-1319

silêncio. Especificamente no CAUPT a falta de uma cultura escolar instituída faz com que a biblioteca enfrente grandes desafios.

É importante ressaltar que as poucas pesquisas encontradas que trazem a temática biblioteca, geralmente se referem a bibliotecas escolares e quando se referem a bibliotecas acadêmicas trazem como eixo da pesquisa a atuação do bibliotecário e os serviços oferecidos.

Entre 2005 a 2013 no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), foram poucas as publicações de pesquisas voltadas para biblioteca escolar o que coaduna com a pesquisa de Campello e outros (2013) que entre 1975 a 2011 das 91 teses e dissertações defendidas ficou claro o desinteresse pelos pesquisadores e profissionais da Biblioteconomia em pesquisar e apresentar trabalhos sobre biblioteca escolar (SILVA, 2015).

A realidade das pesquisas sobre as bibliotecas da rede federal, ou seja, dos Institutos Federais, CEFETs, UNEDs, Escolas Agrotécnicas e Técnicas não é diferente. Isso se deve ao fato de que a maioria dessas instituições sofreram várias modificações ao longo dos anos, e também porque a maioria delas funcionava de forma isolada, vinculadas diretamente ao Ministério da Educação (BECKER; FAQUETI, 2015, p. 42)

De acordo com o VI Fórum Nacional dos Bibliotecários dos IFs, ocorrido em 2011 na cidade de Petrolina em Pernambuco há necessidade de buscar a identidade das bibliotecas da rede federal bem como dos bibliotecários que nelas atua. (BECKER; FAQUETI, 2015).

Dentre as bibliografias consultadas, é notório que a responsabilidade por mudar essa cultura sobre a identidade da biblioteca ultrapassa a gestão/direção do próprio campus. Entretanto, diversas ações, mesmo que incipientes, podem colaborar para a mudança conceitual e ampliação da concepção sobre a atuação da biblioteca no ambiente escolar. O incentivo aos bibliotecários e/ou profissionais que atuam na biblioteca no desenvolvimento de pesquisas que tenham como eixo o diagnóstico da realidade vivenciada podem identificar lacunas e fraquezas na atuação da biblioteca e a partir delas criar produtos educacionais que promovam a biblioteca enquanto setor ativo no desenvolvimento da sua função educativa, além de espaço de aprendizagem quando realizada parceria com professores de diversas áreas. Assim, com essas ações as bibliotecas tanto escolares quanto da rede federal que oferta educação profissional e

ISSN: 2595-1319

tecnológica poderão caminhar rumo à consolidação de uma cultura escolar que valorize a biblioteca enquanto espaço de cidadania e de valorização do conhecimento.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECHARA, E. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, F. S. (org.). **Dicionários Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

GONZAGA, M. M. **Biblioteca escolar e projeto político-pedagógico: um estudo de caso**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150624/gonzaga_mm_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2017.

HILLESHEIM, A. I. A.; FACHIN, G. R. B. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em:http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/340/403. Acesso em: 3 nov. 2017.

IFTM – Campus Uberaba. **Biblioteca**. Disponível em:http://www.iftm.edu.br/uberaba/biblioteca/. Acesso em: 29 jun. 2018c.

IFTM – Campus Uberaba. **Institucional**. Disponível em: http://www.iftm.edu.br/uberaba/instituto/. Acesso em: 29 jun. 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Histórico**. Disponível em:http://www.iftm.edu.br/uberaba/biblioteca/. Acesso em: 26 jun. 2018a.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, N. C. R; SILVA, M. P. Uma visão sobre a função educativa da biblioteca do IFTM/UPT. *In:* IV Simpósio de Pós-Graduação. v. 4, 2017, Uberaba. **Anais**...Uberaba: IFTM, 2017. Disponível em: http://www.iftm.edu.br/simpos/2017/. Acesso em: 27 maio de 2018.

 ISSN: 2595-1319

MORIGI, V. J; SOUTO, L. R. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. **Revista ACB,** v. 10, n. 2, p. 189-206, jan. 2006. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/432/552. Acesso em: 17 nov. 2017.

RIBEIRO, A. C. M. L; FERREIRA, P. C. G. (Org.). **Biblioteca do século XXI:** desafios e perspectivas. Brasília: Ipea, 2016.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Quadro 1. Você sugeriria alguma melhoria na biblioteca?

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SENTIDO	FREQUÊNCIA
Biblioteca	Infraestrutura física	Ampliação do espaço/melhoria da infraestrutura	8
		Criação de espaço para estudo individual e coletivo	6
	Manutenção	Aquisição de mobiliário (mesas) e equipamentos (computadores)	6
		Diversificação do acervo; aquisição de livros e outros	4
	Cursos	Outros (oferta de oficinas, exposições, momentos para troca de conhecimentos)	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

ISSN: 2595-1319

Quadro 2 - Qual a sua concepção sobre biblioteca?

Concepções sobre a biblioteca	Qtd. respostas	%
Ambiente aprazível de leitura, ambiente aprazível de estudo, ambiente de recurso fácil a obras importantes, ambiente de troca de saberes (cursos, oficinas).	1	5%
Ambiente sagrado e de silêncio	1	5%
Apenas leitura e conhecimento/informação, Acesso ao material de referência básica dos conteúdos ministrados nas disciplinas	1	5%
Espaço de lazer e descanso, Apenas leitura e conhecimento/informação, Ambiente sagrado e de silêncio	1	5%
Local de armazenamento de documento	1	5%
Local de armazenamento de documento, Apenas leitura e conhecimento/informação	1	5%
Local de armazenamento de documento, Espaço de lazer e descanso, Apenas leitura e conhecimento/informação	1	5%
Local de armazenamento de documento, Apenas leitura e conhecimento/informação, Ambiente sagrado e de silêncio	2	10%
Local de armazenamento de documento, Espaço de lazer e descanso, Apenas leitura e conhecimento/informação, Ambiente sagrado e de silêncio	2	10%
Apenas leitura e conhecimento/informação, Ambiente sagrado e de silêncio	4	19%
Apenas leitura e conhecimento/informação	6	29%
Total	21	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

ISSN: 2595-1319

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

ROSEMAR ROSA

SANDRA MARIA DO NASCIMENTO MOREIRA

IFTM, rose@iftm.edu.br
UNIUBE, gestor.educacaofisica@uniube.br

Agência de financiamento: Sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humana

Resumo
A compreensão sobre as concepções das tendências pedagógicas, permite a cada professor situar-se teoricamente sobre suas práticas educativas. Entretanto, percebe-se que boa parte dos professores, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que se tornam senso comum, incorporadas por sua experiência ou transmitidas pelos colegas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é destacar a forma de organização e desenvolvimento do trabalho docente orientado pelas tendências pedagógicas. O aporte teórico conta com: Luckesi (1996), Libâneo (1985), Aranha (1997) e Saviani (2000, 2003, 2010, 2011). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. O resultado aponta que há a necessidade de apropriação por parte dos professores sobre a concepção de cada tendência pedagógica, de forma que possam confrontá-las com suas práticas educativas, provocando uma reflexão de suas ações pedagógica.

Palavras-chave - Tendências pedagógicas. Práticas educativas. Teoria da educação.

PEDAGOGICAL TRENDS: ORGANIZATION OF TEACHING WORK

Abstract
The understanding of the conceptions of pedagogical tendencies allows each teacher to situate himself theoretically about his educational practices. However, it can be seen that many teachers base their practice on pedagogical prescriptions that become common sense, incorporated by their experience or transmitted by their colleagues. In this sense, the objective of this article is to highlight the form of organization and development of teaching work guided by pedagogical tendencies. The theoretical contribution: Luckesi (1996), Libâneo (1985), Aranha (1997) and Saviani (2000, 2003, 2010, 2011). The methodology used was the bibliographic research. The result points out that there is a need for teachers to appropriate the conception of each pedagogical tendency, so that they can confront them with their educational practices, provoking a reflection of their pedagogical actions.

Keywords - Pedagogical trends. Educational practices. Theory of education.

Introdução

ISSN: 2595-1319

As práticas educativas dos docentes estão apoiadas por tendências pedagógicas, que refletem o modo pela qual é entendido o processo educativo. Essas tendências estão atreladas com a história da educação brasileira, na qual diversos teóricos debruçaram-se sobre a questão das tendências pedagógicas como Luckesi, Libâneo, Aranha, Saviani, entre outros, dedicaram grande parte de seus trabalhos em estudos que pudessem contribuir para o avanço da Educação, com a finalidade de nortear o trabalho docente, visando a melhoria da qualidade do ensino que é aplicado no contexto escolar. O conhecimento por parte do docente sobre a classificação e a descrição de cada tendência, lhe permite analisar e avaliar sua prática pedagógica.

As tendências pedagógicas são classificadas em pedagogias liberais e pedagogias progressista, e podemos organizá-las segundo Luckesi (1996) e Libâneo (1985) em um conjunto de pedagogias que as traduzem e que se manifestam na prática docente.

Pedagogia liberal: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

Saviani (2000) classifica esse grupo de teorias como aquelas que entendem ser a educação um instrumento e equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Em que a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A educação constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. A educação tem um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. Assim, Saviani denomina essas teorias como teorias não-críticas já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma.

Pedagogia progressista: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos.

Esse segundo grupo, segundo Saviani (2000), concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. A educação é entendida como dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Esse grupo é entendido como teorias críticas, uma vez que empenham em

ISSN: 2595-1319

compreender a educação remetendo-a sempre à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. E por entenderem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, são denominadas por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas.

Neste sentido, de forma que possamos compreender a forma de organização e desenvolvimento do trabalho docente em cada tendência pedagógica, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma breve explanação de cada uma, destacando a função da escola, do professor e do aluno.

É importante ressaltar que o intuito deste artigo é destacar, em cada uma da tendências, a forma de organização e desenvolvimento do trabalho docente orientado pelas tendências pedagógicas, de modo que possamos retomá-las como base para a compreensão e reflexão sobre o processo educativo.

Metodologia

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa de acordo com Lüdke e André (1986). Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos os seguintes passos: seleção das obras a serem utilizadas como aporte teórico: Luckesi, Libâneo, Aranha, Saviani; fichamentos das obras selecionadas; apresentação dos resultados

Tendências pedagógicas: teorias não-críticas

Pedagogia liberal

A pedagogia liberal apoia a ideia de que a escola tem por função capacitar os indivíduos para o desempenho das relações sociais, de acordo com as habilidades individuais, para tanto, é necessário que os indivíduos aprendam por meio do desenvolvimento da cultura individual se adaptarem aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. De acordo com Libâneo (1985, p. 65) “processo educativo visa despertar a essência humana contida em cada um, [...] à humanização do educando para a compreensão da cultura da sociedade por meio da autorreflexão e autocompreensão de seu papel social”.

Pedagogia tradicional

Na pedagogia tradicional o trabalho docente é organizado na forma de classes, cada

ISSN: 2595-1319

uma tem um professor que ensina os conteúdos didáticos para os alunos, que acompanham atenciosamente, e aplica as atividades que os alunos devem realizar disciplinadamente. O professor é o centro do processo educativo. A aula é expositiva dispensava o uso de material tecnológico de maior complexidade. O professor concentra em si a autoridade coercitiva e o saber erudito. É responsável pela totalidade do processo educativo. A ação pedagógica baseia na relação entre professor e aluno, sem a interferência de mediações tecnológicas, pode-se dizer que o professor participava de todo processo de produção da aula, desde o momento da produção até a execução. Saviani (2000, p. 06) destaca que o papel da escola é: “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

Libâneo (1985, p. 24) e Luckesi (1996, p. 56-57, adaptado) corroboram dizendo que as aulas se baseiam na exposição verbal do conteúdo, na qual os docentes devem observar os seguintes passos:

> a) preparação do aluno (recordação da matéria anterior); b) apresentação (realce de postos-chave); c) associação (combinação do novo com o já conhecido); d) generalização (dos aspectos particulares ao conceito geral); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Os conteúdos visam a aquisição do saber dando-se ênfase ao esforço intelectual de assimilação dos conhecimento e valores sociais acumulados pelas gerações e são ensinados ao educando como verdades. Não estão interligados com a experiência do aluno e as realidades sociais. A metodologia valoriza a aula expositiva, com o domínio do professor, destacando as atividades realizadas em sala de aula segundo Aranha (1997, p. 158), “nas quais são feitos exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias, submetidos a horários e currículos rígidos, os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não havendo qualquer preocupação com as diferenças individuais”.

Nessa tendência pedagógica a principal condição do trabalho docente era o domínio erudito do saber que o professor possui e controla. Essa relação tradicional pedagógica tem como característica a inexistência da divisão de trabalho, sendo indispensável o contato do professor com o aluno.

Tendência liberal renovada

ISSN: 2595-1319

A pedagogia renovada é conhecida também como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou ainda Escola Nova. A necessidade de democratizar a sociedade fez com que a pedagogia liberal renovada ocorresse paralelamente à pedagogia tradicional, visando as reformas educacionais de caráter urgente, provocando na sociedade a necessidade de uma consciência nacional. O papel da escola é: “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LUCKESI, 1996, p. 58; LIBÂNEO, 1985, p. 25)

Essa tendência defende a definição da cultura como desenvolvimento das habilidades individuais, a educação como um processo interno, não externo, partindo das necessidades individuais necessárias para a adaptação ao ambiente. “A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), [...] um ensino centrado no aluno e no grupo” (LIBÂNEO, 1985, p. 22)

Na pedagogia liberal renovada a organização do trabalho docente passou por uma modificação em que os alunos deixaram de ser separados por classes, na qual o docente dominava as grandes áreas do conhecimento, e passou a agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre.

A função do docente é ser um estimulador e orientador no processo ensino-aprendizagem, ao aluno cabe tomar as iniciativas. A aprendizagem deve ocorrer de forma espontânea por meio de um ambiente estimulante e pautada na interação viva que se constitui entre os alunos e entre estes e o docente. O docente trabalha com pequenos grupos de alunos, de modo que não prejudique a relação interpessoal, utilizando instrumentos variados, mudando o espaço escolar de aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, para um ambiente alegre, movimentado e multicolorido.

Os conteúdos de conhecimentos gerais são ensinados pelo professor, pois a obtenção deveria proceder da experiência do próprio aluno. Nesta tendência o processo de conhecimento é mais importante do que o produto, o conteúdo que é objeto de aprendizagem precisa ser compreendido e, não decorado. Destaca Aranha (1997, p. 168), a fim de superar “o estreito intelectualismo da escola tradicional, a escola nova tem por princípio o aprender fazendo. O objeto da educação é o homem integral, constituído não só da razão, mas de sentimentos, emoções e ação”.

Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva

 ISSN: 2595-1319

Nessa Tendência o papel da escola é preocupar-se mais com as dificuldades psicológicas dos alunos, do que com os conteúdos pedagógicos, que são considerados secundários. O importante é a formação de atitudes dos alunos. Busca constituir um ambiente que propicie a transformação do indivíduo, para adaptação ao meio. (LUCKESI, 1996; LIBÂNEO, 1985).

Os conteúdos têm ênfase nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, provocando a busca dos conhecimentos por parte do próprio aluno. A função do docente é ser facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a si organizar. Apesar das diferenças existentes entre as distintas propostas, Aranha (1997, p. 182) afirma que "predomina a não-diretividade, pela qual o mestre cria as condições de atuação da criança. Com isso, quer se evitar toda e qualquer hierarquia que propicie o exercício do poder". A pedagogia não-diretiva apoia uma educação centrada no educando, buscando formar sua personalidade por meio da vivência de experiências que lhe propiciam o desenvolvimento de características próprias à sua natureza.

Tendência Tecnicista

A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, onde dever-se-ia moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. Esta Pedagogia encontra-se de acordo com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. O professor não é valorizado, assim como o aluno também não é, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital.

Essa tendência pedagógica submete a educação à sociedade, tendo como função a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis e necessários para que os indivíduos se interagem no sistema social global. [...]LUCKESI, 1996, p. 61; LIBÂNEO, 1985, p.28-29).

Ela fundamenta-se no pressuposto da neutralidade científica e é movida pelos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, visa a organização do trabalho docente aos modos semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril. Procura delinear a educação de forma conseguir uma organização baseada na racionalidade

ISSN: 2595-1319

técnica com a interferência mínima da subjetividade, de modo que não coloque em risco sua eficiência. Para tanto, é prioridade operacionalizar os fins e, mecanizar alguns aspectos do processo de trabalho. O processo do trabalho então, é direcionado para garantir a eficiência, corrigindo as falhas do professor e elevando ao máximo os resultados de sua intervenção. (SAVIANI, 2000).

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão. (SAVIANI, 2010a).

Aranha (1997) afirma que a finalidade de uma escola estruturada a partir do modelo fabril é mudar a educação para atender às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a necessidade de preparar o trabalhador qualificado para o mercado de trabalho. O saber prioritário é o científico, demandado pela moderna tecnologia. Ainda segundo Aranha (1997, p. 175), o método empregado “para transmissão dos conhecimentos é o taylorista, que supõe a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela”.

Para Saviani (2010a) a crise do sistema capitalista da década de 1970, conduziu a reestruturação dos processos produtivos provocando a revolução da base técnica da produção e desencadeando a substituição do modo de produção fordismo pelo modo de produção toyotismo, reforçou-se assim, a importância da educação escolar de preparar a mão de obra para atender as exigências do sistema produtivo. Ainda, segundo o autor, não conseguimos escapar do neotecnicismo, enquanto forma de racionalização do sistema educativo, ele se faz presente por meio da introdução, no contexto escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total”. Para o autor, o conceito de “qualidade total”, está ligado ao processo de reconversão produtiva, causada pelo sistema toyotista de produção ao “[...] introduzir, em lugar da produção em série em grande escala visando a atender a necessidade do consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado, altamente exigentes (SAVIANI, 2010a p.439). Foi então que, , na década de 1990, que surgiram as tentativas de pôr em prática o conceito de “qualidade total” procedente do sistema empresarial, nas escolas (SAVIANI, 2010a, p.440).

 ISSN: 2595-1319

Neste contexto é que, a organização do trabalho docente pode ser comparada com o modo de produção toyotismo, ao ser pensada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente diferentes funções. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver a concepção de flexibilidade nos trabalhadores, a fim de favorecer a adaptação às mudanças do mundo do trabalho.

Tendências pedagógicas: teorias crítico-reprodutivistas

Pedagogia progressista

As pedagogias progressistas aparecem na busca de novos caminhos para uma nova concepção de educação. Aranha (1997) destaca que o empenho da pedagogia progressista se faz na direção de permitir cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação.

Tendência progressista libertadora

Na tendência pedagógica progressista libertador, o trabalho docente deve centralizar em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O docente deve atuar como um coordenador do processo educativo, organizando e participando juntamente com os alunos.

> [...] quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. [...] (LUCKESI, 1996, p. 64).

O trabalho docente é desenvolvido por meio de problematizações extraídas do cotidiano dos educandos e das realidades sociais por eles vivenciadas. Utiliza o diálogo como método no processo ensino-aprendizagem, a relação ocorre na forma horizontal, na qual docente e educandos se posicionam como sujeitos na produção do conhecimento.

Tendência progressista libertária

Essa tendência pedagógica é voltada para o apoio e estímulo para participação dos educandos em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários,

ISSN: 2595-1319

associações de moradores etc., suas ações ultrapassavam os muros escolares e, ao mesmo tempo, trabalha dentro dela a realidade da sociedade. A necessidade primordial é concretizar a democracia, por meio de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa. Luckesi (1996, p. 67) e Libâneo (1985, p. 36) confirmam que nesta tendência o papel da escola é de exercer: “uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições externas, leve para lá o que aprendeu.

No desenvolvimento do trabalho docente não são impostas as matérias, o que é relevante é o conhecimento que resulta das experiências vivenciadas em grupos pelos alunos. O professor tem a função de orientar e catalisar, ele se junta aos educandos para uma reflexão em comum.

Tendência progressista crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica

A concepção pedagógica nesta tendência prioriza o conhecimento dos conteúdos científicos, a utilização de métodos de estudo, e o raciocínio científico para a formação da consciência crítica dos sujeitos, tornando-os capazes de transformar a sociedade e a si mesmo. No processo de formação do aluno defende o uso da reflexão da prática social como ponto fundamental.

O desenvolvimento do trabalho docente relaciona a prática vivenciada pelos educandos com os conteúdos propostos pelo docente. Os métodos nesta tendência não partem, de um saber artificial e nem do saber espontâneo, mas sim de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O conhecimento é produzido na interação entre o meio em que o sujeito vive. O papel do professor é ser mediador e lhe cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. Saviani (2011) descreve este papel do professor, na sua exposição no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, na UNICAMP, em 2012, na qual destaca um episódio ocorrido na sua aula, no Colégio Sion, em que foi surpreendido com o pedido das alunas para que discutissem a finalíssima do Festival de Música Popular Brasileira. Ele atendeu o pedido das alunas, e substituiu o material que havia preparado: a reportagem sobre preconceito racial pela letra da música “Alegria, alegria” de Caetano Veloso, dando sequência ao programa da disciplina tratando do tema definido para aquela aula.

 ISSN: 2595-1319

- Ele poderia ter tido uma postura de um professor tipicamente tradicional, respondendo que infelizmente tinha uma programação a cumprir. Uma resposta fundamentada na teoria da pedagogia tradicional segundo a qual no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos;

- ou poderia ter agido como um professor tipicamente escolanovista, respondendo que sim, sem problemas. Vamos discutir o festival. Esta resposta está fundamentada na teoria da pedagogia nova para a qual, inversamente, a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos.

No entanto, a atitude do professor Saviani foi uma resposta fundamentada na teoria "pedagogia histórico-crítica", na qual os métodos de ensino favorecem "a correspondência com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social) (LUCKESI, 1996, p.68). Segundo Aranha (1997, p. 216) a pedagogia histórico-crítica busca constituir uma teoria pedagógica a partir do entendimento da nossa realidade histórica e social, com a finalidade de "tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social".

Saviani (2010b) destaca que o método empregado na pedagogia histórico-crítica parte da prática social em que o docente e o educando se interagem igualmente inseridos, em que cada um ocupa uma posição distinta, que permite uma relação instituída na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. O autor compreende "o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2003, p. 13), assim, a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica o autor apresenta em sua obra intitulada Escola e democracia os cincos passos do método histórico-crítico: primeiro passo - é a prática social, que é comum ao docente e ao educando; segundo passo – problematização, detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.; terceiro passo – instrumentalização, é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; quarto passo – momento de catarse, quando ocorre

 ISSN: 2595-1319

a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social; quinto passo - é o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. (SAVIANI, 2000).

Considerações finais

De acordo com o exposto, percebe-se que a organização e desenvolvimento do trabalho docente sofre mudanças influenciadas pelas tendências pedagógicas que predominaram em determinado período histórico. Em cada uma são distintas a função da escola, do professor e do aluno. E como já foi dito, a intenção deste estudo não é discutir aprofundamente as tendências, mas sim, destacar em cada uma a forma que era organizado e desenvolvido o trabalho docente orientados pelas tendências pedagógicas.

Assim, ao concluir esta breve explanação, corroboramos com os teóricos, que há a necessidade de apropriação por parte dos professores sobre a concepção de cada tendência pedagógica, de forma que possam confrontá-las com suas práticas educativas, provocando uma reflexão de suas ações pedagógica, que permita identificar qual tendência mais se aproxima de sua atitude como professor: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária ou crítico-social dos conteúdos/histórico-crítica.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições. Loyola,1985.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2011. p. 197-225.

ISSN: 2595-1319

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In:* SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2010a. p. 425-442.

SAVIANI, D. Ensaios contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991). *In:* SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2010b. p. 400-424.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2003.

ISSN: 2595-1319

TÉCNICA: CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN HEIDEGGER

MAURÍCIO DOS REIS BRASÃO

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA (ORIENTADOR)

UNIUBE, mbrasao@gmail.com
UNIUBE/UNIFUCAMP, mrgugaster@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este estudo tem como objetivo principal realizar um diálogo com as principais ideias de Martin Heidegger, no que se refere à técnica e, como específicos, compreender os conceitos teóricos de técnica e tecnologia segundo alguns autores. Trata-se de uma revisão bibliográfica, na qual assume-se o método fenomenológico, entendendo que a fenomenologia busca ir às coisas-mesmas, investigando como o fenômeno se desvela. O aporte teórico abrange, especificamente, os estudos de Martin Heidegger (2007, 1959). A opção pelos construtos teóricos desse filósofo deve-se às reflexões que incluem a temática da técnica e a atitude do homem reflexivo diante dela. Como parte dos resultados parciais dessa investigação, verifica-se que, para o filósofo, a técnica está relacionada diretamente com a história do ser. Contudo, só começa a problematizá-la ao perceber sua conexão com o destino da humanidade na era moderna, e ressalta que técnica é um meio para fins, o que consiste em um fazer do homem. Nesse sentido, o pensador entende a técnica como sinônimo de conhecimento operacional. E tecnologia como sendo o nome que atribuimos ao ente quando este é perpassado pela essência da técnica que se encontra vigente em nosso tempo.

Palavras-chave - Martin Heidegger. Tecnologia e Técnica. Construção do conhecimento.

TECHNIQUE: MARTIN HEDEGGER'S CONTRIBUTIONS

Abstract
The main objective of this study is to have a dialogue with the main ideas of Martin Heidegger as regards the technique and as specific objectives, to understand the theoretical concepts of technique and technology according to some authors. It is a bibliographical review, in which the phenomenological method is assumed, understanding that the phenomenology seeks to go to the things themselves, investigating how the phenomenon reveals itself. he theoretical contribution specifically covers the studies of Martin Heidegger (2007, 1959). The choice of the theoretical constructs of this philosopher is due to the reflections that include the subject of technique and the attitude of the reflective man before it. As part of the significant partial results of this investigation, we saw that, according to Heidegger, the technique is directly related to the history of being. However, it only begins to problematize it by perceiving its connection with the destiny of humanity in the modern

 ISSN: 2595-1319

era, and emphasizes that technique is a means to ends, which consists of a man doing. In this sense, the thinker understands the technique as synonymous with operational knowledge. And technology as the name we give to the entity when it is permeated by the essence of the technique that is in force in our time.

Keywords: Martin Heidegger. Technique and Technology. Knowledge construction.

Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Uniube, e busca integrar nossa tese em construção, cujo objeto de estudo - a construção do conhecimento, por meio da internet. É uma pesquisa científica interdisciplinar na temática educação e tecnologia, em andamento, com resultados parciais significativos.

Partimos do princípio de que as técnicas/tecnologias têm mudado o processo de produção não só de mercadorias, mas também de serviços, um fenômeno que abarca os profissionais que atuam no processo educativo em diferentes níveis, desde escolas e instituições de educação, como nas funções de ensino, pesquisa, gestão e extensão, resultantes de uma significativa presença da tecnologia, sobretudo da internet, cada vez mais onipresente nos variados contextos, sobretudo, educacionais. Nesse pensar, o que nos inquieta não é o fato de o mundo se tornar cada vez mais técnico, mas o fato de o homem não estar preparado para esta transformação do mundo, em que a técnica/tecnologia se estabelece.

Como ressalta Heidegger (1959), [...] a revolução da técnica que se está a processar na era atômica poderia prender, enfeitiçar, ofuscar e deslumbrar o Homem de tal modo que, um dia, o pensamento que calcula viesse a ser o único pensamento admitido e exercido" (HEIDEGGER, 1959, p. 26).

Nessa esteira, em um movimento reflexivo, propomos, por meio de uma revisão bibliográfica, trazer a reflexão de Heidegger concernente à técnica nesta investigação. Visto que optamos pela abordagem fenomenológica, procuramos compreender o fenômeno em sua essência. Nas palavras de Bicudo (2011), a trajetória da procura da essência viabiliza compreensões, pois, na visão fenomenológica, toda forma de manifestação ou objetividade remete a um relacionamento intersubjetivo, ou seja, "[...] subjetividade, intersubjetividade e objetividade são aspectos de um mesmo movimento, o que não se trata de instâncias ou esferas separadas e hierarquizadas" (BICUDO, 2011, p. 34).

 ISSN: 2595-1319

A opção pelos construtos teóricos de Martin Heidegger deve-se às reflexões desse autor sobre a temática da técnica e a atitude do homem reflexivo diante dela. O artigo subdivide-se em quatro seções: após esta introdução, na primeira apresentamos os conceitos de técnica e de tecnologia, na concepção de vários autores; na segunda, trazemos dados biográficos, a produção bibliográfica relevante e os principais pontos da vida acadêmica de Heidegger; na terceira, pontuamos algumas reflexões sobre a técnica na perspectiva de Heidegger. Em seguida, são tecidas as considerações finais.

Técnica e tecnologia: conceitos

Inicialmente, faz-se necessário diferenciar dois termos que, embora similares, remetem a situações diferentes: técnica e tecnologia.

Conforme os verbetes trazidos por Lalande (1999, p. 1109), a técnica diz respeito ao "[...] conjunto dos procedimentos bem definidos e transmissíveis destinados a produzir certos resultados considerados úteis" para a humanidade. Ela teria, assim, um objetivo pragmático de solucionar os problemas que foram surgindo durante o desenvolvimento social do homem. Segundo este conceito, essa palavra remete aos métodos organizados na construção do conhecimento científico do homem.

A tecnologia, por sua vez, seria "[...] a teoria ou a filosofia das técnicas". Assim, tecnologia é um termo mais abstrato e mais extenso que técnica, porque envolve a reflexão do ser humano sobre as técnicas de sua cultura. A tecnologia concerne ao estudo dos procedimentos técnicos, em abordá-los tanto em termos gerais quanto na sua correspondência com o progresso da civilização. Também, a tecnologia, conforme Lalande (1999, p. 1109-1111) pode ser compreendida como a "teoria de uma técnica". A definição aponta que "[...] algumas vezes (por uma metonímia frequente no uso dos termos em '-logia'), a palavra é usada em lugar da técnica ou conjunto de técnicas" (LALANDE, 1999, p. 1111).

O conceito de técnica em Heidegger, passa pelo conceito de neutralidade da técnica como sendo ilusório, porque a técnica não pode ser controlada pelo ser humano. Tais acepções remetem-nos à ideia de que a determinação instrumental da técnica não nos revela a sua essência. O pensador apresenta uma analogia que permite entendermos o que ele chama de essência da técnica, no exemplo das árvores, Heidegger (2007), ressalta que,

 ISSN: 2595-1319

> [...] o que domina toda árvore enquanto árvore não é exatamente uma árvore, possível de ser vista entre outras árvores. De tal modo, a essência da técnica também não é algo técnico, pois nunca experimentaremos nossa relação para com a sua essência enquanto somente representarmos e propagarmos o que é técnico. (HEIDEGGER, 2007, p. 375).

Nesse pensar, Heidegger (2007, p. 376) assevera que a concepção de técnica é um "meio e um fazer humano enquanto um meio para os fins", e a relação do homem com ela é determinada pela concepção instrumental da técnica. Como ressalta Silva (2007),

> [...] para se considerar o caráter instrumental há de se considerar um modo de habitar o mundo do qual a instrumentalidade é decorrência. [...] a ênfase na construção humana, carece de supor a anterioridade da estadia do homem em meio às coisas, para que ele as desvele no modo do seu proveito e da exploração em escala. Dessa forma, nesse caso, a instrumentalidade deriva-se de um certo modo de *aletheia*[12]. (SILVA, 2007, p. 371).

Conforme Possamai (2010, p. 22), Heidegger "entende a técnica como sinônimo de conhecimento operacional". E tecnologia como sendo "o título que conferimos ao ente quando este é perpassado não pela técnica, mas sim por sua essência – e não qualquer uma, mas a que se encontra vigente em nosso tempo. " Para esse autor, "[...] a tecnologia carrega consigo uma convicção de eficácia, porque se combina com a pretensão de certeza da ciência." Nesse pensar,

> [...] a tecnologia seria uma forma de revelação da existência, um princípio de construção do mundo em determinadas condições – ela é formadora de uma época, expressa um modo de ser do mundo pois é a correspondência entre um processo de posicionamento da realidade e uma forma de pensamento (POSSAMAI, 2010, p. 22).

Para Feenberg (2003, p. 2), a palavra "*techne* está na origem das palavras modernas "técnica" e "tecnologia" nas línguas ocidentais." E complementa que

> [...] a *techne* na Grécia antiga significa o conhecimento que se associa com uma forma de *poiêsis*. Por exemplo, a medicina é uma *techne* cujo objetivo é curar o doente; a carpintaria é a *techne* cujo propósito é construir com a madeira. Na visão grega das coisas, cada *techne* inclui um propósito e um

[12] Aleteia (em grego clássico: ἀλήθεια; transl. Alétheia, literalmente, verdade, no sentido de desvelamento: de a-, negação; e lethe, "esquecimento"), para os antigos gregos, designava a verdade e a realidade, simultaneamente. Em *Sein und Zeit*, Martin Heidegger retomou o termo para definir a tentativa de compreensão da verdade.

 ISSN: 2595-1319

> significado para os artefatos cuja produção ela orienta (FEENBERG, 2003, p. 2).

Em conformidade com o pensamento de Feenberg (2003) entendemos que os gregos tiveram vários tipos de técnicas e ofícios que eram o equivalente em sua época à forma como a tecnologia é para nós hoje. Não tiveram tecnologia em sentido moderno, mas conceberam a natureza conforme o modelo dos artefatos produzidos pela própria atividade técnica. Dessa forma, a ideia de artefato não é "arbitrária ou subjetiva", que segundo Feenberg, pertence a uma *techne* que contém a essência da coisa a ser feita anteriormente ao ato de fazer.

Dados biográficos, produção e pontos da vida acadêmica

Heidegger (1889-1976), um dos maiores pensadores do século XX, e um dos intelectuais mais respeitados entre os fenomenólogos, conforme Safranski (2000, 1994). Nasceu em 26 de setembro de 1889, na cidade de Messkirch, na Suíça alemã, e faleceu em 27 de maio de 1976, em Brisgóvia, Alemanha. Estudou Teologia e Filosofia na Universidade de Friburgo, tendo sido filósofo, escritor, professor universitário, reitor e sucessor de Edmund Husserl na cátedra de Filosofia. Doutorou-se em 1914, ano em que publicou

> [...] "A Teoria do Juízo no Psicologismo-contribuição Crítico-Positiva à Logica". Dois anos depois, publicou "A Doutrina das Categorias" e da "Significação em Duns Scot" de 1914. Em 1923, Heidegger assumiu uma das cátedras de filosofia da Universidade de Marburg e começou a projetar-se entre os especialistas, recorrendo a interpretações pessoais dos pensadores pré-socráticos, como Heráclito de Éfeso (séc. VI a.C.) e Parmênides de Eléia (séc. VI a.C.). Em 1927, publicou aquela que viria a ser sua *magnum opus*, "Ser e Tempo". Em 1928, retornou à Universidade de Freiburg para suceder o mestre Husserl. Em 1929, publicou "Que é a Metafísica? ", "Kant e o Problema da Metafisica" e "Sobre a Essência do Fundamento". Outras obras: "Hölderlin e a Essência da Poesia" (1936), "Sobre a Essência da Verdade" (1943), "A Doutrina Platônica da Verdade" (1947), "O Caminho do Campo" (1953), "Introdução à Metafísica" (1953), "Que Significa Pensar (1954), "Sobre a Experiência do Pensar" (1954), "Cursos e Conferências" (1954), "Que É Isto – A Filosofia? " (1956), "Sobre a Questão do Ser" (1956), "Identidade e Diferença" (1957), "O Princípio do Fundamento" (1957), "Sendas Perdidas" (1957), "Serenidade" (1959), "Pelos Caminhos da Linguagem" (1959), "Nietzsche" (1961), "A Questão da Coisa" (1962), "A Tese de Kant Sobre o Ser" (1962), "A Questão do Pensar" (1969) e "Heráclito" (1970, com Eugen Fink). (HEIDEGGER, 1984, p. 5-6).

 ISSN: 2595-1319

Crítico da técnica, buscou compreender, de maneira intensa, as consequências do desenvolvimento tecnológico para a sociedade. Para o filósofo, a tecnologia pode desviar o homem do que lhe é próprio: o pensar. A começar da distinção entre um pensamento que calcula (direcionado à técnica) e um pensamento que medita (o que reflete sobre ela), busca desnudá-la de sua mistificação, motivando o sujeito a refletir sobre a imprescindibilidade de resgatar o pensamento que medita.

Nessa ótica, não é somente o pensamento que calcula que rege o ser do homem no mundo. Para o filósofo alemão, (1959, p. 5) "[...] o homem de hoje foge diante do pensar", mas ele entende que o pensamento que medita e o que calcula são imprescindíveis, pois constituem modos que oportunizam ao homem realizar a sua existência. Ambos os tipos de pensamento descrevem a própria forma pela qual o homem se relaciona com o mundo ao seu redor. Entre as obras mais revisitadas desse autor estão "Ser e Tempo" (1927) e "O Tempo da Imagem de Mundo" (1938).

Em "Ser e Tempo", Heidegger, explicita suas ideias acerca da existência do ser. Essa obra é considerada um dos significantes vetores que influenciaram a Filosofia do século XX, pois que considera sobre a existência humana mediante um questionamento acerca do ser. Parte de uma crítica à orientação metafísica do pensamento ocidental, questiona a própria forma de existir e de habitar o mundo com o propósito primordial de compreender o sentido da existência humana.

Em "O Tempo da Imagem de Mundo", o filósofo afasta-se de uma acepção usual da técnica, recebida por muitos de seus contemporâneos, de que a técnica constitui um meio para as realizações do homem. A problemática sobre a técnica adquire densidade no pensamento do filósofo desde a década de cinquenta, principalmente pelos seus escritos "Serenidade" e posteriormente, "A questão da técnica".

Reflexões sobre a técnica na perspectiva de Heidegger

No escrito "Serenidade" resultado de uma conferência realizada em 1955, Heidegger reflete sobre a essência da técnica moderna e a recuperação do pensamento meditativo. A cerimônia ocorreu para homenagear o compositor alemão Conradin Kreutzer, seu conterrâneo, e durante a solenidade, o filósofo alemão discorreu sobre o caráter técnico presente na atualidade.

Na conferência, Heidegger (1959, p. 2) destaca a importância do pensamento e

ISSN: 2595-1319

chega a afirmar que, “para que haja comemoração é necessário que pensemos”. Para o filósofo, a função do “discurso comemorativo” é “ajudar-nos expressamente a pensar no compositor homenageado e na sua obra”. Dessa forma, entendemos que, a questão não é negar, mas repensar a junção do homem com a técnica, visto que o homem, quando se apropria dos objetos tecnológicos, esquece-se de si mesmo e torna-se “pobre-em-pensamento”, além de perder suas raízes.

Conforme o filósofo, o homem moderno alega que em época alguma foram realizadas pesquisas, investigações e planos tão avançados. Essas afirmações, de certo modo, são corretas, considerando a existência dos dois tipos de pensamento e que são tão importantes para o homem realizar a sua existência na terra, o que calcula e o que medita.

O pensamento que calcula não medita nem raciocina sobre o que existe. O pensamento calculador opera no plano da práxis e visa sempre a inspecionar processos que conduzirão a resultados desejados. Esta forma do pensamento é dominante no mundo técnico e em todos os tipos de controle e de interpelação da realidade pela tecnologia vigente.

O pensamento que medita exige, por vezes, um grande esforço e um treino demorado. Também exige “que não fiquemos unilateralmente presos a uma representação, que não continuemos a correr em sentido único na direção de uma representação. O pensamento que medita exige que nos ocupemos daquilo que, à primeira vista, parece inconciliável”. (HEIDEGGER, 1959, p. 12).

Assim, entendemos que, ambos os tipos de pensamento, o que medita e o que calcula, são necessários pois, não é somente o pensamento que calcula que rege o ser do homem no mundo. O pensamento que medita e o pensamento que calcula são necessários por constituírem modos que possibilitam ao homem realizar a sua existência. Assim, na visão do filósofo, ambos os tipos de pensamento descrevem o próprio modo pelo qual o homem se relaciona com o mundo a sua volta.

Assim, no contexto da conferência, “Serenidade”, Heidegger reflete sobre a essência da técnica moderna. Não de negar a técnica, mas de repensar a associação do homem com ela. No decorrer do texto, o filósofo alerta para o fato de mantermos desperto o pensamento, pois o que justamente o homem tem de mais próprio é ser um ser pensante. Como ressalta Heidegger,

 ISSN: 2595-1319

> Deixamos os objetos técnicos entrar em nosso mundo cotidiano e ao mesmo tempo deixamo-los fora, isto é, deixamo-los repousar em si mesmos como coisas que não são algo de absoluto, mas que dependem elas próprias de algo superior. Gostaria de designar esta atitude do sim e do não simultâneos sobre o mundo técnico com uma palavra antiga: *a serenidade para com as coisas* (*die Gelassenheit zu den Dingen*) (HEIDEGGER, 1959, p. 30).

Nesse pensar, de forma clara, Heidegger define Serenidade como sendo a atitude do sim e do não simultâneos em relação ao mundo técnico – serenidade para com as coisas. Para ele, devemos nos preocupar não em dominar a técnica, mas em compreender que sua essência nos conduz ao nosso próprio modo de existir e, por isso, devemos construir uma ligação mais livre com ela, permitindo-nos outros modos de ser e de lidar com a técnica.

Uma ideia trazida por Heidegger, se relaciona à questão da essência da técnica no domínio do desencobrimento. No texto “A questão da técnica”, a essência da técnica é compreendia como abertura, pois “a verdade é concebida como desencobrimento, e não como adequação, já que a verdade não é adequação da coisa ao intelecto, ou representação. ” (HEIDEGGER, 2007, p. 21).

Nessa linha de pensamento, o filósofo ao interpelar a técnica sobre sua própria essência, a desloca para o âmbito ontológico. E, para descobri-la, faz-se necessário transcender sua mera determinação instrumental, isto é, para descobrir a essência da técnica, deve-se determinar o que é o instrumental. Ou seja, compreendemos a instrumentalidade como as coisas enquanto meios para um fim. Nesse olhar, nos remetemos à reflexão filosófica dos gregos, os quais percebiam a instrumentalidade como caracterizadora da técnica.

Outra ideia trazida por Heidegger (2007) é sobre a técnica moderna. Para ele, perdem-se a estrutura e o sentido da técnica moderna, ao revogar seu lado ruim em detrimento do seu lado bom, pois ao mesmo tempo a técnica pode ser um meio para os fins e um faze do homem. São concepções correlacionadas, pois constituem um fazer humano.

Ao ponderar sobre a tecnologia, Heidegger considera que a técnica opera um controle social e cultural sobre o homem, que valoriza sobremodo o pensamento que calcula, gerenciador da tecnologia, esquecendo-se do pensamento que medita. Contudo, segundo o filósofo, ontologicamente, a técnica é parte do humano, de tal modo não há como

 ISSN: 2595-1319

separar uma do outro. Essa pretensa separação resultaria na cisão do humano contemporâneo em alguma coisa que não seria possível reconhecê-lo. Na sequência, apresentamos as considerações finais.

Considerações finais

Abordamos, neste artigo, uma teoria sobre a técnica. Verificamos que, para Heidegger, a técnica não pode ser concebida como um simples meio, porque ela é, também, uma forma de desencobrimento. Nesse sentido, para Heidegger, a técnica está relacionada diretamente com a história do ser, contudo, só começa a problematizá-la ao perceber sua conexão com o destino da humanidade na era moderna.

Ao ponderar sobre a tecnologia, Heidegger considera que a técnica opera um controle social e cultural sobre o homem, que valoriza sobremodo o pensamento que calcula, gerenciador da tecnologia, olvidando-se do pensamento que medita. No texto “Serenidade”, Heidegger reflete sobre a essência da técnica moderna e salienta a primordialidade de reaver o pensamento meditativo. Ele ressalta o fato de conservarmos desperta a reflexão, à proporção que ser pensante é justamente o que o homem tem de mais próprio.

Nesse mesmo sentido, segundo o pensamento heideggeriano, a serenidade passa pela integração do pensamento que calcula com o pensamento que medita, ou seja, o pensamento que possibilita criar a técnica e utilizá-la, mas também o pensamento que possibilita refletir sobre a técnica. Essas duas dimensões constituem o que Heidegger denomina de serenidade, em que o sim e o não estão presentes de maneira harmoniosa. Portanto, a serenidade é um conceito justamente de interação entre o pensamento que calcula e o pensamento que medita.

Esperamos com esse estudo, contribuir para realização de trabalhos futuros, na temática técnica/tecnologia, de modo a dar continuidade ao trabalho em questão; assim, a relevância da investigação realizada se concretiza ao refletirmos sobre a técnica no âmbito ontológico, pois que, a tecnologia possui uma dimensão totalmente humana, ao ser um produto da inteligência humana. Seus aparatos e dispositivos são eminentemente humanos, resultados de uma colaboração sincrônica e diacrônica, em um exercício humano que perpassa o tempo e costura a cultura contemporânea, em uma tessitura complexa.

ISSN: 2595-1319

Nesse sentido, conceber uma oposição entre o humano e a tecnologia passa a ser inconcebível ou, no mínimo, indefensável.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em 20. abr. 2019.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, set. 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11117/12885. Acesso em: 18 abr. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução, introduções e notas de Ernildo Stein. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Tradução de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 1959.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSAMAI, Fábio Valenti. A técnica e a questão da técnica em Heidegger. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-32, jun. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/6790/5121. Acesso em: 29 abr. 2019.

SAFRANSKI, Rudiger. Demonização da técnica e técnica demonização. *In:* SAFRANSKI, R. **Heidegger**: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. São Paulo: Geração Editorial, 2000. p. 455-472.

SAFRANSKI, Rudiger. **Um mestre da Alemanha**: Heidegger e o seu tempo. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Martin Heidegger e a técnica. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 369-374, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n3/a04v5n3.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

ISSN: 2595-1319

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFTM

GISELLE ABREU DE OLIVEIRA

ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE

LILIANE CARLA CAMPOS

UFTM, giselle.oliveira@uftm.edu.br
UFTM, eliana.salge@uftm.edu.br
UFTM, liliane.campos@uftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este artigo tem por objetivo analisar, à luz de referenciais teóricos que abordam o planejamento no âmbito educacional, a primeira experiência de Planejamento Pedagógico Semestral realizada pelos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro após a publicação de normativa que instituiu a obrigatoriedade dessa atividade. A discussão se faz necessária tendo em vista a importância do planejamento para o processo ensino-aprendizagem e a necessidade de fomentar reflexões que contribuam para que os sujeitos se comprometam com o planejamento coletivo participativo. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e dados coletados em questionário semiaberto, confirmou-se a relevância do planejamento pedagógico no âmbito dos cursos de graduação, porém percebeu-se que a participação dos sujeitos constituiu um dos maiores entraves para sua efetiva realização.

Palavras-chave - Planejamento Pedagógico. Projeto Pedagógico. Cursos de Graduação.

THE PEDAGOGICAL PLANNING IN THE UNDERGRADUATE COURSES OF UFTM

Abstract
This article intends to analyze, with the theoretical references that study educational planning, the first experience of Semester Pedagogical Planning made by the undergraduate courses of the Federal University of the Triângulo Mineiro, after the norm that requires this. It is necessary to discuss this, because planning is important for the teaching-learning process. Besides, it is important to think about the need for people to commit to participatory and collective planning. So, using bibliographic research, documentary analysis and a semi-open questionnaire, we have confirmed the importance of the pedagogical planning in undergraduate courses and we realize that the participation of people is one of the mains difficulties in planning.

Keywords - Pedagogical Planning. Pedagogical Project. Undergraduate Courses.

ISSN: 2595-1319

Introdução

As ações de planejamento pedagógico no Ensino Superior encontram respaldo nas diversas legislações nacionais, dentre as quais destacam-se as orientações da LDB, Lei n.º 9.394/96, e do Decreto n.º 9.235/17 que, respectivamente, preconizam o planejamento coletivo – tendo por base o respeito ao pluralismo de ideias e às concepções pedagógicas –-e as diretrizes do documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao qual se integra o Plano Pedagógico Institucional (PPI).

O PDI e o PPI expressam o planejamento geral da universidade, amparando o desenvolvimento das ações pedagógicas no âmbito dos cursos. O Planejamento Pedagógico Semestral, por sua vez, é o procedimento pelo qual cada curso de graduação (re)define suas metas e anseios, tendo por base os pressupostos legais, filosóficos e conceituais e a política pedagógica estabelecidos no PDI e no PPI.

Nesse ponto, é importante ressaltar que o planejamento pedagógico, além de considerar as disposições dos planos institucionais, deve considerar as políticas e legislações educacionais nacionais de forma que as práticas educativas definidas por meio do planejamento coletivo corroborem para a formação de cidadãos-profissionais que auxiliem na construção de um país cada vez mais ético, rico socioeconomicamente e comprometido com o bem-estar biopsicossocial de sua população.

Sobre isso, Sêneca (4 a.C – 65 d.D) afirmou que “não há vento favorável para quem não sabe para onde ir”. Tal afirmação, no âmbito das organizações, inclusive educacionais, revela-se verdadeira, uma vez que a consecução da missão institucional é dependente de práticas de planejamento, as quais demandam tomada de decisões, estabelecimento de metas e determinações de prazos para a feitura das diferentes ações. No caso específico do planejamento pedagógico, tais ações devem permitir o cumprimento de propósitos e intencionalidades ligados à formação dos sujeitos (VEIGA, 2002).

Partindo dessa compreensão, o planejamento é ferramenta essencial para que os docentes busquem, coletivamente, pensar as relações com o saber e sua construção, suas práticas pedagógicas e o currículo proposto. Sem tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo, corre-se o risco de que professores trabalhem de forma desarticulada, realizando atividades por vezes isoladas e que não favoreçam a interdisciplinaridade.

Nessa direção, a primeira experiência de planejamento pedagógico no âmbito do

ISSN: 2595-1319

curso de graduação é a elaboração de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os PPC, articulados com o PPI e o PDI, “materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior” (HAAS, 2010, p.166).

De modo geral, o PPC é o instrumento que indica os objetivos e as ações implementadas pelos atores do curso para a formação do profissional almejado. Além disso, o projeto pedagógico, quando comparado a outros planos institucionais, é o instrumento que revela os caminhos adotados pelo curso em curto e médio prazo. Dessa forma, o referido documento demanda constantes atualizações, as quais podem ser efetivadas durante o tempo destinado para a promoção do planejamento pedagógico semestral.

Pensando na importância do planejamento coletivo, com a efetiva participação dos atores educacionais, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), recentemente, aprovou uma normativa interna, Decisão Normativa n.º 24/2018, que instituiu o planejamento pedagógico em todos os cursos de graduação, antes do início de cada semestre letivo.

Neste trabalho, serão expostos como ocorreu o planejamento coletivo no âmbito dos cursos, revelando o significado e a contribuição do planejamento pedagógico para a qualidade dos cursos de graduação da UFTM.

Metodologia

A presente investigação utilizou pesquisa bibliográfica e análise de documentos e dados referentes aos cursos de graduação da UFTM. A instituição está sediada na cidade de Uberaba, na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, e oferta cursos nas áreas da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Licenciaturas e Tecnologias. Atualmente, são ofertados 28 cursos de graduação, dos quais 25 são ofertados no *campus* sede e 03 no *campus* situado no município de Iturama, também em Minas Gerais.

Para esses cursos foi elaborada a Decisão Normativa n.º 24/2018, que instituiu o Planejamento Pedagógico Semestral no Calendário Acadêmico dos cursos de graduação da UFTM. Sua definição foi descrita como sendo um “espaço de reflexão, estudo e tomada de decisões para que gestores e docentes de cada curso pensem coletivamente ações pedagógicas visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (UFTM, 2018, p.1).

Assim, após a publicação da normativa, a experiência teve início no segundo

ISSN: 2595-1319

semestre de 2018 para cursos ofertados em Iturama, e no primeiro semestre de 2019 para cursos ofertados em Uberaba, sendo esses últimos nosso objeto de investigação.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário semiaberto e relatórios das reuniões de Planejamento Pedagógico Semestral, realizadas pelos cursos de graduação em fevereiro de 2019.

Quanto ao primeiro instrumento – questionário semiaberto – foi elaborado com a ferramenta *'Formulários Google'* e encaminhado via e-mail para os coordenadores dos 25 cursos de graduação do *campus* sede da UFTM, a saber: Biomedicina; Licenciatura em Ciências Biológicas; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Licenciatura em Física; Fisioterapia; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras (Português/Inglês); Licenciatura em Letras (Português/Espanhol); Licenciatura em Educação do Campo; Licenciatura em Matemática; Medicina; Nutrição; Psicologia; Licenciatura em Química; Serviço Social; e Terapia Ocupacional. Os coordenadores receberam o questionário por serem eles os responsáveis por coordenar o Planejamento Pedagógico Semestral no âmbito de seus cursos.

O questionário possuía duas questões fechadas sobre a frequência dos planejamentos pedagógicos no âmbito do curso antes da publicação da normativa e também sobre a participação dos docentes no primeiro encontro pós-normativa. Havia mais três questões abertas que versavam sobre a percepção dos coordenadores dos cursos quanto à importância do planejamento pedagógico para o curso, bem como sobre o primeiro planejamento feito nos moldes da Decisão Normativa supracitada. Os coordenadores não deveriam se identificar ou identificar o curso.

Já os relatórios de Planejamento Pedagógico Semestral foram encaminhados pelos cursos do *campus* sede à Pró-Reitoria de Ensino/Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico da UFTM[13], contendo as temáticas abordadas e os encaminhamentos dados nas reuniões de planejamento. O documento foi constituído por dois eixos, a saber: Eixo I - Organização Didático-Pedagógica e Eixo II – Infraestrutura.

[13] É um órgão da Pró-Reitoria de Ensino da UFTM responsável pelo assessoramento pedagógico aos cursos de graduação.

ISSN: 2595-1319

Os dados colhidos nesses dois instrumentos foram analisados à luz de referenciais teóricos que abordam a temática. Nesses referenciais destacam-se Arruda (2015), Veiga (2004), Prado Jr (1961), Parente (2010), Machado (2006), Vasconcellos (2007), entre outros, cujas ideias serão apresentadas a seguir.

Resultados e discussão

Antes de se discutir os dados da presente investigação, é importante retomar o significado do planejamento e de outras temáticas que fazem interfaces com o mesmo: projeto, avaliação do processo ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e organização curricular, dentre outras, considerando-se que toda a análise dos dados foi baseada à luz de referenciais teóricos no âmbito educacional.

Inicialmente, na visão de Machado (2006), projeto é aquilo que faz referência ao futuro, que antecipa, de alguma forma, situações que exijam determinadas estratégias no presente. Nessa direção, quanto ao PPC, Vasconcellos (2007, p.169) o define como sendo "a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar". Infere-se, portanto que o PPC é *projeto* porque olha para o presente buscando caminhos e ferramentas para transformá-lo, e é pedagógico porque define "as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 2002, p.1). Do mesmo modo, apesar de não carregar o termo *político* em sua nomenclatura, todo Projeto Pedagógico, da escola básica à universidade, é político, "no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (VEIGA, 2002, p.1). Construir um PPC tem, nessa perspectiva, um caráter de compromisso com um futuro que se pretende criar, do ponto de vista pedagógico, mas também político e social.

Assim, um projeto precisa considerar que o futuro se refere ao novo, àquilo que se deseja, mas que ainda não é real. Projetar é imaginar o amanhã com criatividade e, ao mesmo tempo, com realismo, para que o "local de chegada" não seja desmotivante e tampouco inalcançável. Aqui, acrescenta-se que o novo não é uma ambição ensimesmada, ou seja, não se busca o novo pelo novo a qualquer preço, mas um novo que transforme aquilo que se acredita necessário de ser transformado. Por isso, para se ter a compreensão do que precisa ser mudado e construir um planejamento coerente é importante analisar e

 ISSN: 2595-1319

avaliar o presente, o contexto em que está inserido o PPC. Para Vasconcellos (2007, p.104), a análise da realidade envolve o "esforço investigativo (e hermenêutico) no sentido de captar e entender a realidade, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação".

Nessa direção, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é uma ferramenta importante, que auxilia na tomada de decisões e não se restringe a um momento específico. Ao contrário, precisa ser uma prática constante, com finalidade diagnóstica e formativa, que permita a compreensão da realidade universitária, bem como do próprio curso de graduação.

Assim, planejar é ação humana dependente de sujeitos que se comprometam com sua materialização. Não se pode fazer projetos para que outras pessoas o executem, pois assim como um projeto de vida é pessoal e intransferível, um projeto no campo da educação precisa ser pensado e desenvolvido por sujeitos interessados nele. Se o projeto nasce de um desejo de futuro, só quem tem o desejo pode projetar e agir para que ele se concretize.

No caso do PPC, trata-se de um documento obrigatório que deve, necessariamente, ser elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo de docentes denominado Núcleo Docente Estruturante (NDE), além de ser discutido e aprovado, no mínimo, pelo Colegiado de Curso, que agrega representantes de diferentes categorias, incluindo os alunos. O funcionamento dessas instâncias de participação é objeto de avaliação pelo MEC/INEP em situações de avaliação externa do curso para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento, por exemplo. Dessa forma, busca-se criar mecanismos que garantam a participação coletiva no planejamento do curso e na sua implementação.

Outra questão importante que ganha destaque com a instituição dos NDE é a necessidade de constante revisão dos PPC. O art. 1º da Resolução CONAES n.º 01/2010 determina que deve haver contínua atualização do PPC. Assim, fica claro que o planejamento não é uma camisa de forças, estando sujeito a alterações, melhorias e mudanças de concepções e estratégias. Mesmo sendo constituído em um momento específico, o planejamento deverá ser revisitado e reformulado sempre que os sujeitos julgarem necessário e/ou houver a ocorrência de eventos inesperados que justifiquem a redefinição dos objetivos e metas do plano. "Uma concepção rigorosamente determinística do real elimina completamente a ideia de projeto" (MACHADO, 2006, p.6).

Por isso, compreende-se que o PPC, enquanto planejamento, precisa ser flexível,

ISSN: 2595-1319

para que não se perca com um fim em si mesmo. Nesse sentido, destaca-se a importância de que o PPC seja constantemente avaliado, para que se conheça em que aspectos o curso avançou e em que precisa definir novas estratégias ou, até mesmo, mudar o "local de chegada".

Como dito anteriormente, esse "ponto de chegada" pode ser definido como o perfil profissional de egresso, fruto também de planejamento, pois, apesar de ter aspectos centrais definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, o planejamento é pensado pelo grupo de acordo com o perfil de egressos da universidade, conforme as demandas sociais, políticas e econômicas locais e regionais, bem como de acordo com as concepções de homem, mundo, sociedade, trabalho, educação e currículo que o curso defende.

A partir dos objetivos definidos, pensa-se nos caminhos para alcançá-los, ou seja, na organização curricular, nas metodologias de ensino-aprendizagem, nos processos avaliativos e outros que, em coerência com as concepções filosóficas, instrumentalizam o grupo para a construção do futuro desejado.

Nessa direção, as concepções filosóficas são a essência e a intencionalidade do planejamento, dando-lhe sentido. Sobre isso, Machado (2016) lembra que os debates em torno da educação privilegiam os aspectos econômicos, não obstante existirem inúmeros indicadores numéricos que se apresentam como retratos da educação brasileira. No entanto, as concepções filosóficas tiram o planejamento de uma lógica utilitarista e dão a ele substância para analisar o presente e projetar o futuro com base em ideias de sociedade e ser humano que o curso acredita.

Dessarte, alinhavando a compreensão do presente, o desejo legítimo de transformar a realidade e as concepções filosóficas, o curso define, participativamente, ações que permitirão o alcance de seus objetivos. No entanto, esse é um planejamento *macro* que precisa se desdobrar em *subplanejamentos*, visando ao estabelecimento de ações a curto prazo.

Assim, em coerência com seu PPC, os cursos devem realizar seus Planejamentos Pedagógicos Semestrais na UFTM que, por sua vez, poderão subsidiar os Planos de Ensino[14] e outros planejamentos e projetos do curso e das disciplinas.

[14] "Plano de Ensino é o instrumento norteador do planejamento didático-pedagógico dos componentes

ISSN: 2595-1319

Com base nessas concepções de planejamento, foram feitas a análise das respostas dadas ao questionário enviado às coordenações dos cursos. Obtiveram-se 15 respostas, por meio das quais verificou-se, primeiramente, que 53,3% dos cursos participantes da pesquisa não realizavam atividades de planejamento pedagógico coletivo no âmbito do curso. Quanto aos demais cursos, 20% realizavam planejamentos pedagógicos anuais e 26,7% já trabalhavam com planejamentos pedagógicos semestrais. Um dos participantes da pesquisa informou que seu curso não realizou o Planejamento Pedagógico Semestral coletivo em 2019, não justificando o motivo.

Verifica-se, portanto, que para a metade desses cursos de graduação essa foi a primeira experiência de planejamento pedagógico coletivo. Apesar disso, todos os coordenadores responderam que entendem que o Planejamento Pedagógico Semestral é importante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no âmbito do curso. No entanto, algumas respostas apontaram que a efetividade do planejamento depende da participação de todos os docentes.

De fato, o planejamento pedagógico coletivo e participativo é essencial para o processo ensino-aprendizagem, pois sem ele corre-se o risco de deixar predominar o "*laissez-faire*, o caminhar conforme as ondas, ou o andar conforme a conspiração dos ventos" (GESSER, 2011, *apud* ARRUDA, 2015, p.247). Por isso, é importante que, institucionalmente, possa haver espaços para a discussão da temática "planejamento", com vistas a estabelecer uma cultura de tomada de decisões coletivas no âmbito do curso, especialmente no que se refere às questões pedagógicas.

A participação dos sujeitos é o que dá significado ao planejamento, pois permite que o grupo se identifique e se comprometa de forma mais efetiva com aquilo que foi pensado coletivamente. "Que valor pode ter um pedaço de papel escrito? A teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em 'força material'" (VASCONCELLOS, 2007, p.172).

Nesse aspecto, 33,3% dos coordenadores dos cursos de graduação afirmaram que houve participação de poucos docentes, 33,3% disseram que houve presença de metade dos docentes e 33,3% informaram que contaram com boa parte dos docentes. Um dos cursos informou, ainda, que houve a participação de alunos no processo e outro curso salientou que a presença desses seria importante.

curriculares constantes nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da UFTM" (UFTM, 2018, p.1).

 ISSN: 2595-1319

Ainda sobre a participação dos docentes no planejamento pedagógico coletivo, foi explicitado que o não comparecimento dos docentes pode ter relação com o fato de muitos deles atuarem em vários cursos simultaneamente. Entende-se, portanto, que a ausência de docentes nos momentos destinados ao planejamento pedagógico nem sempre é devida ao desprestígio da atividade de planejar coletivamente (ARRUDA, 2015), mas pode resultar do excesso de atividades docentes para atender a diferentes cursos de graduação, além da pesquisa e da extensão.

Mais uma vez, destaca-se a importância da articulação entre cursos e instâncias superiores da universidade, para que, coletivamente, busquem formas de melhorar a participação dos docentes nesses momentos de planejamento, favorecendo as reflexões teórico-filosóficas relacionadas à temática. É preciso planejar com consciência do que se está fazendo e do motivo pelo qual se está fazendo.

Quanto às dificuldades encontradas pelos cursos para realizar o Planejamento Pedagógico Semestral, a principal dificuldade citada pelos coordenadores dos cursos no questionário foi justamente a adesão dos professores, em especial daqueles que atendem a diversos cursos. A outra dificuldade citada foi relacionada às datas definidas no Calendário Acadêmico para a atividade de planejamento. Segundo as respostas, as datas foram estabelecidas deixando pouco tempo hábil para divulgação da atividade, bem como desconsiderando que muitos docentes ainda estavam de férias.

Apesar das dificuldades elencadas e da participação não tão satisfatória de docentes, os coordenadores informaram, de modo geral, que o planejamento contribui para: (a) organização do curso; (b) definição de estratégias; (c) discussão de questões relacionadas às metodologias de ensino-aprendizagem e à avaliação; (d) definição de ações para reduzir índices de retenção e a evasão; (e) diagnóstico de problemas de infraestrutura e (f) diálogo e interação interdisciplinar entre os docentes.

Ao avaliarem essa primeira experiência de planejamento pedagógico pós-normatização, 13 dos 15 coordenadores afirmaram que a experiência foi positiva. Apesar disso, foram feitas críticas em relação às datas estipuladas para a atividade e quanto à obrigatoriedade do planejamento.

Os relatórios de Planejamento Pedagógico Semestral corroboram os dados que se alinham aos obtidos por meio dos questionários. Os relatórios possibilitaram verificar, novamente, o registro da necessidade de maior participação de docentes no planejamento

ISSN: 2595-1319

pedagógico, em especial de docentes que atendem a mais de um curso na Instituição.

Também foi possível observar que o espaço destinado ao planejamento pedagógico favoreceu discussões e encaminhamentos diretamente relacionados aos PPC e aos seus elementos e materialização. Foram abordadas questões relacionadas ao currículo (disciplinas, cargas horárias, ementas, etc), às metodologias de ensino-aprendizagem, às formas de avaliação, dentre outros, perpassando discussões sobre retenção e evasão discente, papel social das profissões, dentre outros.

Muitos encaminhamentos demonstraram a necessidade de articulação entre cursos e demais instâncias da instituição, confirmando que o sucesso de qualquer planejamento depende do comprometimento e da união de esforços entre os sujeitos, no âmbito do curso e para além dele. Quanto a isso, um dos relatórios enfatizou que “a dimensão pedagógica dos cursos da UFTM carece de maior apoio, seja no Instituto, seja com melhores condições implementadas pela gestão institucional” (Relatório 1, 2019).

Considerações finais

Em uma era de incertezas e constantes transformações, o planejamento se faz ainda mais essencial a quaisquer atividades humanas, especialmente as ligadas à formação dos sujeitos. Assim, no âmbito educacional, o ato de planejar deve envolver todos os níveis do processo ensino-aprendizagem e, no caso dos cursos de graduação, precisa estar presente desde a concepção do curso até a materialização do currículo em sala de aula ou outros espaços de aprendizagem.

Mais que uma atividade burocrática, o planejamento – seja por meio do PPC, Planos de Ensino, Planejamento Pedagógico Semestral, ou outros – permite que se conheça de forma mais profunda a realidade e que se tracem caminhos para sua transformação. Planejamento que se faz e refaz constantemente permite a (re)invenção e o (re)planejar, não com um fim em si mesmo, mas almejando um futuro intencional.

Tal concepção de planejamento só se materializa com a participação consciente e intencional dos sujeitos, sendo esse um dos principais entraves percebidos para a realização do Planejamento Pedagógico Semestral na Universidade que constituiu nosso campo de pesquisa.

É preciso refletir sobre o papel do planejamento nos cursos de graduação e sobre a importância desse planejamento acontecer de maneira participativa, propiciando a reflexão

ISSN: 2595-1319

coletiva, a socialização de experiências, a formação continuada docente e a transformação de concepções na busca pelo comprometimento de cada um em prol do coletivo e o ensino de excelência na Universidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. *In:* BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria pedagógica na universidade**: (com) formando o trabalho docente. Araraquara: Junqueira e Marin, 2015.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. **Educativa**, Goiânia, v.18, n.1, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Resolução CONAES n.º 01**, de 17 de junho de 2010. Institui o Núcleo Docente Estruturante. Brasília, 2010.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE** – v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. 6.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In:* ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

UFTM. Decisão Normativa 24/2018. Uberaba: UFTM, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14.ed. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_4/TEXTO.3-VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

ISSN: 2595-1319

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO INTEGRADO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCENTE DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

GIULIA BERNARD

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *campus* Patos de Minas,
giulia.bernard69@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O vigente estudo busca apresentar a experiência da interdisciplinaridade entre os ensinos históricos e o curso técnico em Logística integrado ao Ensino Médio ofertado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro por intermédio da prática de iniciação científica. Nesse sentido, objetivou-se, com esta pesquisa, difundir e expandir a prática vivenciada pela discente para outras instituições e destacar as vantagens desta. O trabalho tomou como base, assim, o empirismo como metodologia principal aliado à revisão bibliográfica. Observou-se uma série de efeitos positivos para a estudante, dentre os quais se destacam o desenvolvimento das capacidades de oratória e redação técnico-científica, bem como o melhor desempenho nas aulas de História e das disciplinas correlatas à área técnica.

Palavras-chave – Iniciação científica. Ensino de História. Curso técnico em Logística.

THE SCIENTIFIC INITIATION IN HISTORY TEACHING: EXPERIENCE REPORT BY A LOGISTICS STUDENT

Abstract
This current study aims to present an inter-disciplinary experience among the theoretical teaching and the technical logistics course integrated to high school, which are offered in the Instituto Federal do Triângulo Mineiro through the practice of scientific initiation. Thus, the research objective is to spread and expand the practice of the pupil to other institutions and to highlight its advantages. So, the base of the work is the empiricism as the main methodology and the bibliographical review. The student experienced a series of positive effects, like the development of speech abilities and techno-scientific writing, as well as a better performance in the History classes and in the co-related subjects in the technical field.

Keywords – Scientific initiation. History Teaching. Logistics technician course.

Introdução

A prática da iniciação científica é capaz de ser definida como um meio de introduzir o aluno à ciência, fazendo-se uso de experimentações associadas a um projeto de

ISSN: 2595-1319

pesquisa, sob a orientação de um docente (BARBATO, 2016). Conforme Massi e Queiroz (2010), as origens da IC no Brasil datam da década de 1950, com o surgimento do Conselho Nacional de Pesquisa – antecessor do atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq. Não obstante, o programa somente adquiriu real relevância no contexto científico-educacional do país na década de 1990, refletindo na ampliação da quantidade de bolsas dessa modalidade (MASSI; QUEIROZ, 2010).

Conquanto fizeram-se perceptíveis algumas poucas iniciativas voltadas à inserção da IC no Ensino Médio – tais como o Programa de Vocação Científica (PROVOC) da Fiocruz, em 1998, e o Programa de Iniciação Científica (PIC Jr) da UFRJA, em 1995 –, até o ano de 2003, a prática mostrou-se restrita ao ambiente universitário (BARBATO, 2016). Nesse contexto, o próprio CNPq lança o seu programa, no ano supracitado, almejando a oferta de bolsas de iniciação científica aos alunos do Ensino Médio, denominando-o PIBIC-EM.

Assim, é possível destacar que o projeto surgiu com o objetivo singular de “fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, bem como desenvolver as atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes do ensino médio.” (CNPQ, s.d). Dessa maneira, a pesquisa científica fez-se mais presente dentro das instituições escolares, operacionalizando-se especialmente nos Institutos Federais – os IFET’s – a partir da criação destes em 2008, com a Lei nº 11.892/08. Assim, no decorrer de seu desenvolvimento, tais instituições tornarem-se gradativamente centros de excelência na oferta do ensino de ciências aplicadas, com significativo enfoque às áreas técnicas.

É nesse contexto que emerge a possibilidade da aplicação da IC como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, tal como preconizado por Luciana Massi e Sarlete Linhares (2010), a pesquisa científica auxilia no rompimento de paradigmas do sistema fundamental. Dentre essas dicotomias, destaca-se singularmente o comum afastamento do estudante no processo de construção do conhecimento, relegando-o a um papel passivo e distanciando, em consequência, teoria e prática, produção e reprodução do conhecimento (BARBATO, 2016).

A imprescindibilidade da IC ainda no Ensino Médio e nos primeiros anos da inserção no mundo acadêmico é facilmente definida, portanto, por meio do trecho de Zulma Souza e Carlos Henrique Souza (2011, p.42): “O saber científico construído a partir da

 ISSN: 2595-1319

experimentação e da pesquisa, é uma estratégia de construção e desconstrução do conhecimento". Assim sendo, muito mais do que apenas uma prática que auxiliará em seu Ensino Superior, a pesquisa científica demonstrar-se-á para o discente do Ensino Médio como um instrumento útil ao seu momento atual, conduzindo à maturidade racional ao proporcioná-lo posição atuante no desenvolvimento de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, a questão da disciplina de História vem em foco tendo-se em vista, fundamentalmente para o vigente estudo, as características dos IFET's que, conforme a sua lei de criação,

> [...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base da conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta lei (BRASIL, 2008).

A partir disso, admite-se a interação entre o ensino tradicional e a educação profissional em uma mesma instituição, em um mesmo curso e com matrículas e currículos únicos. Desse modo, a IC revela-se como um instrumento destacável no âmbito do ensino de História voltado aos cursos técnicos integrados, haja vista a contribuição para a obtenção de saberes intrinsecamente relacionados à área técnica. Simultaneamente a esse fator, observa-se a possibilidade do estabelecimento de relações com a disciplina de História, proporcionando de fato a integração almejada pela definição do Ensino Médio Integrado.

Foi sob tal perspectiva que se desenvolveu, no *campus* Patos de Minas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, a pesquisa *A Logística Militar na Operação Barbarossa: um estudo da falha nazista* de modo a buscar a associação entre o curso técnico em Logística ofertado pelo instituto aos saberes históricos da Segunda Guerra Mundial. A discente, dessa maneira, foi contemplada com a bolsa de Iniciação Científica PIBIC – EM, contando com a orientação do professor da unidade curricular de História de seu *campus*.

A realização da IC demostrou-se como expressivamente frutífera para a estudante, tendo esta colhido resultados para o próprio Ensino Médio e que penduraram para além desse período de sua vida acadêmica. Este trabalho possui como propósito primo, a partir dessas considerações, explicitar tais vantagens adquiridas por intermédio da realização da pesquisa científica supracitada, validando a tese de que a prática de união do ensino

ISSN: 2595-1319

histórico aos cursos técnicos do IFTM por meio da IC identifica-se como profundamente prolífica para os estudantes.

O presente estudo justifica-se, por conseguinte, graças à imprescindibilidade da temática no campo educacional brasileiro, ainda incipiente. Assim, a partir deste trabalho há a possibilidade de divulgação e expansão da experiência relatada pela aluna para outras instituições de ensino pelo país, impulsionando desdobramentos positivos para uma miríade de discentes que usufruem dos Institutos Federais ou de quaisquer outros centros educacionais que possuam a IC e a educação profissionalizante como base.

Pontua-se, por fim, que, conquanto manifeste um primeiro alcance bastante individual – no que se refere singularmente às vantagens a serem usufruídas pela estudante –, o estudo aqui apresentado estabelece profunda capacidade de difusão nos parâmetros citados no parágrafo anterior. Nessa conjuntura, os resultados serão apresentados tendo em vista os singulares ganhos à aluna.

Metodologia

Este estudo apresentou como base singular para a sua constituição o empirismo. Consoante a Elliott Sober (2008), o empirismo identifica-se como sendo a teoria do conhecimento que prevê a experiência sensorial como alicerce fundamental para a concepção da verdade. Sob tal conjuntura, utilizou-se, em primazia, da própria experiência da discente ao desenvolver uma iniciação científica em seu Ensino Médio de modo a integrar os conhecimentos históricos às noções logísticas, curso técnico que realiza. Assim, uma significativa parcela deste trabalho teve como embasamento o relato da estudante e autora deste.

Outrossim, fez-se uso da metodologia de revisão bibliográfica para esta pesquisa. Nesse sentido, a principal referência usada foi o artigo *A iniciação científica em História no Ensino Médio Integrado: reflexões sobre o seu papel no ensino*, de Luis Tosta Barbato, que trata especificamente a respeito do papel dos estudos acadêmicos na construção do conhecimento no Ensino Médio integrado ao curso técnico. Em última instância, foram consultados documentos referentes à regulamentação da iniciação científica e dos cursos técnicos integrados no Brasil, de modo a apresentar o panorama geral no qual este estudo insere-se.

ISSN: 2595-1319

Resultados e discussão

A pesquisa *A Logística Militar na Operação Barbarossa: um estudo da falha nazista* foi produzida no ano de 2017 no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *campus* Patos de Minas com financiamento da CNPq por meio das bolsas ofertas para a modalidade PIBIC – EM. A proposta para o estudo partiu da observação de que um dos elementos mais críticos para a derrota germânica na invasão à União Soviética durante a Segunda Guerra Mundial foi justamente a Logística, curso técnico cursado pela autora do projeto.

Nesse sentido, a concepção da iniciação científica fundamentou-se substancialmente na percepção de que

> [...] o desenvolvimento desta pesquisa histórica apresenta contribuições para os estudos logísticos, principalmente no que se refere à aplicação de tal campo do saber no âmbito militar. Há igualmente auxílio aos conhecimentos acerca da Operação Barbarossa, que embora tenha tido um papel fundamental na alteração da guerra, não é amplamente estudada no seu ponto de vista organizacional e logístico. Além disso, a confirmação de uma aplicação logística falha pelos germânicos é capaz de aprimorar a própria Logística Empresarial atual, uma vez que proporcionará a identificação de imperfeições no desempenho logístico das entidades produtivas. Dessa forma, com a identificação da deficiência das atividades logísticas pelos germânicos, pode-se desenvolver técnicas vantajosas às empresas, que almejem minimizar a ocorrência de falhas do contexto empresarial semelhantes àquelas percebidas na Operação Barbarossa. (BERNARD, 2018).

Sendo assim, faz-se notável por intermédio do trecho da pesquisa que desde o seu princípio almejou-se a contextualização dos fatos históricos conhecidos com os pormenores logísticos, que, não raramente, são ignorados por uma significativa parcela dos produtores de conhecimentos. Dessa maneira, concebeu-se um cenário propício para a afloração do estudo ativo da autora, porquanto a mesma tenha necessitado buscar e indagar-se a respeito desses dados escassos na bibliografia.

Permitiu-se à pesquisadora, portanto, aprofundar os seus saberes nas áreas trabalhadas, contribuindo de maneira bastante aproximada para o seu curso regular do Ensino Médio e para os conhecimentos trabalhados no curso técnico em Logística. Nesse sentido, o projeto abordou questões próprias da área profissionalizante estudada na instituição ao aplicar conceitos como a Gestão de Estoques e os Transportes, relacionando com o modo como ambos eram aplicados pelos nazistas nas suas operações táticas.

ISSN: 2595-1319

O estudo aplicou singularmente as metodologias de pesquisa documental e revisão bibliográfica. Esses processos exigiram da acadêmica o aprimoramento de suas habilidades de leitura e intertextualidade, imperiosas para a escrita de artigos científicos voltados às pesquisas bibliográficas. Em consequência, a discente viu aprimorar igualmente a aptidão de redação técnico-científica, sendo capaz de adequar-se ainda em seu Ensino Médio a padrões que serão requisitados por quase toda a sua vivência, incluso no próprio IFTM, em vista dos trabalhos solicitados rotineiramente para a obtenção de nota nas disciplinas do curso.

O artigo originário da pesquisa suscitou, igualmente, a apresentação em inúmeros Congressos e Simpósios, sejam estes associados à instituição de origem da aluna ou não. Nesse contexto, destaca-se o XIII Seminário de Iniciação Científica do IFTM, evento anual do instituto que objetiva a divulgação dos projetos de iniciação científica desenvolvidos em todos os *campi*. Houve também o Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica, em que a discente pôde apresentar mesmo sendo um evento voltado ao ensino superior na Universidade de Patos de Minas, ressaltando a possibilidade de equiparação do conhecimento construído no Ensino Médio àquele do Ensino Superior.

Essas oportunidades de divulgação da pesquisa representaram, por sua vez, o incremento da aptidão oratória da aluna. Assim, a discente possui hoje uma competência ampliada em sua fala, desempenhando-se melhor nas apresentações escolares, bem como em situações que exigem uso de habilidades interpessoais.

De maneira geral, é possível pontuar, em vista das experiências até então citadas, os subsequentes resultados relevantes à formação da estudante:

- a fuga da rotina e da estrutura curricular, uma vez que a pesquisadora pode se dedicar ao estudo de temas que não estão abrangidos pela estrutura curricular padrão, possibilitando o acesso a conhecimentos únicos e correlatos à sua área de formação;

- a conquista da autonomia no aprendizado, uma vez que por se tratar de uma pesquisa, há a necessidade de se trabalhar com fontes primárias e novas metodologias de pesquisa, sendo necessário o desenvolvimento do hábito de buscar o conhecimento de maneira autônoma;

- o desenvolvimento do hábito de manusear fontes de referência, o que se torna relevante para futuras carreiras dentro da área de pesquisa e para o bom desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que já no Ensino Médio a pesquisadora tem

ISSN: 2595-1319

contato com conhecimentos normalmente desenvolvidos apenas no Ensino Superior ou mesmo na Pós-graduação;

- vantagens para as instituições, por meio da exposição de seus resultados, evidenciando que a Instituição a qual está inserida atua além do Ensino, sendo também um centro produtor de pesquisa e conhecimento;

- melhoria nas habilidades de expressão e comunicação, uma vez que as atividades de pesquisa levam a aluna a participar de uma série de congressos e seminários, nas quais tem a oportunidade de apresentar seu trabalho, desenvolvendo assim suas habilidades de comunicação oral e expressão;

- um melhor desempenho do aluno em sala de aula, uma vez que a pesquisa permite o acesso a uma série de conhecimentos que contribuem para a formação enquanto aluna e cidadã, além familiarizar o aluno com o hábito de manusear referências bibliográficas que enriquecem seu aprendizado;

- o aumento da capacidade de análise crítica, pois a atividade de pesquisa exige o tratamento das fontes e da bibliografia, de maneira que o aluno desenvolve, já no Ensino Médio, a capacidade de discernimento e análise crítica tão importantes no processo ensino-aprendizagem;

- maior discernimento para enfrentar dificuldades, uma vez que a pesquisa muitas vezes se mostra como algo frustrante, já que nem sem o planejamento pode ser concretizado em sua totalidade, o que exige que o aluno desenvolva capacidades intrapessoais de maneira a lidar com esses percalços que são inerentes ao fazer científico.

Assim, notam-se uma série de resultados no que toca a importância da pesquisa como elemento de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, e também como elemento formador dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Faz-se perceptível, destarte, a relevância deste trabalho ao demonstrar a possibilidade de desenvolvimento científico mesmo no período do Ensino Médio, suplantando o julgamento errôneo de que as pesquisas limitam-se ao âmbito Superior. Ademais, o estudo expõe que, além da pesquisa ser um elemento-chave para um Ensino Médio Integrado, sua realização permite ganhos que extrapolam as capacidades técnico-científicas. Sob tal conjuntura, há a geração de conhecimentos, que podem impactar tanto

 ISSN: 2595-1319

nos estudos das disciplinas propedêuticas do Ensino Médio, quanto daquelas associadas diretamente ao curso técnico de Logística.

Referências

BARBATO, Luis Fernando Tosta. A iniciação científica em História no Ensino Médio Integrado: reflexões sobre o seu papel no ensino. *In:* BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Org.). **Por um outro amanhã:** Apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro: Laphis, 2016. p. 472-477. Disponível em: http://revistasobreontens.blogspot.com/. Acesso em: 01 jun. 2019.

BERNARD, Giulia. A Logística Militar na Operação Barbarossa: um estudo da falha nazista. *In:* SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO IFTM, 8., 2018, Uberaba. **Anais** [...]. Uberaba: IFTM, 2018.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

CNPQ. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio** – PIBIC EM**.** Disponível em: http://cnpq.br/pibic-ensino-medio/ Acesso em: 15 out. 2018.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa.** v. 40, nº 39, jan./abr., 2010.

SOUZA, Zulma Ferreira de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Iniciação Científica: uma análise da sua prática no Ensino Médio e seus reflexos no Ensino Superior. In. **Interscienceplace**. ano 4, nº 17, abril/junho, 2011.

SOBER, Elliott. Empiricism. *In:* PSILLOS, Stathis; CURD, Martin (ed.). **Routledge Companion to the Philosophy of Science.** Londres: Routledge, 2008. p. 129-138.

ISSN: 2595-1319

A IMPORTÂNCIA DAS INICIATIVAS INTERDISCIPLINARES NA CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

JEANNE GONÇALVES ROCHA

GERALDO GONÇALVES DE LIMA

IFTM – *Campus* Uberaba, jeannerocha@iftm.edu.br
IFTM – *Campus* Uberaba, geraldolima@iftm.edu.br

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da interdisciplinaridade frente à materialização e a consolidação da modalidade da educação profissional e tecnológica brasileira:ensino técnico integrado ao ensino médio, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Patrocínio. Por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental discutem-se os conceitos de Interdisciplinaridade e Ensino Médio Integrado contemplando exemplos de projetos interdisciplinares no âmbito dos cursos técnicos integrados da instituição em questão. Por fim, destaca-se o quão importantes são as atitudes interdisciplinares empenhadas por meio de projetos e atividades no sentido decontribuir para uma prática pedagógica que possa minimizar a fragmentação de conhecimentos e estimular uma formação mais crítica e autônoma.

Palavras-chave – Interdisciplinaridade. Técnico Integrado ao Ensino Médio. Projetos interdisciplinares.

THE IMPORTANCE OF INTERDISCIPLINARY INITIATIVES IN THE CONSOLIDATIONOF THE TECHNICAL TEACHING INTEGRATED TO SECONDARY EDUCATION

Abstract
The objective of this work is to reflect on the importance of interdisciplinarity in the materialization and consolidation of the Brazilian professional and technological education modality: technical teaching integrated to secondary education, within the framework of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro - *Campus* Patrocínio. Through a qualitative, bibliographical and documentary research the concepts of Interdisciplinarity and Integrated High School are discussed, contemplating examples of interdisciplinary projects within the integrated technical courses of the institution in question. Finally, it is important to highlight how important are the interdisciplinary attitudes committed through projects and activities in order to contribute to a pedagogical practice that can minimize the fragmentation of knowledge and stimulate a more critical and autonomous

 ISSN: 2595-1319

formation.

Keywords - Interdisciplinarity. Integrated Technician to High School. Interdisciplinarity projects.

Introdução

A Educação Profissional técnica de nível médio no Brasil é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionalnº 9.394/1996 e, mais recentemente, pelo Decreto nº 5.154/2004. Além do mais, sua oferta se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução MEC/CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Estes instrumentos normativos são os responsáveis por regulamentar a oferta da educação profissional técnica de nível médio de maneira articulada ao ensino médio em suas formas Integrada, Concomitante e Subsequente.

A primeira delas, sobre a qual nos debruçamos nesse trabalho, é oferecida somente àqueles que já tenham concluído o ensino fundamental, devendo ser o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição e com matrícula única (BRASIL, 1996).

Historicamente, o ensino técnicointegrado ao ensino médiotem refletido a disputa entre distintos modelos de sociedade. Na década de 1990, período de medidas governamentais marcadamente neoliberais, essa forma de articulação entre a Educação Profissional (EP) e o ensino médio foi expressamente coibida a partirda emissão do Decreto nº 2.208/1997 e, apesarda discussão sobre a possibilidade de uma educação politécnica[15] no Brasil se arrastar desde a década de 1980, só foi retomada em meio ao contexto de mudança de governo, quando esse decreto teve sua revogação por meio do Decreto nº 5.154/2003(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Pelos que sempre fizeram sua defesa, o Ensino Médio Integrado passou a representar, então, uma possibilidade de avanço no campo social, cuja formação integral era adequada à instrução da classe trabalhadora brasileira no sentido de contribuir para a sua autonomia e emancipação (MOURA, 2007).

[15]Aqui utilizamos a expressão Educação Politécnica como sinônimo de uma formação completa que contemple o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

 ISSN: 2595-1319

Ao refletir sobre uma educação que contemple uma formação integral, Ramos (2007) sustenta a importância da conjugação de dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, quais sejam: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Segundo essa autora, o trabalho, para além de uma prática econômica, deve ser compreendido como um processo inerente à formação e à realização humana. Em uma perspectiva integral, omnilateral, o trabalho é considerado como processo educativo, pois é a partir dele que o sujeito se conecta socialmente e produz sua existência.

Outra dimensão da vida que precisa estar integrada aos processos formativos, quando se fala numa educação integral, é a cultura. Por meio da cultura os grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos, que organizam a sua ação e a produção artística, estética, etc. (RAMOS, 2007).

Por fim, a tecnologia e a ciência se destacam como um elemento na formação integral do educando à medida que se configuram como conhecimentos e aplicações produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho e pela ação humana. Esses conhecimentos são considerados legítimos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado incorpora uma proposta que, além de considerar indissociável a relação entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, concebe o trabalhoem seu princípio educativo, capaz de associar a formação profissional à compreensão das dinâmicas sociais e econômicas da atualidade em toda sua complexidade, tendo espaço para movimentos epistemológicos e curriculares voltados para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, enquanto proposta para o desenvolvimento escolar.

Um projeto de Ensino Médio Integrado comumente tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito, com possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sociais e culturais. Com isso, considerando o necessário movimento de engajamento à prática educativa que disponha de elementos indispensáveis à formação integral é importante dar destaque ao papel da interdisciplinaridade.

Especialmente no âmbito da educação, o movimento interdisciplinar propõe o diálogo entre as diferentes áreas do saber, favorece a unidade do conhecimento e aproxima o estudante da realidade social, colaborando para a construção complexa do conhecimento.

Neste trabalho propomos refletir sobre a importância da atitude interdisciplinar frente

 ISSN: 2595-1319

à materialização de uma educação integral por meio de cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, situado em Patrocínio – MG.

Acredita-se que, para além da consolidação dessa importante modalidade de ensino no país, proporciona-se a reflexão sobre uma educação emancipadora capaz de aproximar o conhecimento da realidade.

Metodologia

Esta pesquisa classifica-se como descritiva quanto ao objeto e possui natureza qualitativa. No que diz respeito ao procedimento técnico, recorremos à pesquisa bibliográfica para refletir sobre os conceitos de ensino médio integrado e interdisciplinaridade, bem como à pesquisa documental,em que são analisados principalmente projetos e atividades de ensino de cunho interdisciplinares do IFTM – *Campus* Patrocínio, no que tange aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Resultados e discussão

O enfoque interdisciplinar na educação alinha-se a um contexto mais amplo e complexo de mudanças que atingem todas as dimensões da vida social: a educação, a economia, a política e a tecnologia. O novo cenário, conforme defende Moraes (1996), reflete, antes de tudo, uma mudança paradigmática e afirma

> [...] ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como aprendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos (MORAES, 1996, p. 58).

Nesse sentido, o movimento interdisciplinar situa-se em um contexto de rompimento com a fragmentação do conhecimento e com a hiperespecialização do saber, bastante característica do modelo de ciência positivista transcorrido da combinação de diversas correntes de pensamento da cultura do ocidente, entre as quais se destacam a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, respectivamente. Esse modelo, baseado na noção de que dividir era necessário, em uma

 ISSN: 2595-1319

perspectiva cartesiana, alargou as fronteiras entre as disciplinas[16], minimizando as interações e retroações entre as partes e o todo (MORIN, 2003).

Japiassú (1976), pioneiro pesquisador da interdisciplinaridade no Brasil, critica a rígida estrutura disciplinar do conhecimento afirmando que a excessiva especialização leva o homem a saber tudo sobre nada, pois lhe é anulado o horizonte do saber. É nessa conjuntura que a interdisciplinaridade assume lugar de oposição à perspectiva cartesiana e mecanicista de mundo, em defesa de uma concepção mais integradora, dialética e de resgate da unidade do conhecimento e das ciências.

Ademais, como já afirmara Fazenda (2011, p. 89), uma vez que se criam as condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas aliando-se aos problemas da sociedade, a interdisciplinaridade torna-se um fator de transformação e de mudança social. Esse tipo de proximidade faz com que os especialistas se vejam além de suas próprias especialidades se aproveitando das contribuições de outras disciplinas em um movimento uníssono.

Nesse sentido, o que se pretende com o ensino médio integradoé a concepção de um projeto educativo em que a educação geral se torne indivisível da educação profissional, em todos os campos onde se dê a preparação para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando define os “[...] princípios e fins da Educação Nacional”. (BRASIL, 1996).

Ao partirmos do pressuposto de que a atividade profissional requer a incorporação de valores ético-políticos, conteúdos históricos e científicos, capazes de habilitar ao exercício de uma profissão de forma autônoma e crítica (RAMOS, 2007), é certo que deve haver uma conjugação desses diferentes saberes.

Baseado nesses pressupostos, as atividades as quais consideramos interdisciplinares desenvolvidas no âmbito do IFTM – *Campus* Patrocínio têm buscado estimular a identificação entre o vivido e o estudado, a fim de contribuir com a atribuição de sentido à profissão escolhida pelos estudantes e com a reflexão sobre seu papel na sociedade. Essa identificação mostra-se fundamental para a relação de identidade que o

[16] Disciplina — Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano doensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias (FAZENDA, 2011).

ISSN: 2595-1319

estudante estabelece tanto com o curso, quanto com o ambiente acadêmico ao qual pertence, elevando as chances de permanência e sucesso no seu percurso escolar.

Por iniciativa da equipe de educadores do IFTM – *Campus* Patrocínio propunha-se desempenhar projetos e/ou atividades em comum por meio de ações que envolvessem, além dos "conteúdos" a serem trabalhados por diversas disciplinas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, toda a comunidade acadêmica: estudantes, docentes, servidores técnicos administrativos, gestores, bem como a comunidade externa da cidade de Patrocínio – MG e região.

Dentre eles,podemos destacar o Trabalho Trimestral Interdisciplinar (TTI) que pôde ser traduzido nos mais diversos formatos, como feiras científicas; produções audiovisuais; produção artística culturais; desenvolvimento de produtos, processos ou serviços, dentre outros, de acordo com a temática proposta em cada trimestre letivo e que contemplassem a dinâmica de interação de práticas e saberes distintos.

Em sua essência, esse projeto fez com que as atividades implementadasem torno de um tema gerador, geralmente relacionado a demandas ou problemas locais. Sua execução se deu com a colaboração de todos os estudantes, docentes, técnicos administrativos, gestores e educadores em geral, pertencentes à instituição, independentemente de cursos, área específica e/ou série, cada qual podendo contribuir a partir de sua bagagem teórica e de experiências.

A Atividade Integradora do IFTM *Campus* Patrocínio também pode ser destacada como um projeto de atitude interdisciplinar entre cursos e séries realizadas em um espaço-tempo especialmente reservado para elas. Atividade regular e obrigatória de ensino, seu objetivo é "atender às necessidades dos estudantes quanto à preparação para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos, nesta ordem de prioridade" (CURI; GALVÃO, 2017, p. 518).

Sua materialização é viabilizada por meio da interação entre professores de diferentes disciplinas que buscam pontos de convergências em seus conteúdos ao explorar as temáticas escolhidaspara cada encontro. Desde 2014, conforme previsto no projeto pedagógico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio[17], as atividades são

17 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM Campus Patrocínio poderão ser detalhados por meio da análise das respectivas Resoluções do Conselho Superior do IFTM, disponíveis em http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/ Acesso em: 07 jun. 2019.

ISSN: 2595-1319

desenvolvidas nos mais distintos formatos, desde debates, oficinas, palestras até cinema comentado, gincanas, entre outros.

Quanto às temáticas exploradas, busca-se priorizar temas transversais, cujos alunos tenham mostrado interesse, como por exemplo: mundo do trabalho, sexualidade, drogas, representação estudantil, segurança na internet, religiosidade, intercâmbios, entre outros.

Outro projeto que merece ser citado é o intitulado PAE - Projeto Anual de Eletrônica, implementado a partir do ano de 2016, que, apesar de planejado primordialmente no âmbito do curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, manteve-se aberto à participação de estudantes de outros cursos e séries desse nível de ensino no IFTM – *Campus* Patrocínio.

O estímulo à boa comunicação dos educandos, ao empreendedorismo, à geração de idéias, à familiarização com*softwares* de simulação de circuitos elétricos, ao aprimoramento de técnicas de montagem de circuitos e ao desenvolvimento das habilidades técnicas estão entre os principais objetivos desse projeto. Como forma de se preservar a indissociabilidade entre educação e prática social, haja vista a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, os objetivos devem ser alcançados por meio da construção de protótipos e/ou a elaboração de subprojetos que atendam demandas reais da sociedade local.

O projeto é guiado por três etapas: planejamento/projeto, execução e apresentação e envolve o engajamento dos estudantes, docentes e servidores quanto à troca de idéias, experiências e colaboração desde o planejamento e levantamento de demandas até os planos de *Marketing*, orçamentos e compra de materiais necessários.

As articulações com as autoridades locais, com organizações religiosas, com a comunidade que geralmente acolhe os eventos/projetos, e todos os problemas sociais inerentes a ela constituem parte do processo vivenciado pelos estudantes.

No âmbito de todos esses projetos de caráter interdisciplinar, conforme as discussões, as decisões e os enfrentamentos vão se desenrolandoos estudantes podem vislumbrar na prática o que vai sendo apreendido tanto em sala de aula quanto nos momentos informais, que também são formativos.

Dada a estrutura curricular de cada curso, em que cada professor é responsável por ministrar a disciplina que lhe cabe e, consoante sua especialização, as atividades interdisciplinares propostas não deixam de considerar as aulas convencionais em sala,

ISSN: 2595-1319

conforme prevê o programa, com a abordagem de conceitos necessários à formação dos profissionais a partir de disciplinas.Entretanto, recorrem principalmente a outros espaços e momentos para ampliar as discussões, diálogos, embates entre professores e alunos e comunidade em geral.

Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição têm a sua organização curricular fundamentada na legislação e estão embasados pela indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, onde contextualização, flexibilidade e, especialmente, a interdisciplinaridade configuram-se como estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas.

Considerações finais

Na obra “Integração e Interdisciplinaridade”, Ivani Fazenda (2008, p. 21) problematiza a dificuldade em determinar um conceito fixo para a interdisciplinaridade e assim faz a seguinte afirmação: “no Brasil, conceituamos Interdisciplinaridade por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o esforço em empreender atitudes interdisciplinares empenhadas por meio dos trabalhos, projetos e atividades elencadas contribui para uma prática pedagógica que possa ao menos minimizar a fragmentação de conhecimentos. Há de se considerar também, como sustentaa própria Ivani Fazenda, que por se pautar em uma ação em movimento esse esforço deve estar em constância renovação, contextualização.

No contexto da formação profissional de nível médio, essa relação de interdependência trazida pela interdisciplinaridade,significa minimizar a lacuna existente entre a atividade profissional e a formação escolar que, por vezes, de tão fragmentada, ao invés de aproximar, afasta os estudantes de uma noção de organicidade do mundo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, Presidência da República, Brasília, DF,

ISSN: 2595-1319

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2019.

CURI, L. M.; GALVÃO, L. L. da C. Atividades Integradoras: inovação no integrado. *In:* ARAÚJO, A. Cesar; SILVA, Claudio N. Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 508-524.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado*:*** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus editora, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidadehistórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110 Acesso em: 15 out. 2018.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

ISSN: 2595-1319

PROPOSTAS INCLUSIVAS PARA A ACESSIBILIDADE EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E NO REFERENCIAL LEGAL DE ÂMBITO FEDERAL: ATITUDES INTERDISCIPLINARES

JANETE APARECIDA PEREIRA MELO

Universidade de Uberaba, pereira.janete@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este artigo apresenta os resultados de investigação cuja questão norteadora foi entender se a acessibilidade é compreendida com uma atitude interdisciplinar no discurso dos documentos legais e dos projetos pedagógicos de escolas públicas de Uberaba, MG. Para alcançar os objetivos propostos optamos por uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental, fundamentadas no arcabouço legal atual e nos projetos político-pedagógicos dessas escolas públicas selecionadas. Enquanto a análise documental foi baseada em Bardin (2010). Os resultados indicam, tanto nas ações legais quanto nos projetos pedagógicos das escolas, que as ações inclusivas acontecem em uma perspectiva multidisciplinar e não interdisciplinar uma vez que temos bem definidas as territorialidades dos saberes na construção e implementação das propostas.

Palavras-chave – Acessibilidade. Escola pública. Interdisciplinaridade.

INCLUSIVE PROPOSALS FOR ACCESSIBILITY IN SCHOOL PUBLIC SCHOOLS AND IN THE FEDERAL LEGAL REFERENCE: INTERDISCIPLINARY ATTITUDES

Abstract
This article presents the research results whose guiding question was to understand if accessibility is understood with an interdisciplinary attitude in the discourse of legal documents and pedagogical projects of public schools in Uberaba, MG. To reach the proposed objectives we opted for a qualitative approach and a documentary research, based on the current legal framework and the political-pedagogical projects of these selected public schools. While the documentary analysis was based on Bardin (2009). The results indicate that both the legal actions and the pedagogical projects of the schools, that the inclusive actions take place in a multidisciplinary and not interdisciplinary perspective since we have well defined the territorialities of the knowledge in the construction and implementation of the proposals.

Keywords - Accessibility. Public school. Interdisciplinarity.

Introdução

 ISSN: 2595-1319

Acolher a diversidade humana tem sido um caminho perseguido pelas ações que visam promover a acessibilidade das pessoas a todos os aspectos da sociedade contemporânea.

Este trabalho foi iniciado de forma assistemática decorrente de necessidades das pessoas com deficiência (PcD) e, posteriormente, começou a ser planejado e promulgado por meio de leis e projetos federais, estaduais e/ou municipais.

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,

 ISSN: 2595-1319

> 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.

Em 2005, o Decreto nº 5.296, de 22 de dezembro, regulamentou 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;

 ISSN: 2595-1319

> • 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 2006, com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constituiu [...] “uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 15)

A partir de então previu-se o Atendimento Educacional Especializado a ser organizado de forma institucional e integrado aos projetos pedagógicos. Essas atividades poderiam ser organizadas nas salas de recursos multifuncionais, para a Educação Básica, ou em núcleos de acessibilidade, para Educação Superior.

E 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.

Em consonância a essa legislação os projetos pedagógicos apresentavam, em um primeiro momento, um espaço destinado à inclusão e ao atendimento especializado devidamente equipado em termos físicos e de recursos humanos.

Com o avanço das pesquisas e a própria necessidade experimentada pelas escolas houve uma tendência a buscar uma integração do atendimento especializado com os outros espaços de aprendizagem e, também, com o cotidiano da escola. Desta forma, foi-se integrando os demais estudos, trabalhos, professores e alunos.

Já no ano de 2015, com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da Lei 13.146,

 ISSN: 2595-1319

trouxe como preocupação “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. E pela primeira vez registra a preocupação com a interdisciplinaridade quando registra a que avaliação da deficiência “[...] será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e **interdisciplinar** [...]” (BRASIL, 2015, p. 1, grifo nosso).

Metodologia

A abordagem qualitativa, desta investigação, é uma pesquisa documental. Para analisar o conteúdo dos documentos selecionados, foram utilizados como fundamento autores como Bardin (2010) e Melo (2016), 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) e o Plano Nacional de Educação -2014, os projetos político-pedagógicos dessas escolas públicas selecionadas.

Resultados e discussão

Considerando o contexto legal apresentado e os projetos pedagógicos acessados durante a realização da investigação, percebemos uma preocupação centrada na eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação; no acesso físico de tecnologias assistivas; e, equipamentos e programas adequados de conteúdos e apresentação da informação em formatos alternativos.

Observamos que, tanto em termos documentais quanto na prática, percebe-se a busca pelo desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar a fim de promover a propostas

ISSN: 2595-1319

escolares inclusivas para a acessibilidade. Entretanto, podemos perceber elementos que indicam que as ações ainda são tratadas de forma multidisciplinar uma vez que, ainda mantemos a territorialidade dos saberes.

Notamos ao longo da pesquisa uma preocupação com as ações a serem desenvolvidas em prol da acessibilidade digital interagem fortemente com as ações de comunicação para disponibilizar as informações em formatos diversificados.

Elencando duas vertentes para análise da acessibilidade, 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.

Essa acessibilidade digital representa 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 observa-se o conforto, o acesso arquitetônico e a 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 implica 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.

Desta forma, percebemos um investimento financeiro e humano nas escolas em tecnologias para que o aluno consiga desenvolver autonomia no acesso às informações e uma busca pela consolidação do trabalho multidisciplinar.

Enquanto, o olhar interdisciplinar ainda é um horizonte não explorado nas propostas inclusivas.

Considerações finais

Retomando os objetivos desta investigação, ou seja, analisar como e se as propostas

 ISSN: 2595-1319

escolares inclusivas são descritas nos projetos pedagógicos e no referencial legal e, também, analisar possíveis atitudes interdisciplinares, identificamos que as ações de inclusão já buscam o olhar interdisciplinar sem a exigência territorial de saberes tendo em vista a evolução do marco legal.

Por outro lado, os projetos pedagógicos limitam-se à esclarecer os aspectos exigidos em momentos de vistoria, quer seja realizados pelas Secretarias e Superintendências de Ensino ou Ministério da Educação. Em contrapartida, há projetos especiais, não integrados ao projeto pedagógico, para a organização e o funcionamento das salas ou núcleos de atendimento especializados.

Outra questão evidenciada é a necessidade de pesquisas e de investigações para construção de conhecimentos específicos sobre as questões interdisciplinares em face às questões inclusivas pois são duas áreas de alta complexidade teórica e prática que carece desse arcabouço teórico mais bem desenvolvido. Compreendemos que esta instabilidade conceitual pode estar impedindo a evolução das escolas uma vez que ficam refém da interpretação de órgãos fiscalizadores e suas interpretações sobre os requisitos legais a serem cumpridos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28abr2016.

BRASIL. **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: 28abr2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 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, [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 28abr2016.

BRASIL. **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:

 ISSN: 2595-1319

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28abr2016.

BRASIL. **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.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28abr2016.

MELO, J. A. P.. Saberes e Conceitos sobre a Inclusão Digital. *In:* SEMÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2006, **Anais** [...] 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 ab r2016.

ISSN: 2595-1319

MIMESIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROCESSO MIMÉTICO

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

UEMG/Universidade Livre de Berlim, kalimonta@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Esse artigo tem como objetivo identificar os elementos constituintes do processo mimético na teoria da mimesis alemã. Seguindo a abordagem teórica antropológico-educacional alemã, a pesquisa coube responder o seguinte questionamento: Quais os elementos que constituem o processo mimético segundo a teoria/abordagem antropológico-educacional alemã? O método selecionado para a análise do material é a Análise de Conteúdo Hermenêutica. Os resultados da análise do material textual mostram que o processo mimético envolve elementos como imitação criativa, ação social e saber de ação prática do ser humano e aprendizado social e cultural. As conclusões da pesquisa mostram que a identificação dos elementos constituintes da mimesis por meio da teoria é importante para evidenciar que os processos miméticos têm um papel importante na formação e na educação do ser humano. Portanto, são necessárias pesquisas sobre mimesis na área da Educação.

Palavras-chave – Mimesis. Educação. Hermenêutica

MIMESIS IN EDUCATION: ANALYSIS OF CONSTITUENT ELEMENTS OF MIMETIC PROCESS

Abstract
This paper aims to identify the constituint elements of mimetic process in German mimesis theory. Following the German Anthropological-educational approach, that research aims to answer the following question: according to that approach, which are the constituent elements of mimetic process? The method for analyzing textual material is Hermeneutic Content Analysis. The results textual analysis show mimetic process involves elements like creative imitation, social action and knowledge of practical action of human being, and social and cultural learning. The conclusions show importance of identifying constituent elements of mimesis through theory to make evident mimetic processes playing an important role in formation and education of human being. Therefore, researches on mimesis theory are essential in Education field.

Keywords – Mimesis. Education. Hermeneutic.

Introdução

ISSN: 2595-1319

A *mimesis* é um conceito que vem sendo desenvolvido há algumas décadas na Alemanha por Christoph Wulf. A abordagem alemã sobre *mimesis* apresenta que o processo mimético, a partir da problemática antropológico-educacional, tem papel fundamental na gênese da educação do ser humano, na formação e na educação, bem como na aquisição de um saber social prático. Logo, a pesquisa coube responder o seguinte questionamento: Quais os elementos que constituem o processo mimético, segundo a teoria/abordagem antropológico-educacional alemã?

Esse questionamento foi motivado devido a escassez de pesquisas sobre mimesis na educação. No que diz respeito ao Brasil, os estudos sobre mimesis são poucos, principalmente, na área da Educação. A partir de um breve levantamento realizado em três contextos, no ensino, na pesquisa e na produção acadêmica é constatado que o estudo de mimesis acontece na área de Letras, de Artes e de Filosofia. E, a mimesis, também, está presente em teses e dissertações em diversas áreas, como filosofia, letras/ literatura/ linguística, teatro, comunicação, e pouco presente na área da educação. Na área de filosofia, os pesquisadores têm interesse em temas como dialética, racionalidade, arte, linguagem, jogo, cinema, formação moral, ação trágica em Platão e Aristóteles; na área de letras os temas estão mais voltados para mito, ficção, ética, estética, família, simulacro, literatura infantil, razão, criticidade e representação. A área de comunicação tem temas como cinema, performance, gesto, imagem e violência. E, por fim, na área da educação[18] há uma quantidade pequena de teses e dissertações, cujos temas envolvem métodos musicais, jogo, socialização e a arte de educar. Nesse contexto da produção acadêmica, estão evidentes que os trabalhos da área de filosofia estão relacionados às obras de Platão e Aristóteles, os trabalhos da área de letras/ lingüística/ literatura têm pesquisas sobre análise semântica de obras literárias com fundamento de Erich Auerbach e a área de comunicação está voltada para a imagem e estética. E na área da Educação, por que não há o interesse pelo estudo de mimesis?

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre os elementos constituintes da *mimesis* na educação. Tendo como referência as pesquisas no Brasil torna-se fato que

[18] Há uma exceção para a publicação de dois artigos no Brasil: o de Grigorowitschs - *Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self,* publicado na Revista Brasileira de Educação em 2010 e o artigo de Wulf - *Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos*, também publicado na Revista Brasileira de Educação em 2016.

 ISSN: 2595-1319

a abordagem alemã sobre mimesis, bem como os métodos de pesquisa alemã são relevantes para o estudo dessa área, bem como para a minha formação enquanto pesquisadora na área de educação.

O referencial teórico da pesquisa baseia-se na abordagem antropológico-educacional. Esse referencial tem como principal obra *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas.* A mimesis é uma teoria que vem sendo desenvolvida há algumas décadas na Alemanha por Christoph Wulf e Günter Gebauer que envolve inúmeras pesquisas, relacionadas entre si, sobre processos miméticos na cultura, na estética e no mundo social.

Os resultados da análise do material textual mostram que a *mimesis* envolve elementos como a) imitação criativa, b) ação social e saber de ação prática do ser humano e c) aprendizado social e cultural.

Referencial teórico

A mimesis é uma teoria que vem sendo desenvolvida há algumas décadas na Alemanha e tem como obra de referência o trabalho de Christoph Wulf e Günter Gebauer – *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. Esse trabalho é um estado da arte sobre uma série de pesquisas, relacionadas entre si, sobre processos miméticos na cultura, na estética e no mundo social.

Mimesis é um conceito multifacetado e está presente em diversas áreas do conhecimento. A princípio, significa imitação advinda diretamente do aspecto físico, dos atos, ou seja, a reprodução de um quadro ou de uma imagem de uma pessoa ou de uma coisa em sua forma material. Em seguida, passou a significar “fazer uma representação de alguma coisa” e, atualmente, exprime apropriação do mundo.

A *Mimesis* é como um elemento da organização social e fundamento das formações culturais.

> As ações miméticas são constituídas por movimentos corpóreos que incluem as mais diversas formas de interação, comunicação e linguagem (verbais ou não) [...]. Pode-se afirmar que certas ações sociais são miméticas quando se constituem de movimentos que possuem correspondência com outros movimentos, isto é, podem ser reconhecidos em atividades da vida cotidiana; quando podem ser tratadas como apresentações corporais que possuem aspecto de representação [...], o que

 ISSN: 2595-1319

> significa reconhecer o caráter performático e teatral. As ações miméticas são tanto ações independentes, que podem ser compreendidas em si mesmas, como também possuem correspondências com outros mundos [...] (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 232).

O intermédio da apropriação de certos elementos da vida cotidiana e sua transformação acontece por meio das faculdades miméticas dos processos sociais que permitem ao ser humano estar no mundo corporeamente, dando forma às interações. Esse intermédio envolve transformação, estando presente na reprodução dos elementos da vida cotidiana, e na sua transformação, recriação, recontextualização (GEBAUER; WULF, 1998).

Gebauer e Wulf (2004) mostram que a relação entre *mimesis* e educação tem papel central na gênese da educação do ser humano e, por isso, contribui para a formação do ser humano. Os processos miméticos têm um papel fundamental na formação e na educação, na criação e na transmissão da poesia, da arte e da música, bem como na aquisição de um saber social prático. Segundo Wulf (2005), existem quatro temáticas de investigação da importância dos processos miméticos para a constituição e formação do ser humano na educação: a) apropriação do mundo, b) constituição psicológica da criança, c) a relação com o outro e d) a apreensão das imagens. O processo mimético não é uma simples reprodução que segue ponto a ponto uma imagem original, o mesmo trata-se de ser uma criação de algo próprio. Segundo Gebauer e Wulf (2004), a criança se apropria do saber através do meio em que a mesma está inserida e vive, ou seja, “as crianças já imitam desde cedo ações complexas, e simbolicamente codificadas, sem ter consciência delas e dos valores e normas nelas contidas. Como a apropriação de posições, valores e competências executadas pela percepção ela esbarra em diversos moldes referenciais”. (GEBAUER; WULF, 2004, p.129).

De acordo com Wulf e Gebauer (2004) a história do conceito de *mimesis* é instável e pode ser remetida a Platão para a sua compreensão. Esse conceito, segundo os autores, pode ser abordado sob diferentes aspectos: em Platão como a bela e perigosa aparência, ou seja, o objetivo do processo mimético é a aspiração da ação-modelo ou do homem-modelo por imitação; em Aristóteles como a imitação da força geradora da natureza, no qual tem a arte como imitação da natureza; instrumento de poder, no qual a mimese torna-se essencialmente um princípio de representação do poder político como, por exemplo, no

ISSN: 2595-1319

século XVIII no absolutismo francês de Luis XIV; como categoria antropológica, ou seja, a mimese é redescoberta como um bem humano fundamental de conexão com a vida e nova interpretação do mundo ligado ao comportamento, ao corpo, à percepção de si e do outro, à imitação criativa, à ação social do homem, a um saber de ação prática e a um aprendizado social e cultural.

Embora uma das abordagens da mimesis esteja relacionada ao mundo social, sob a perspectiva antropológica, ainda há muitos estudos ligados à estética, à escrita e à linguagem, reprimindo, desse modo, as relações miméticas existentes no mundo social, como afirma Wulf e Gebauer (2004). Nesse sentido, Wulf (2014) afirma que a mimesis não deve ser compreendida como conceito de estética ou como mera imitação, mas como capacidade humana criativa de ação social, saber de ação prática e aprendizado social e cultural. Logo, envolve crianças e adultos.

Os processos miméticos estão orientados principalmente para outras pessoas. Segundo Wulf (2013, p. 52), “bebês e crianças pequenas se relacionam com pessoas com as quais convivem; pais, irmãos mais velhos, outros parentes e conhecidos”. Nessa relação com outras pessoas as crianças adquirem “a capacidade de racionalizar e usam-a para transformar o mundo exterior em imagens por meio de processos miméticos e incorporá-los a seu mundo de imagens internas” (WULF, p. 344, 2014). Essa habilidade mimética permite aos indivíduos a formação ativa de realidades culturais.

Michael Tomasello (*apud* WULF, 2014, p. 249) escreve um resumo da capacidade das crianças pequenas:

> Elas se identificam com outras pessoas; pegam de outros atores intencionais como preservam a si mesmos; pegam com os outros parte das atividades do cuidado comum; compreendem muito das relações causais entre objetos e acontecimentos físicos em existir no mundo; reconhecem as intenções comunicativas de outras pessoas expressas por meio dos gestos, símbolos linguísticos e estruturas linguísticas; aprendem baseado na imitação por meio da inversão de papéis de outros em comparação com a produção de gestos, símbolos e construções; e formas linguísticas baseadas em categorias de objetos e esquemas de acontecimentos.

Nesse sentido, a abordagem alemã sobre mimesis tem muito a contribuir para a área da Educação, porque mostra que a “aprendizagem mimética é um processo referente ao comportamento e ação de outras pessoas e mundo, constitutiva de ação social” (WULF,

ISSN: 2595-1319

2014, p. 249), logo,é aprendizagem cultural. Essa pesquisa também contribui para a ampliação dos estudos de mimesis no Brasil, pois na área da Educação não há trabalhos consistentes e desenvolvidos nessa temática.

Metodologia

Este trabalho faz análise e reflexão de material textual sobre *mimesis*. A análise do material acontece por meio da Análise de Conteúdo Hermenêutica, *mixed de métodos*, segundo Vieira (2017). O método selecionado consiste em analisar/ refletir o material textual das obras selecionadas. Sete obras foram selecionadas: *1) Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas; 2) Mimesis social; 3) Homo Pictor. Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado; 4) As bases miméticas do aprendizado cultural; 5) Mimesis.* De todo o material, foi feita a análise do sentido geral do texto. Essa análise compreende uma análise mais aberta do conteúdo, sem interferências de pré-codificação. Nesse sentido, a Hermenêutica é utilizada para a análise do movimento circular, aliando o lado objetivo e subjetivo da pesquisa, de modo a considerar a interpretação, a compreensão e a reflexão (VIEIRA; MORAIS, 2017). Essa análise também seguiu os passos da análise de conteúdo qualitativa e as regras da hermenêutica.

Resultados e discussão

Os resultados da análise do material textual mostram que o processo mimético envolve elementos como imitação criativa, ação social e saber de ação prática do ser humano e aprendizado social e cultural.

Imitação criativa

A Mimesis como imitação criativa tem a função de imitar e recriar a realidade. Significa tornar-se semelhante ao ser humano de modo a reconstruir o seu mundo por meio de gestos e ações. Na apropriação do mundo, a criança desenvolve a capacidade mimética de se apropriar da significação dos objetos, das formas de exposição e da ação, no qual cria um vínculo com o mundo exterior e com o outro. Walter Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900* explicita que “a criança experimenta o mundo de modo mimético, estabelece semelhanças entre si e o mundo exterior e lê o mundo, criando correspondência entre ela e o mundo” (WULF, 2005, p. 87).

ISSN: 2595-1319

Os processos miméticos estão orientados principalmente para outras pessoas. Segundo Wulf (2013, p. 52), “bebês e crianças pequenas se relacionam com pessoas com as quais convivem; pais, irmãos mais velhos, outros parentes e conhecidos”. Nessa relação com outras pessoas as crianças adquirem “a capacidade de racionalizar e usam-a para transformar o mundo exterior em imagens por meio de processos miméticos e incorporá-los a seu mundo de imagens internas” (WULF, p. 344, 2014). Essa habilidade mimética permite aos indivíduos a formação ativa de realidades culturais.

Ação social e saber de ação prática do ser humano

A capacidade de ação social é adquirida no processo de aprendizagem cultural mimético. O ser humano desenvolve de cultura para cultura diferentes graus de capacidade de jogos, troca de presentes e ações rituais em processos miméticos. Conhecimento prático e ação social são intensamente moldelados histórica e culturalmente (Wulf, 2005). Em toda parte, onde alguém age com referência a uma prática social já existente, enquanto se fabrica uma prática social, cria uma relação mimética entre os dois – por exemplo, se alguém realiza uma prática social, se alguém age para um modelo social, se alguém expressa uma ideia social fisicamente. Com isso, ações miméticas não são meras reproduções e não seguem exatamente um modelo; elas vêm para a produção de algo próprio da prática social realizada mimeticamente.

A aquisição do saber prático no processo mimético não deve se basear na similaridade. São ações sociais em um mundo anterior, isto é, adquire conhecimento mimético de comportamento performativo, pode ser determinado apenas em comparação dos dois mundos, que é o ponto de referência mimético. Eles apenas geram a possibilidade de aceitação, diferença ou rejeição das ações sociais anteriores. Este conhecimento prático formou-se numa cultura baseada nas formas de ação e representação sociais e, portanto, um conhecimento limitado considerado em suas possibilidades histórico-culturais.

Aprendizado social e cultural

A *mimesis* como aprendizagem social e cultural demonstra a representação performativa, encenação diante da capacidade humana de trazer imagens interiores, imaginação, eventos, histórias do “enredo” para representar uma sequência de ações para organização cênica. As importantes formas de comportamento e ação cultural e social

ISSN: 2595-1319

fazem parte da aprendizagem mimética, da aprendizagem por imitação. Aprendizagem mimética não designa simplesmente imitação ou cópia, mas um processo de aprendizagem mimética referente ao comportamento e ação de outras pessoas e mundos como extensão da própria visão de mundo. Aprendizagem mimética é produtiva; ela está relacionada ao corpo e conecta indivíduos com o mundo e outras pessoas; ela fornece um saber prático e é, portanto, constitutiva da ação social, artística e prática. Aprendizagem mimética é aprendizagem cultural e, como tal, é essencial para a educação e para a formação humana (Wulf, 2005, 2014).

Considerações finais

As obras analisadas no referencial teórico contribuem para compreender os elementos constituintes do processo mimético. A *mimesis* é redescoberta como um bem humano fundamental de conexão com a vida e nova interpretação do mundo ligado ao comportamento, ao corpo, à percepção de si e do outro, à imitação criativa, à ação social do homem, a um saber de ação prática e a um aprendizado social e cultural. A imitação criativa mostra a capacidade que a criança tem de recriar a sua realidade. A ação social e saber de ação prática do ser humano reconhecer a importância da performatividade para o ser humano e a sua prática social. Já o aprendizado social e cultural demonstra a representação performativa, encenação diante da capacidade humana de trazer imagens interiores históricos e culturais.

As conclusões da pesquisa evidenciam que a identificação dos elementos constituintes da mimesis por meio da teoria é importante para evidenciar que os processos miméticos têm um papel importante na formação e na educação do ser humano, logo são necessárias pesquisas sobre esse conceito na área da Educação. Assim como, são necessários para a pesquisa de campo. Desse trabalho, serão realizados desdobramentos de pesquisas com crianças para identificar no campo os elementos processo mimético que fazem parte da constituição e formação da criança por meio de brincadeiras.

Referências

GEBAUER, G.; WULF, C. **Spiel, Ritual, Geste.** Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. Hamburg: Reinbek, 1998.

ISSN: 2595-1319

GEBAUER, G.; WULF, C. Mimese na cultura: Agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: **Rev. Bras. Educ.** [online], v.15, n.44, p.230-246, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000200003&lng=pt&tlng=ptAcesso em 20 out. 2018.

VIEIRA, K.A.L. **Antropologia da Educação:** levantamento, análise e reflexão no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.

VIEIRA, K. A. L..; QUEIROZ, M. Hermeneutic Content Analysis: a method of textual analysis. **International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)**, v. 2, n. 8, p .08-15, 2017.

WULF, C**. Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2005.

WULF, C. Mimesis social. *In:* WULF, C. **Antropologia da Educação.** Campinas: Alínea, 2005.

WULF, C. **Homo pictor.** Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução de Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

WULF, C. As bases miméticas do aprendizado cultural. *In:* **Antropologia. História, Cultura, Filosofia**. São Paulo: Anablume, 2014.

WULF, C. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul./ set. 2016, p.553-568. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300553 Acesso em: 20 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS EXPERIÊNCIAS NO IFTM, CAMPUS PATOS DE MINAS

LUIS FERNANDO TOSTA BARBATO

Instituto Federal do Triângulo Mineiro: campus de Patos de Minas, lfbarbato@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este trabalho tem como objetivo mostrar como a atividade de pesquisa pode ser um importante instrumento para a implementação do Ensino Médio Integrado, servindo como um elemento de intersecção entre a História e as disciplinas do curso técnico. A partir das experiências ocorridas no campus Patos de Minas, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, buscaremos mostrar como a pesquisa em História, realizada de maneira a dar sentido a um Ensino Médio Integrado, pode gerar resultados educacionais satisfatórios, tanto para os alunos, quanto para a instituição, valorizando assim a prática da Iniciação Científica como elemento fundamental desse processo integrador.

Palavras-chave – Ensino de História. Ensino Médio Integrado. Iniciação Científica.

THE SCIENTIFIC INITIATION IN HISTORY IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE EXPERIENCES IN IFTM, PATOS DE MINAS CAMPUS

Abstract
This work aims to show how the research activity can be an important instrument for the implementation of Integrated High School, serving as an element of intersection between History and the subjects of the technical course. From the experiences of the Patos de Minas campus of the Instituto Federal do Triângulo Mineiro, we will try to show how the research in History, carried out in a way that gives meaning to an Integrated High School, can generate satisfactory educational results for both students and for the institution, thus valuing the practice of Scientific Initiation as a fundamental element of this integrating process.

Keywords - Teaching History. Integrated High School. Scientific Research.

Introdução

Apesar da carência de estudos acadêmicos dedicados a investigar o papel e a importância da Iniciação Científica – IC – no processo de ensino-aprendizagem no Brasil (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 177-179), há tempos a literatura dedicada ao tema reconhece

 ISSN: 2595-1319

a importância desse instrumento dentro das políticas educacionais.

Entre os benefícios alcançados pela prática da IC dentro do contexto educacional, mapeados pelos autores, destacam-se, entre outros fatores: a fuga da rotina e da estrutura curricular; a conquista da autonomia no aprendizado; o desenvolvimento do hábito de manusear fontes de referência; o aumento da capacidade de análise crítica e maior discernimento para enfrentar dificuldades; vantagens para as instituições, através da exposição de seus resultados; além de ser observado um melhor desempenho do aluno em sala de aula (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p. 75-76).

Desta maneira, como nos trazem Luciana Massi e Salete Linhares Queiroz, a IC se torna um instrumento pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois quebra certas dicotomias há tempos sedimentadas no sistema educacional, que fundamentam o distanciamento entre teoria e prática, ensino e pesquisa, produção e reprodução do conhecimento, e graduação (e também o Ensino Médio) da pós-graduação (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 179).

Nesse sentido, de criar uma interface entre ensino e pesquisa, que fomente o aprendizado e o desenvolvimento de uma autonomia de pensamento nos alunos, o trecho a seguir, de Zulma Souza e Carlos Henrique Souza, nos ajuda a compreender melhor a importância da IC para o desenvolvimento educacional: “O saber científico, construído a partir da experimentação e da pesquisa, é uma estratégia de construção e desconstrução do conhecimento” (SOUZA; SOUZA; 2011, p.42)

Dessa maneira, podemos observar a IC como um instrumento capaz de integrar essas esferas até então distantes dentro do sistema educacional, uma vez que havia uma clara divisão entre os pares dentro desse mesmo sistema: havia os professores e havia os pesquisadores; havia a graduação (ou o Ensino Médio), como lugar de reprodução do conhecimento e a pós-graduação, como lugar de produção do conhecimento; havia a sala de aula, como lugar de ensino e teoria, e o laboratório, como lugar de pesquisa e prática.

Tais distanciamentos, que ocorrem na prática - apesar de irem contra o que prega a própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelecem uma associação entre pesquisa e ensino -, acabam também por dificultar, ou retardar, que os objetivos da educação proposta pelo Estado sejam plenamente atingidos. Assim, dentro desse contexto, a IC se mostra como uma ferramenta cada vez mais necessária dentro de nosso sistema educacional.

 ISSN: 2595-1319

Nesse sentido, podemos definir a IC como uma atividade na qual o aluno é iniciado à ciência, através de experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente. Segundo Massi e Queiroz, apesar de a IC ter se desenvolvido principalmente a partir da década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa – o CNPq, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico em Tecnológico -, em 1951. Foi na década de 1990, que a o programa passou a ser de fato valorizado dentro da política científica e educacional do país, o que refletiu no aumento significativo de bolsas de IC nesse período (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 175).

No entanto, as iniciativas de desenvolver a IC, até 2003, ficaram, de maneira geral, restritas às Universidades, pois os projetos que buscavam levar essa prática aos alunos do Ensino Médio eram muito pontuais, como o Programa de Vocação Científica (PROVOC) da Fiocruz, de 1986, ou Programa de Iniciação Científica (PIC Jr), da UFRJ, de 1995, entre alguns outros poucos programas similares no país.

Frente ao processo de valorização da importância da IC entre os pesquisadores da área, aos sucessos dessas iniciativas supracitadas, além dos resultados alcançados pelo próprio PIBIC do CNPq, destinado aos alunos de graduação, em 2003, o próprio conselho lança seu programa destinado a oferecer bolsas de iniciação científica aos alunos do Ensino Médio, o PIBIC-EM, que buscava introduzir a Iniciação Científica Júnior entre esses alunos, com o objetivo de atingir determinados resultados, como o próprio CNPq nos mostra:

Com foco na criação de uma cultura científica, o PIBIC-EM é dirigido aos estudantes do ensino médio e profissional com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos plenos, conscientes e participativos; de despertar vocação científica e de incentivar talentos potenciais, mediante sua participação em atividades de educação científica e/ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado de instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas ou institutos tecnológicos (CNPQ, s/d).

O mesmo documento ainda traz como objetivo do PIBIC-EM: “Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, bem como desenvolver as atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes do ensino médio (CNPQ, s/d).

Desta maneira, o CNPq passou a fomentar de maneira mais intensa e efetiva a prática da IC dentro das instituições escolares, em um sistema operacionalizado principalmente por Instituições de Ensino e Pesquisa (Universidades), Institutos de

 ISSN: 2595-1319

Pesquisa e Institutos Tecnológicos (CEFETs e IFs), de maneira a desenvolverem uma educação científica capaz de integrar os estudantes das escolas de nível médio, públicas do ensino regular, escolas militares, escolas técnicas, ou escolas privadas de aplicação (CNPQ, s/d).

Se as políticas que buscavam integrar a IC ao Ensino Médio já vinham sendo objeto de fomento desde 2003, com a criação dos Institutos Federais - os IFETs -, em 2008, essa política ganhou uma importância ainda maior, uma vez que a lei nº 11.892/08, que instituiu 38 IFETs por todo o Brasil ressaltava a necessidade dessas instituições tornarem-se centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e na de ciências aplicadas, em particular, oferecendo principalmente capacitação técnica à comunidade e atualização docente (OTRANTO, 2010).

Vale ressaltar ainda que desde o Decreto n. 5.154/2004, que passa a admitir que a interação entre o ensino médio e a educação profissional possa se dar de forma integrada, o que resulta que formação básica e a formação profissional aconteçam em uma mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, com currículo e matrículas únicas (RAMOS, 2011, p. 775), ajudou a dar um apoio ainda maior à proposta inicial que ensejou a criação dos IFETs, que buscava um ensino atrelado às necessidades de desenvolvimento locais, e à formação técnica e tecnológica, como a própria lei que os criou deixa claro:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei (BRASIL, 2008).

É nesse contexto que a questão da disciplina de História se torna objeto de análise, uma vez que adequá-la a uma proposta que tem seu foco voltado justamente para o ensino técnico e profissionalizante exige ações próprias, pois, aparentemente, produzir um conhecimento que de fato integre a História com as disciplinas técnicas dos cursos profissionalizantes, e que ainda garanta toda a formação cidadã que a própria disciplina se propõe, parece ser um desafio difícil de ser atingido.

E é nesse sentido que a IC se torna um objeto importante dentro do ensino de História voltado ao ensino integrado, pois permite práticas que contribuem para que aflorem importantes interfaces entre a História e as disciplinas técnicas, uma vez que, além de

ISSN: 2595-1319

contribuir para o desenvolvimento do conhecimento técnico, necessário ao desenvolvimento profissional dos alunos desse tipo de curso, atua também no sentido de fornecer uma formação política e cultural mais ampla, dentro dos pressupostos defendidos por Ronaldo Araujo e Gaudêncio Frigotto sobre o ensino integrado:

Assumimos o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo polí- tico-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p.63).

O que buscaremos aqui é trazer um brevíssimo relato de minhas experiências relacionadas à realização de projetos IC junto aos alunos do curso Técnico em Logística, Eletrotécnica e Mineração Integrados ao Ensino Médio, realizados no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM -, campus Patos de Minas/MG, no período compreendido entre 2015 e 2019, além dos resultados alcançados.

A proposta partiu primeiramente da necessidade de mapear os pontos nos quais a logística, a eletrotécnica e a mineração estabeleciam uma interface com a História, e a partir de então, traçar planos para desenvolver pesquisas em história que fomentassem os conhecimentos técnicos de dessas áreas, de maneira integrada aos de História, junto aos alunos. Por questões do espaço bastante exíguo neste capítulo, fica impossível descrever detalhadamente os projetos, mas ressalto que dentro dessa relação história e esses cursos técnicos, orientei projetos que versaram sobre os mais variados temas, como serão apresentados mais a frente. Todas essas pesquisas se utilizam da história como forma de aprofundar os conhecimentos já adquiridos em disciplinas técnicas desses cursos, tais como Empreendedorismo, Gestão de Cadeia de Suprimentos, Gestão de Estoques, História da Eletrotécnica, História da Mineração, e etc... Mais a frente, quando trabalharmos os resultados dessas experiências, trarei um breve quadro das pesquisas realizadas dentro dessa metodologia.

Metodologia

A metodologia adotada na execução desse trabalho se pautou em uma pesquisa bibliográfica, de maneira a explorar os estudos que trabalhavam a importância da IC dentro

ISSN: 2595-1319

do processo ensino-aprendizagem, além daqueles voltados para um mapeamento do histórico na IC no Brasil. Outro enfoque desse estudo foi entender as concepções acerca do Ensino Médio Integrado, o que exigiu também uma pesquisa bibliográfica voltada a essa questão. No mais, a pesquisa se valeu, posteriormente, de uma pesquisa empírica, de maneira a avaliar as experiências resultantes da aplicação da IC como elemento central no processo de integração que exige o Ensino Médio Integrado.

Resultados e discussão

Os resultados foram bastante profícuos, pois acabaram confirmando o que trouxemos no início deste trabalho, ao afirmar que a prática da IC traz uma série de benefícios aos alunos, tais como a conquista da autonomia no aprendizado; o desenvolvimento do hábito de manusear fontes de referência; o aumento da capacidade de análise crítica e maior discernimento para enfrentar dificuldades, e principalmente, a quebra de certos paradigmas, como aqueles que colocam o aluno como mero receptor do conhecimento. Em um projeto que integra História e disciplinas de cursos técnicos, muitas das quais aparentemente muito distantes da prática usual do professor de história, o aluno, mesmo que orientado por um docente, assume uma postura bastante ativa, uma vez que muitas vezes tem certos domínios de conhecimento técnico que não são do escopo da formação do professor orientador.

A prática de IC em História, aplicada de forma integrada aos conhecimentos técnicos, também permitiu a visualização de um melhor desempenho dos alunos envolvidos nas disciplinas técnicas, uma vez que para o desenvolvimento da pesquisa histórica, os alunos se depararam com a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos em seus cursos de formação, o que resultou em ganhos profundos dentro dessa proposta de formação profissional que os cursos que integram o ensino médio ao ensino técnico oferecem.

Um breve resumo dos projetos desenvolvidos no IFTM, campus Patos de Minas, entre os anos de 2015 e 2019 e que se inserem nessa proposta são apresentados no Quadro 1.

Considerações finais

Através de nossas experiências, podemos concluir que a IC é um importante elemento para se estabelecer um ensino de História de fato integrado ao ensino técnico,

 ISSN: 2595-1319

pois permite levar aos alunos problemas de cunho interdisciplinar, que exigem a utilização tanto dos conhecimentos próprios da disciplina de história, quanto dos conhecimentos próprios das disciplinas técnicas, colaborando para que a proposta de formação completa do aluno, que integre crescimento profissional e político-pedagógico engajados, se concretize.

Os trabalhos apresentados anteriormente ressaltam que, com o devido apoio, e com o engajamento adequado de professores e alunos, é possível se produzir pesquisa ainda no Ensino Médio, de maneira a evidenciar a pesquisa como um elemento importante dentro do processo ensino-aprendizagem e dentro do Ensino Médio Integrado.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, maio/ago, 2015.

BRASIL. Lei **11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 25/01/2016.

CNPQ. **PIBIC Ensino Médio**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC EM. Disponível em: www.memoria.cnpq.br/editais/ct/2011/pibic_em.htm. Acesso em 25/01/2016.

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. In. **São Paulo em Perspectiva**, 14, n. 1, 2000.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil:** uma revisão. In. Cadernos de Pesquisa. v. 40, nº 39, jan./abr., 2010.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. In. **Revista RETTA**, ano I, n.1, jan-jun 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011.

SOUZA, Zulma Ferreira de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Iniciação Científica: uma análise da sua prática no Ensino Médio e seus reflexos no Ensino Superior. In. **Interscienceplace**. ano 4, nº 17, abril/junho, 2011.

ISSN: 2595-1319

Quadro 1 – Projetos desenvolvidos no IFTM, campus Patos de Minas, entre os anos de 2015 e 2019

Projeto de Pesquisa	Aluno(a)	Curso Técnico Relacionado
Aspectos logísticos nos caminhos do Brasil colonial: a logística histórica na obra de Sérgio Buarque de Holanda.	Estefany Amorim Viana de Castro	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
A invasão nazista na União Soviética durante a 2º Guerra Mundial: o fracasso da operação e a explicação logística.	Giulia Bernard	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
A logística militar na Grécia Antiga: um estudo da obra de Tucídides.	Estefany Amorim Viana de Castro	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
A logística entre os tropeiros na cidade de Patos de Minas.	Yasmim Amorim Viana de Castro	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
A liderança nas obras O Príncipe e O Monge e o Executivo: um estudo comparativo.	Mateus Henriques Patrício	Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio
As contribuições de Nikola Tesla para a História da Eletricidade.	Felipe Alves Nazário	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio
A evolução histórica dos projetos de instalações elétricas: aproximações de pesquisa entre História e Eletrotécnica.	Esther Cristina de Castro Caixeta	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio
As persistências do machismo no mundo do trabalho: as estudantes de Eletrotécnica e suas dificuldades de inserção profissional.	Raynara Teixeira Valentim	Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio
A mineração por seus mineradores: uma história social da mineração	Júlia Camargos de Magalhães	Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor.

O autor

Luis Fernando Tosta Barbato é Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas e professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Patos de Minas.

ISSN: 2595-1319

A MINERAÇÃO POR SEUS MINERADORES: UMA HISTÓRIA SOCIAL DA MINERAÇÃO

JÚLIA CAMARGOS MAGALHÃES

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Patos de Minas,
juliacamargos5@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este trabalho tem como objetivo mostrar como se realiza um projeto de pesquisa que integre a disciplina de História com as disciplinas do curso técnico, no caso, o curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio, de maneira a evidenciar como a pesquisa pode se tornar um importante elemento para uma real implantação de um curso técnico integrado. Sendo assim, esse trabalho apresentará uma pesquisa histórica que busca escrever uma história social da mineração a partir dos próprios trabalhadores envolvidos no processo, de maneira que suas vozes sejam ouvidas e possam, a partir de suas experiências e de seus locais de fala tão próprios, contribuir para uma história na mineração no Brasil, e principalmente, na região do Alto Paranaíba, recorte espacial da pesquisa.

Palavras-chave - História da Mineração. Ensino de História. Ensino Médio Integrado**.**

MINING BY ITS MINERS: A SOCIAL HISTORY OF MINING

Abstract
This work aims to show how a research project is carried out integrating the History with the technical course subjects, in this case, the Technical Course in Mining Integrated to High School, in order to highlight how the research can become an important element for a real implementation of an integrated technical course. Thus, this work will present a historical research that seeks to write a social history of mining from the workers involved in the process, so that their voices are heard and can, from their experiences and their own places of speech, contribute to a history of mining in Brazil, and especially in the Alto Paranaíba region, a spatial description of the research.

Keywords - History of Mining. Teaching History. Integrated High School.

Introdução

A atividade mineradora há séculos ocupa um lugar de destaque na sociedade brasileira, seja por sua importância econômica, seja por seus impactos ambientais, seja pela sua importância na própria formação do Brasil. No entanto, entre dados econômicos,

 ISSN: 2595-1319

entre estudos que tratam da importância da mineração para a própria conformação espacial do Brasil, ou pelas análises que apontam as disparidades existentes entre a atividade mineradora e uma nova ordem ambiental que cada vez mais ganha espaço, muitas vezes o trabalhador do setor, uma das mais importantes engrenagens desse complexo sistema, passa quase incólume aos olhos dos mais diversos pesquisadores e analistas que se debruçam sobre o tema.

Desde o Brasil colonial, quando o ouro foi descoberto e explorado em larga escala, principalmente nas áreas de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, o papel da atividade mineradora vem sendo bastante influente na formação da sociedade como um todo, trazendo reflexos do passado até hoje para a vida cotidiana dos mineradores e daqueles que habitam as regiões mineradoras.

No entanto, a história da mineração no Brasil não é isenta de embates e contradições, pois a mineração há tempos vem sendo objeto de debates, ora tendendo a exaltar seus problemas, ora tendendo a exaltar seus potenciais de riqueza. Caio Prado Júnior, um dos mais importantes nomes da própria historiografia brasileira, chega a dizer que foi justamente no ciclo da mineração que o Brasil ganhou seus contornos no que toca ao baixo nível intelectual e educacional, visto que o Estado Português, mais preocupado com em extrair riquezas do solo, se esqueceu do capital humano, sendo nas palavras do historiador “o capítulo mais negro talvez da administração colonial portuguesa” (PRADO JR, 1961, p. 180).

Sérgio Buarque de Holanda, outro importante estudioso da formação do Brasil, nos traz a mineração como um dos elementos centrais para a formação do país, pois gera uma “sociedade movediça”, nas quais as formalidades próprias da Corte Lusitana foram abandonadas, em nome de uma luta brutal contra a natureza, na qual a civilidade e o luzimento muitas vezes eram menos importantes que a riqueza material que o ouro podia trazer (HOLANDA *apud* FERREIRA, 2014, p. 87-88). Sendo assim, a mineração representava, para Sérgio Buarque de Holanda, o espírito aventureiro e extrativista que marcou o colonizador lusitano no Brasil, de caráter perdulário e ávido por lucros, ocupando assim na história do Brasil um lugar bastante simbólico, uma vez que traz a contradição da riqueza material que representa, e os parcos reflexos sociais que muitas vezes acompanham a atividade mineradora (HOLANDA, 1995).

Nesse sentido, como nos traz Fernando Novais, a mineração ocupa um lugar

 ISSN: 2595-1319

bastante dúbio em nossa história, nas quais as memórias relatam, desde sempre, esse embate entre destruição e progresso, e do qual o minerador, é muitas vezes, alijado:

> Exemplo desse esforço e dessas contradições podem ser consideradas as várias memórias e escritos que à época se produziram sobre as minas, sua utilidade ou desvantagem, os efeitos estimulantes ou regressivos da mineração sobre o conjunto da economia nacional, as técnicas mineradoras, etc. Realmente, o legislador metropolitano, ao situar no mesmo plano de importância – como produções de terra, e pois legítima riqueza – agricultura e lavra mineira, toma posição num debate aberto no pensamento fisiocrático. E de fato, hesitaram os fisiocratas em atribuir às atividades extrativas aquela mesma capacidade de engendrar incrementos líquidos de riqueza; não lhes escapava, contudo, a visão de que, enquanto a terra, na produção agrícola, se apresenta como uma fonte que constantemente se renova, as minas tendem pelo contrário a um inexorável esgotamento: na palavra de Turgot, a terra produz frutos, a mina é ela própria o fruto a recolher (NOVAIS, 2000, p. 226-227).

A partir do trecho acima, podemos notar que a atividade mineradora, e a sua história, sempre estiveram envoltas em contradições, principalmente no que toca aos seus impactos ambientais e humanos, o que gera debates ao qual esse trabalho pretende se inserir. Quando se trata de mineração, quase que subitamente se pensa nos impactos, sejam eles benéficos ou não, para o meio circundante da vida e também para o crescimento econômico de um determinado país ou região (SANTOS; MILANEZ, 2013, p. 132-133). Mas, sabendo da existência de uma pirâmide específica da sustentabilidade, e que todos os seus pilares são totalmente dependentes entre si, o meio ambiente, a atividade econômica, e a sociedade são postas estrategicamente, de modo a ficar num equilíbrio que demanda tempo, investimento e responsabilidade, e na qual, muitas vezes, o elemento humano é relegado a um segundo plano, seja em aspectos sociais, seja no tocando à sua própria importância enquanto agente histórico do processo.

Nesse sentido, em uma atual sociedade fundada no consumo, que, consequentemente, se encontra em um cenário totalmente dependente da atividade mineradora, muitas vezes, se despreza o esforço emocional e braçal por trás de um produto, colocando esses trabalhadores sob uma pretensa invisibilidade, mesmo que suas existências não sejam de todo ignoradas, principalmente devido aos recentes desastres ambientais e humanos que assolaram justamente essa categoria.

Como forma de recuperar as memórias e histórias de vida daqueles que estão

 ISSN: 2595-1319

diretamente ligados ao setor – desde executivos até aqueles que lidam diretamente com o solo – buscamos entender como eles próprios enxergam a atividade a qual estão inseridos, entendendo assim os impactos que tiveram a mineração em seus corpos e em suas histórias, de maneira a usar esses relatos de vida para contribuir para a criação de uma história social da mineração no Brasil, que finalmente dê voz a esses agentes sociais e históricos.

Sendo assim, o foco principal deste projeto é a própria sociedade e suas narrativas históricas, que, durante toda a história alterou o espaço e gerou dinâmicas econômicas e sociais de impacto relevante, e das quais muitas, seus agentes mais intrincados no processo, não puderam contribuir para a construção dessas narrativas. Desta maneira, através da História Oral, pretendemos incluir as memórias e os conhecimentos dos trabalhadores do setor de mineração da região do Alto Paranaíba, de Minas Gerais, em um escopo que visa construir a História da Mineração na região e no Brasil a partir desse local de fala tão específico e tão importante, e muitas vezes negligenciado pelas mais diversas áreas que têm o seu foco nos estudos específicos de mineração do Brasil.

Desta maneira, buscaremos essas respostas através de entrevistas realizadas diretamente com os trabalhadores, sendo o recorte geográfico escolhido para pesquisa as cidades da região do Alto Paranaíba, que contém importantes polos mineradores, como Vazante, Paracatu e Patrocínio. Vale ressaltar que a pesquisa ainda está em andamento e que, por isso, ainda não apresentaremos resultados concretos dessa pesquisa.

Metodologia

Para a execução desta pesquisa, utilizaremos como metodologia principal a História Oral, pois, será através de suas técnicas que alcançaremos os objetivos propostos, de maneira a construir uma História Social da Mineração a partir das memórias dos trabalhadores do setor.

A história oral pode ser entendida como a metodologia de trabalho do historiador baseada no testemunho de acontecimentos, modos de vida, conjunturas, instituições e quaisquer outros aspectos históricos, o que torna, portanto, a memória humana como o objeto central dos estudos de história oral. Essa memória deve ser entendida, nas palavras de Juliana Matos e Adriana Senna como “uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado [daquele presente na memória

 ISSN: 2595-1319

humana], nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção" (MATOS; SENNA, 2011, p.96).

Portanto, dentro da história oral, a entrevista se torna o cerne desse tipo de pesquisa histórica, pois, é através do trabalho de perguntas e respostas, que se consegue atingir determinados testemunhos, imersos no turbilhão de informações que formam a memória humana, permitindo assim que o historiador alcance conhecimentos específicos.

No mais, a entrevista em história oral, ao ser gravada, permite o registro, a preservação e a perpetuação de testemunhos, lembranças, experiências e tudo mais que está na memória daqueles que se prestaram a compartilhar suas vivências com os demais, fazendo com que o conhecimento, até então oculto, possa ser vivido também pela coletividade.

Frente a todas essas questões, podemos definir a história oral como:

> Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Além disso, vale frisar que o uso da metodologia da história oral não isenta o trabalho do uso de outros tipos de fonte. Apesar de termos como foco do trabalho a utilização de testemunhos para a composição *corpus* principal da pesquisa, vale ressaltar que não abriremos mãos de fontes textuais ou iconográficas que vierem a surgir no decorrer da pesquisa, uma vez que o uso da história oral não é excludente à utilização de outros tipos de fonte.

Como ressaltamos, para essa pesquisa utilizaremos como metodologia principal a história oral, o que presume o uso de entrevistas para a realização do trabalho, sendo estas registradas com um gravador e arquivadas de maneira a serem consultadas posteriormente. Desta maneira, o trabalho consistirá nas seguintes fases:

- Levantamento bibliográfico sobre a história da mineração no Brasil e em Minas Gerais, bem como de seus impactos sociais.
- Busca e seleção de pessoas dispostas a disponibilizar seus testemunhos, a serem captados nas cidades situadas na região do Alto Paranaíba.

 ISSN: 2595-1319

- Elaboração das perguntas a serem aplicadas durante a entrevista.
- Entrevista
- Sistematização dos dados e produção do relatório científico.

Resultados e discussão

Como frisamos, ainda não possuímos resultados concretos, pois a pesquisa ainda está em andamento. No entanto, também ressaltamos que esse trabalho não tem como objetivo único apenas mostrar a pesquisa histórica referente à história da mineração, mas também mostrar como se dá, na prática, um projeto de pesquisa que integre a História com um curso técnico, e como essas experiências podem ser ricas no sentido de gerar conhecimento histórico e de promover avanços no campo educacional, utilizando a pesquisa como um meio de intersecção entre áreas tão aparentemente distintas como é o caso da História e da Mineração.

Portanto, os resultados da pesquisa podem ser observados em duas áreas distintas, sendo uma delas no que toca à pesquisa histórica em si, e a perspectiva de se construir uma história social da mineração, essa ainda em andamento, e da qual ainda não serão apresentados resultados concretos, e a outra no que toca à questão educacional e a sua importância para o desenvolvimento do educando enquanto pesquisador e enquanto aluno, nesse sentido, a própria execução da pesquisa já mostra resultados relevantes no que toca ao processo ensino-aprendizagem, sendo os mais relevantes:

- a fuga da rotina e da estrutura curricular, uma vez que a pesquisadora pode se dedicar ao estudo de temas que não estão abrangidos pela estrutura curricular padrão, possibilitando o acesso a conhecimentos únicos e correlatos à sua área de formação;
- a conquista da autonomia no aprendizado, uma vez que por se tratar de uma pesquisa, há a necessidade de se trabalhar com fontes primárias e novas metodologias de pesquisa, sendo necessário o desenvolvimento do hábito de buscar o conhecimento de maneira autônoma;
- o desenvolvimento do hábito de manusear fontes de referência, o que se torna relevante para futuras carreiras dentro da área de pesquisa e para o bom desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que já no Ensino Médio a pesquisadora tem contato com conhecimentos normalmente desenvolvidos

ISSN: 2595-1319

apenas no Ensino Superior ou mesmo na Pós-graduação;

- vantagens para as instituições, através da exposição de seus resultados, evidenciando que a Instituição a qual está inserida atua além do Ensino, sendo também um centro produtor de pesquisa e conhecimento;
- melhoria nas habilidades de expressão e comunicação, uma vez que as atividades de pesquisa levam a aluna a participar de uma série de congressos e seminários, nas quais tem a oportunidade de apresentar seu trabalho, desenvolvendo assim suas habilidades de comunicação oral e expressão;
- um melhor desempenho do aluno em sala de aula, uma vez que a pesquisa permite o acesso a uma série de conhecimentos que contribuem para a formação enquanto aluna e cidadã, além familiarizar a aluna com o hábito de manusear referências bibliográficas que enriquecem seu aprendizado;
- o aumento da capacidade de análise crítica, pois a atividade de pesquisa exige o tratamento das fontes e da bibliografia, de maneira que a aluna desenvolve, já no Ensino Médio, a capacidade de discernimento e análise crítica tão importantes no processo ensino-aprendizagem;
- maior discernimento para enfrentar dificuldades, uma vez que a pesquisa muitas vezes se mostra como algo frustrante, já que nem sempre o planejamento pode ser concretizado em sua totalidade, o que exige que a aluna desenvolva capacidades intrapessoais de maneira a lidar com esses percalços que são inerentes ao fazer científico.

Sendo assim, notamos que já há uma série de resultados a serem apresentados no que toca à importância da pesquisa como elemento de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, e também como elemento formador dentro do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Esse trabalho é relevante para a área por mostrar que, ainda no Ensino Médio, é possível a produção de pesquisa, não sendo essa algo que deve ser desenvolvido apenas a partir do Ensino Superior. No mais, esse trabalho mostra que, além da pesquisa ser um elemento-chave para um Ensino Médio Integrado de fato, sua realização permite ganhos que extrapolam as suas áreas específicas, gerando conhecimento que podem impactar

 ISSN: 2595-1319

tanto os estudos das disciplinas básicas, quanto daquelas específicas dos cursos técnicos.

Referências

ALBERTI, Verena. **História oral:** a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivansky de. **História Oral como fonte**: problemas e métodos. **Historiæ,** Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395 Acesso em: 8 out. 2018.

NOVAIS, Fernando Antonio. A proibição das manufaturas no Brasil e a política econômica portuguesa do fim do século XVIII. **Revista de História**, São Paulo, n. 142-143, 2000. [Especial 50 anos – Homenagem a Ilana Blaj]. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18900 Acesso em: 8 out. 2018.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

SANTOS, Rodrigo Salles Pereira dos; MILANEZ, Bruno. Neoextrativismo no Brasil? uma análise da proposta do novo marco legal da mineração. **Revista Pós Ciências Sociais.** v.10, n.19, jan/jun. 2013. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1940 Acesso em: 8 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

O PROFISSIONAL DE APOIO NAS SÉRIES FINAIS DO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

DULCEANA PEREIRA

UNIUBE/Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, dulceanapereira@yahoo.com.br

Agência de financiamento: Capes

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O presente trabalho versa sobre a construção do estado do conhecimento referente ao objeto de estudo da proposta de pesquisa de doutorado intitulada provisoriamente de “O profissional de apoio na escola pública do ensino fundamental II: um estudo etnográfico em Uberaba/MG”. Desenvolver o estado do conhecimento permite ao pesquisador buscar nos trabalhos já publicados referente ao objeto de pesquisa, que possam auxiliar na delimitação do tema e do problema de pesquisa, na questão norteadora, nos objetivos, e na hipótese da pesquisa. No mapeamento do estado do conhecimento foram encontradas apenas cinco dissertações que versam sobre o mesmo objeto de pesquisa, outras três dissertações e uma tese trazem no corpo do texto alguns trechos ou parte de capítulos que discutem sobre o profissional de apoio, mas não entraram na representação do estado do conhecimento simplesmente porque não configuram como objeto do estudo dos mesmos.

Palavras-chave - Mapeamento. Estado do conhecimento. Profissional de Apoio

THE SUPPORT PROFESSIONAL IN THE FINAL SERIES OF THE FUNDAMENTAL II: A STUDY OF THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

The present work is about the construction of the state of know ledge regarding the object of study of the doctor alrese arch proposal provisionally titled "The support professional in the public elementary school II: na ethnographic study in Uberaba / MG". Developing the state of know ledge allows theres earcher to search the already published works related to the research object, which can help in the delimitation of the theme and the research problem, in the guiding question, in the objectives, and in there search hypothesis. In the mapping of the state of know ledge, only Five dissertations dealing with the same research object were found, three other dissertations and one the sis bring in the body of the text some excerptsor part of chapters that discuss about the support professional, but did not enter the representation of the state of know ledge simply because they do not constitute the object of their study.

Keywords - Mapping. State of know ledge. Support Professional.

ISSN: 2595-1319

Introdução

O estudo do estado do conhecimento[19] foi realizado com o intuito de reconhecer o estágio em que se encontra o conhecimento produzido pelos trabalhos acadêmicos, em formato de dissertações e teses, de produção nacional, que versam a respeito do profissional de apoio, elaborados a partir da Declaração de Salamanca em 1994.

Para tanto, a coleta das produções científicas foi realizada no ano de 2018, nos seguintes repositórios digitais: Catálogo de Teses/CAPES e na Biblioteca Digital de Teses (BDTD). Para realização da busca determinou-se os seguintes termos descritores: Profissional de apoio, profissionais de apoio, professor de apoio, professores de apoio, professor auxiliar, cuidador escolar, cuidadores de apoio, cuidador educacional, cuidadores educacionais, agente de apoio pedagógico, atendente de apoio pedagógico, acompanhante pedagógico, acompanhantes pedagógicos, acompanhante terapêutico, acompanhantes terapêuticos, monitor escolar e monitores escolares. Recorreu-se a busca pelo título e resumo dos trabalhos.

A *priore*, o referencial hora selecionado, servirá de base para delinear a pesquisa intitulada “O profissional de apoio na escola pública do ensino fundamental II: um estudo etnográfico em Uberaba/MG”.

A busca foi estruturada classificando os trabalhos em duas categorias: recuperados e selecionados. Os trabalhos recuperados são todos que se apresentam conforme os descritores estabelecidos e os selecionados são aqueles que após a leitura do título e dos resumos e até mesmo capítulo, o objeto de nosso estudo compõe o documento.

A finalidade foi permitir a apresentação sumarizada dos trabalhos que dialogam com a área da inclusão e educação especial, de interesse e relevância para a construção do estudo do estado do conhecimento que posteriormente poderá compor a pesquisa.

O resultado da coleta de dados realizada no Catálogo de Teses/ Capes foram recuperados 108 trabalhos e selecionados 41 trabalhos. No item dos trabalhos “selecionados” estavam com duplicidade nos termos descritores 7 trabalhos, então retiramos da contagem, fazendo a escolha de apenas um descritor. Restando apenas 34 trabalhos para serem lidos os resumos e assim nova seleção.

[19] Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40) “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado “estado do conhecimento”. Assumimos como “Estado do Conhecimento” pois utilizamos na busca apenas Teses e Dissertações.

 ISSN: 2595-1319

Na coleta de resultados realizado na Biblioteca Digital de Teses (BDTD) foram recuperados 179 trabalhos e selecionados 66 trabalhos. No item dos trabalhos "selecionados" estavam com duplicidade nos termos descritores 40 trabalhos, então retiramos da contagem, fazendo a escolha de apenas um descritor. Restando apenas 26 trabalhos para serem lidos os resumos e assim realizar nova seleção.

Com intuito de afunilar ainda mais o nosso mapeamento, foi realizada uma segunda análise, agora na leitura dos sumários, na introdução dos trabalhos e ainda quando da necessidade a leitura do capítulo que se apresentava o objeto e a proposta da nossa pesquisa, resultando apenas os que realmente versam como ponto central, o nosso objeto da pesquisa: o profissional de apoio (denominação que será utilizada na pesquisa de doutoramento) que acompanha a criança com deficiência na escola. Alguns trabalhos selecionados apresentaram de forma parcial o conteúdo relacionado às pessoas com deficiência e ao trabalho do profissional de apoio no ambiente escolar.

Após a leitura dos resumos e as palavras-chave dos trabalhos encontrados nos dois repositórios digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram recuperados 60 trabalhos e selecionados 23 trabalhos.

Após a leitura do sumário, da introdução e quando necessário do capítulo específico que versa sobre o objeto de pesquisa, encontramos 23 trabalhos recuperados e 5 trabalhos selecionados.

Por ser uma temática relativamente nova não foram encontrados trabalhos com o mesmo objeto de pesquisa a ser pesquisado. Foram selecionadas um total de 05 Dissertações cujo objeto de pesquisa e problemática estudada se assemelham à proposta do trabalho de doutorado. Importante ressaltar e que talvez justifique a seleção somente por Dissertações e não por Teses, talvez seja porque as leis, decretos que discutem a necessidade, as atribuições e os direitos dos escolares com deficiência de serem acompanhados por um profissional de apoio são recentes, e isso se deve ao aumento do número de matrículas destes educandos com deficiência nas escolas comuns.

A pouca produção encontrada nos revela a importância de se desenvolver estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, sendo um assunto com a qual gostaríamos de contribuir. E é nesse cenário que alia a obrigatoriedade legal de oferecer as vagas para os alunos com deficiência, com o estabelecimento de

ISSN: 2595-1319

condicionantes por parte da escola, que se tornam relevantes os estudos nesta área de investigação.

Mapeamento do estado do conhecimento

A seguir serão apresentadas as dissertações que irão compor o estado do conhecimento da pesquisa de doutorado. Foram delimitados cinco trabalhos que apresentaram o mesmo objeto de pesquisa, e é claro com objetivos distintos da pesquisa a ser desenvolvida.

O primeiro trabalho a ser relatado é o da Manoela da Fonseca, uma dissertação intitulada “Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de apoio/Monitor”, da Universidade Federal de Santa Maria, publicada no ano de 2016. A dissertação menciona como é o serviço do profissional de apoio/monitor na rede particular, analisando possibilidades de atuação e as concepções sobre o Profissional de apoio. Aponta como problema que pouco se pensa nos efeitos que se produz no contexto inclusivo a presença desse profissional, sendo também pouco referenciado nos documentos legais e normativos.

Segundo a autora a pesquisa aponta que há preferência por profissionais vinculados ao campo da educação especial, devendo ser uma atuação pedagógica, pois funções estabelecidas são para realizar AEE, verificar planejamento, avaliação e aplicação dos mesmos, e não somente apoio à higiene, locomoção e alimentação como presente nas políticas públicas de inclusão.

Verificou-se ainda que a profissão não é regulamentada e não constitui campo do saber específico, simplesmente na função dentro do contexto escolar, podendo ser exercida por profissionais de diferentes áreas. O termo monitor/tutor é utilizado nos contextos das escolas da rede privada de ensino para referenciar o profissional que atua em sala de aula com alunos em situação de inclusão escolar.

Segundo a autora a legislação não especifica a formação necessária para se atuar enquanto P.A./monitor, trazendo questionamentos pertinentes sobre o referido profissional. Que profissional é esse? Qual a formação necessária? Com quais competências esse profissional deve ser formado? Que Profissão traz essa atribuição? Segundo a autora bastaria o ensino médio, visto que se trata de um apoio aos aspectos de higiene, alimentação e locomoção. Qual profissional da educação teria atribuição para atuar como

ISSN: 2595-1319

P.A./monitor? Em sua pesquisa a autora relata que há lugares que contratam estagiários de preferência dos cursos de psicologia, pedagogia, o que compõe um entendimento de não ser possível esperar uma atuação profissional. Neste trabalho a autora mostra a realidade de quatro (04) escolas: três (03) confessionais e uma laica. As três primeiras sugerem uma porcentagem de 50% a 100% de P.A. para o número de alunos com deficiência (público alvo da Educação Especial) e a escola laica assume a posição de aproximadamente 21% de P.A. para o número total de alunos com deficiência.

Ao tomar conhecimento da resolução interna municipal verificou-se que a mesma apresenta divergências no que se refere à contratação e pagamento, relações de trabalho, formação e atuação do Profissional de Apoio. A professora de educação especial é quem analisa e determina a necessidade do profissional de apoio. O que nos chama atenção nessa pesquisa é que ao serem questionados, os Profissionais de Apoio descrevem que a maioria dos alunos que acompanham possui condição de locomoção, de higiene e alimentação, ficando somente a parte pedagógica para ser trabalhada. Em sua pesquisa (2016) destaca que a presença do P.A./monitor em sala é justificada quando o aluno não acompanha pedagogicamente ou por problemas de comportamento, assim “justifica” o acompanhamento de um aluno que não se enquadra como aluno em situação de inclusão escolar.

A autora relata que identificou falta de especificidade dos documentos legais e normativos sobre quem é esse profissional e como é a sua atuação. O profissional vem assumindo papeis no contexto escolar diferentes dos mencionados nos documentos, adquirindo sua dimensão pedagógica (FONSECA, 2016). Cabe ao campo da educação especial se ocupar da discussão de quem poderia ser o profissional de apoio, visto que o momento atual é a precarização do trabalho docente, que muitas vezes leva a crise de identidade e do limbo profissional.

Outro trabalho encontrado foi o da Adriana de Oliveira Freitas, uma dissertação denominada de “Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás” da Universidade Federal de Goiás, em 2013. Apesquisa aborda o ensino colaborativo: professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão e professor de sala de recursos multifuncionais, família e comunidade. O objetivo do estudo é analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que elas apresentavam de ensino colaborativo.

ISSN: 2595-1319

Segundo a pesquisa o funcionamento da educação especial, mesmo com os avanços ao longo da história, continua segregando os educandos com necessidades especiais, pois, com a dificuldade de adaptação do ensino regular, muitos continuam a margem ou freqüentando instituições especializadas, com escassez de ofertas e serviços e omissão do poder público (FREITAS, 2013 p.40). Em 2000 implementou no estado de Goiás o trabalho do profissional itinerante. Prestava serviço às escolas que tinham estudantes com necessidades educacionais especiais. As atividades desempenhadas eram de orientação aos educadores de várias escolas, quando necessário e possível acompanhava estes estudantes na própria sala de aula, em períodos variados na subsecretaria regional de Educação.

No estado de Goiás o professor itinerante é o professor das salas de recurso. Em 2011 o P.A. teve as suas atribuições alteradas para atender em mais de uma sala sendo chamado de Professor de apoio à inclusão. Nova diretriz que redefine as atribuições do P.A. à inclusão, sugere a extinção do professor para o cuidador para atendimento aos cuidados com a higiene e de outras necessidades dos alunos. Aponta que o P.A. é pouco valorizado, não tem dimensão do real trabalho desenvolvido, não tem preparo para atuar nessa função, e muitos se tornam cuidadores pela falta de estrutura, condições e planejamento.

A pesquisadora Agda Malheiro Ferraz Carvalho em sua dissertação de Mestrado intitulada “Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles”, na Universidade Católica de São Paulo em 2016, realizou o estudo com objetivo de ampliar os conhecimentos acerca da atuação profissional de agentes de inclusão escolar (AIES). Neste trabalho quem cuida da higiene, locomoção do aluno com deficiência é o cuidador. A pesquisa atribui o Agente de Inclusão como uma profissão nova com diversos nomes nos vários municípios brasileiros. Segundo a pesquisadora é uma profissão que veio para compor o quadro de profissionais nas unidades escolares (auxílio higiene e alimentação), o qual acaba restringindo as possibilidades de autonomia, situação que não comunga com a meta 04 do PNE. Em 2007 o termo “agente social de inclusão” foi incluído para designar o profissional responsável por dar apoio aos alunos com deficiência. A pesquisadora relata que as atribuições desse profissional são definidas em cada município ou escola. É preciso sempre considerar aspectos históricos e culturais que vão ao encontro do que se almeja para o aluno com deficiência, com

ISSN: 2595-1319

concepções assistencialistas (CARVALHO, 2016). No edital de contratação as diretrizes são generalizadas, as condições de cada deficiência não são compartilhadas. A pesquisadora ao relatar seus resultados de pesquisa descreve que o agente de inclusão é cuidador e professor de fato, mas não de direito, um desperdício de recursos humanos. O descompromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência revela que a escola os vê como mero expectador daquilo que passa ao seu redor.

Natalie Brito Araripe com o trabalho intitulado “A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar” da Universidade Federal do Ceará, em 2012. Sua pesquisa refere o Acompanhante Terapêutico (A.T.) como um estagiário de psicologia e de pedagogia. Discutir a inclusão significa desvendar um emaranhado de leis, práticas e discursos, em sua maioria contraditórios, é levantar uma questão ética (ARARIPE,2012). Buscou compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir do entendimento de sua função mediadora. A pesquisa foi realizada numa escola particular de Fortaleza, onde o acompanhante terapêutico possui uma função mediadora na aprendizagem da criança com deficiência, principalmente com a utilização da linguagem, principal signo de mediação.

A autora aponta algumas consequências da função mediadora, são elas: se o AT faz uma flexibilização distante da proposta da sala, não ocorre a inclusão escolar, pode trabalhar para a mudança do discurso sobre inclusão, se ele responde pela criança pode torná-la dependente e por fim se ele tem uma visão biologicista da deficiência e limitar seu trabalho inclusivo. Na realidade estudada, a criança já entra na escola com a condição que haja um estagiário para ela. Ressaltamos a importância de serem construídos parâmetros de trabalho para o acompanhante terapêutico. Observamos que o espaço da sala de aula tem sido constantemente invadido por profissionais que, muitas vezes, colocam o pedagógico em segundo plano. O próprio trabalho do acompanhante terapêutico é indefinido em seus objetivos, ora são pedagógicos, ora são terapêuticos. O lugar dessa qualidade terapêutica deve ser investigada e repensada no ambiente escolar.

Segundo Araripe (2012) a cristalização e homogeneização das leis ceifam projetos alternativos das instituições de ensino, como escolas experimentais. A pesquisadora nomeia de “atuação clandestina” como um sujeito que não tem seu papel definido pode ser visto como fundamental para o processo de inclusão nas escolas particulares. O acompanhante terapêutico não é um agente invisível, ele existe na maioria das escolas,

ISSN: 2595-1319

mas é ignorado pelas pesquisas da educação inclusiva. Ele é um agente mediador, pode contribuir com a aprendizagem e interação da criança, mas também pode atrasá-las. Faltam pesquisas, falta um olhar crítico da escola, falta participação do governo nesse fenômeno.

O quinto e último trabalho selecionado foi a dissertação de Paula Buainain Albano intitulada de: “Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: A construção deu uma prática intercessora” de 2015. Seu estudo teve como base o trabalho desenvolvido por meio de dois projetos realizados junto ao grupo Laço, que visam o acompanhamento e as orientações para o trabalho de inclusão de alunos matriculados ou não nas escolas. Alunos que ainda não se encontram nas escolas são incentivados para entrarem. Dentre os serviços dispõe o Acompanhante Terapêutico (A.T). Propõe estudar a temática do acompanhamento terapêutico como um dispositivo de apoio ao processo de inclusão de crianças “ditas com necessidades educacionais especiais” no sistema regular do ensino e ainda o aumento do número AT nas escolas particulares. A pesquisadora ressalta a importância de se recorrer a historia para desnaturalizar os fenômenos para pensá-los como construção. No desenho metodológico proposto não há relação de inferioridade entre os ATs na escola, educadores, crianças e os familiares, produzindo um campo intercessor de trabalho. Partiu-se do modelo de cogestão onde todos os envolvidos (AT, educadores, pais e crianças) são protagonistas nas cenas. Há a presença do AT e se embasa na produção de um plano comum, apoiados na concepção da inclusão, onde a multiplicidade do ser humano é vista como potência e compreende a criança a partir de suas singularidades, sendo levadas em consideração as micro diferenças de todos os envolvidos. Partem do princípio que trabalhar apenas com a criança diferente seja insuficiente. Será possível falar de inclusão e AT na escola se trabalhar o modo intercessor e produtor de diferenças em oposição ao modelo integrativo e normalizador.

Segundo Albano (2015) as atividades são propostas que para serem eficazes precisam da anuência da escola para topar a parceria, é o chamado fazer junto. Pois o objetivo do programa Laço Azul é serem catalizadores coadjuvantes de um processo que tem como maior protagonista o próprio coletivo local onde a intervenção se dá.

A pesquisadora discute no trabalho como ainda utilizamos o subterfúgio em culpar o outro. Ora as pessoas queixam descontentes com o AT, ora o AT queixa-se das precárias condições de trabalho dadas a eles. O maior desafio encontrado na pesquisa foi manter o dispositivo transitório e temporário do AT nas escolas. A pesquisa traz ainda uma

ISSN: 2595-1319

importante discussão sobre o AT ser considerado função ou profissão, ou seja, a tarefa pode ser exercida por qualquer um ou se é uma categoria profissional a ser regulamentada. Albano (2015) defende que o AT é uma função coletiva, vista como um modo de operar e no âmbito da política pública de saúde propõe um cuidado integral. A pesquisa revela o querer para escola que ela se contagie pela função do AT para assim se prescindir dele.

Considerações parciais

Ao fazer a leitura das produções selecionadas para compor o estado do conhecimento, verificou-se que das cinco produções apresentadas foram utilizadas diferentes nomenclaturas e somente dois trabalhos foram nomeados por "Acompanhamento Terapêutico". A opção por nomear o objeto de estudo por "Profissional de Apoio", segue a referência da nota técnica n°19/2010, bem como a Lei Brasileira de Inclusão/2015.

Fonseca (2016) relata que em sua pesquisa para ser "Profissional de Apoio" há preferência por profissionais vinculados ao campo da educação especial, a atuação é voltada para o pedagógico, é uma profissão não regulamentada, não se tem clareza do perfil e da formação do auxiliar. A autora relata que a legislação não especifica a formação necessária, então bastaria o ensino médio, podendo ainda ser estagiários da pedagogia e da psicologia. A resolução interna do município pesquisado apresentou divergências quanto à contratação, pagamento, relações de trabalho, formação e atuação do P.A. A maioria dos alunos acompanhados possuía condições de locomoção, de higiene e alimentação, sendo trabalhada somente a parte pedagógica.

Na pesquisa de Freitas (2013) ela traz o ensino colaborativo para estudo e análise. Faz uma crítica ao funcionamento da Educação Especial, pois com a pesquisa identificou que a mesma continua segregando os educandos. Relata ainda que o professor de apoio substituiu o trabalho do profissional itinerante, o qual a princípio orientava aos educadores de varias escolas e quando necessário e possível acompanhava os alunos na sala de aula em períodos variados, isto é, não era integralmente. Em 2011 o P.A tem suas atribuições alteradas sendo chamado para atender a mais de uma sala, passou a denominá-lo de Professor de apoio à Inclusão. Posteriormente nova diretriz sugere a extinção do professor para cuidador, para os cuidados básicos com higiene e locomoção.

Carvalho (2016) realizou em sua pesquisa um estudo sobre um grupo de apoio que

ISSN: 2595-1319

traz entre seus integrantes os Agentes de Inclusão Escolar e ainda apresenta o cuidador como responsável pelos cuidados com higiene e locomoção. A pesquisa evidencia os diversos nomes a que são atribuídos estes profissionais, como também difere entre os municípios as suas atribuições. A pesquisa mostra ainda concepções assistencialistas, a escola ainda evidencia a deficiência como incapacidade, falta de mobilidade, e que demanda de cuidados. Enfim mostra uma falta de compromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência.

Nas pesquisas de Araripe (2012) a autora traz o Acompanhante Terapêutico como estagiário de psicologia, com função mediadora para aprendizagem. Nesta pesquisa fica evidente a condição da entrada do aluno com deficiência se acompanhado pelo referido profissional. A pesquisa ainda sugere que seja construído parâmetro de trabalho para o AT, pois tanto pode contribuir como atrasar a aprendizagem dos educandos.

Na pesquisa de Albano (2015), ela traz o estudo do Acompanhante Terapêutico ligado à área da saúde, que sugerem o acompanhamento por meio de orientações para os professores. Relata um considerável aumento de AT nas escolas particulares. Parte de um modelo de cogestão, apoiados num plano comum, trabalhando de modo intercessor e produtor da diferença em oposição ao modelo integrativo e normalizador. Coloca o desafio de tornar o AT como um dispositivo transitório e temporário. Revelando a necessidade de mudança de concepção de inclusão par uma prática coletiva e não apenas delegada a um único profissional.

A deficiência não pode ser o único indicativo sobre as necessidades de um aluno, a funcionalidade está ligada também a fatores interpessoais e familiares. Por ela mesma não se direciona o que o aluno precisa e consegue aprender. Suas necessidades educacionais específicas estão relacionadas muito mais a uma construção social, um ambiente desafiador e ao mesmo tempo propício, trabalhar com a pessoa com deficiência requer uma construção ética de todos os envolvidos no cenário escolar.

Referências

ALBANO, Paula Buainain. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola**: a construção deu uma prática intercessora. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). PUC – SP, São Paulo: Psicologia Social, 2015.

ARARIPE, Natalie Brito. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do

ISSN: 2595-1319

Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. 2016, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional,** 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: 01 set. 2018.

ISSN: 2595-1319

DOMINAÇÃO MASCULINA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE HABILITAÇÃO DE TRÂNSITO

ALDIÔNEY PEREIRA DE MELO

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA (ORIENTADOR)

Universidade de Uberaba, aldioney@gmail.com
Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Pretende-se neste artigo denunciar a dominação masculina e suas implicações nos processos educativos inerentes ao trânsito. Dados estatísticos demonstram que o índice de reprovação nos exames de direção veicular é altíssimo e mesmo assim, aproximadamente 40 mil pessoas morrem por ano no trânsito brasileiro. Estes números apontam problemas no processo de formação, portanto, buscou se compreender o trânsito de forma holística, considerando suas dimensões socioculturais; questionou-se as relações de gênero presente neste campo social; analisou-se o processo de habilitação e as imposições cartoriais do Estado que dificultam as aprendizagem; finalmente, refletiu-se pedagogicamente sobre os problemas derivados da dominação masculina e concluiu-se que o caminho para a superação deve passar pela libertação do opressores e oprimidos pelo trânsito.

Palavras-chave - Dominação Masculina, Trânsito, Processo de Habilitação. Processo Educativo.

MALE DOMINATION: IMPLICATIONS IN THE TRAFFIC ENABLING PROCESS

Abstract
This article aims to denounce male domination and its implications in the educational processes inherent to traffic. Statistical data show that the rate of disapproval in the vehicular direction examinations is very high and even so, approximately 40 thousand people die each year in Brazilian traffic. These numbers point to problems in the formation process, therefore, sought to understand the traffic in a holistic way, considering its socio-cultural dimensions; the gender relations present in this social field were questioned; the process of habilitation and the State's taxation of the difficulties that impede learning were analyzed; finally, it was pedagogically reflected on the problems derived from male domination and it was concluded that the road to overcoming must be the liberation of the oppressors and oppressed by traffic.

Keywords - Male Domination. Transit. Enrollment Process. Educational Processes.

ISSN: 2595-1319

Introdução

A Carteira Nacional de Habilitação (CNH) é o documento que confere ao seu portador o direito de conduzir veículos automotores – conforme especificação da categoria - em todo território nacional brasileiro. Esse documento possui características e simbologia que extrapolam o universo burocrático de identificação do cidadão, como é o caso do Cadastro de Pessoa Física (CPF), que está diretamente ligada ao universo econômico da pessoa do contribuinte, ou do Registro de Identidade (RG), que tem como finalidade garantir a identificação civil, ou ainda, do Título Eleitoral que identifica o eleitor e garante seus direitos políticos. Quando se trata de CNH a situação é um pouco diferente, uma vez que, aprender a dirigir e se submeter ao processo de habilitação é uma decisão pessoal. Porém, como diz Damatta (2010, p. 22) “no mundo moderno, o carro é um instrumento de liberdade e de autonomia. Ele iguala e produz a onipotência de uma ilimitada mobilidade”. Em outras palavras, a conquista da CNH representa mais que um exercício compulsório de cidadania, ela certifica para o Estado e todo o conjunto da sociedade que seu portador (a) reúne as condições e habilidades necessárias para conduzir um veículo automotor em vias públicas.

Em Uberaba, cidade de aproximadamente 330 mil habitantes situados na região do Triângulo Mineiro no Estado de Minas Gerais, foram aplicadas no primeiro semestre de 2018 e, considerando-se apenas os candidatos à Categoria B[20], 5520 avaliações de prática veicular, etapa derradeira do longo processo de habilitação.

Ao analisar os dados estatísticos desse período, descobrimos que nem só de “sonhos” e “fantasias” vivem os candidatos à CNH. A realidade desse processo é extremamente desfavorável aos envolvidos - a grande maioria é reprovada, e dentre os reprovados, as mulheres são a maioria. Isso traz à tona alguns questionamentos importantes que devem ser investigados e compreendidos.

Por que, ao final do processo de formação, praticamente 83% dos candidatos não estão preparados para dirigir? Por que o desempenho feminino nos exames de direção veicular é em torno de 50% menor que o masculino? Existe coerência entre o que se ensina nos Centros de Formação de Condutores e o que se vive no cotidiano no trânsito e o que se cobra nos exames de direção veicular? Quem ensina? Quem avalia? Existem elementos

[20] Conforme o Código de Trânsito Brasileiro, Capítulo XIV, Artigo 143, Parágrafo II diz que: Categoria B - condutor de veículo motorizado, não abrangido pela categoria A, cujo peso bruto total não exceda a três mil e quinhentos quilogramas e cuja lotação não exceda a oito lugares, excluído o do motorista.

ISSN: 2595-1319

socioculturais que influenciam diretamente na aprendizagem dos candidatos? Aqueles 17% que conseguem aprovação realmente estão aptos a dirigir de forma segura?

São questionamentos importantes que precisam ser criteriosamente investigados, porém, este artigo não tem a pretensão de apresentar respostas conclusivas sobre nenhum deles. A intenção é tentar dar visibilidade e suscitar o debate sobre um problema que atinge diretamente os candidatos que desejam tirar a CNH e indiretamente todo o conjunto da sociedade que é impactada pela violência do trânsito brasileiro.

Trânsito como campo social: exteriorizações e violências

O poder simbólico do carro

Ao analisar e tentar interpretar o trânsito brasileiro a partir dos resultados de uma pesquisa encomendada pelo governo do Estado do Espírito Santo em 2007, o antropólogo e professor Roberto Damatta (2010) produz uma sociologia do trânsito reveladora e angustiante. A partir desse trabalho ele consegue fazer, de forma bastante original, uma articulação entre os resultados da pesquisa e as principais categorias analíticas de sua obra, apresentando o trânsito como espaço público que, em tese, deveria ser - devido à especificidade e universalidade de suas leis - democrático por excelência, porém, ao observar a prática cotidiana, ele identificou um ambiente extremamente autoritário e hostil:

> A minoria fortemente protegida, explosivamente embrutecida por seus motores (e, muitas vezes, por seus revólveres e suas barras de ferro), torna-se opressora da maioria, que, tentando seguir para o trabalho, para a escola ou simplesmente ir para casa, vê-se forçada a tentar sobreviver. E, eis o mais alarmante, o cenário é tido como normal e natural (ou constitutivo) do mundo moderno. Aceitamos a loucura, a injustiça e a crueldade porque, mesmo num espaço igualitário, jamais discutiremos a hierarquia do mais forte e do mais poderoso como rotina que permeia a construção do espaço público no Brasil (DAMATTA, 2010, p.8)

De forma muito contundente, Damatta (2010) aponta problemas que vão muito além das habilidades e das competências de natureza técnica dos motoristas. Sociologicamente, o autor apresenta um quadro em que predomina um imaginário coletivo aristocrático, hierárquico, malandro, preconceituoso e violento no trânsito. Ao descrever essa situação histórica e culturalmente construída do trânsito brasileiro, Damatta (2010) chama atenção e convida ao debate sobre as condições e contradições de uma adesão aristocrática ao

 ISSN: 2595-1319

automóvel como objeto constitutivo de uma mobilidade imobilizante, de uma liberdade carcereira e sobretudo de uma igualdade desigual:

> No Brasil, retomamos o uso das cadeirinhas carregadas por escravos quando abrimos os braços para o transporte individual. Foi assim que nos tornamos modernos e parecidos com os europeus e americanos e permanecemos fiéis ao nosso gosto por espaço público construído hierarquicamente (DAMATTA, 2010, p.28)

Observe que os elementos estão convergindo para construção de um espaço marcado pela hierarquia, competição, privilégios, poder e força. Ao analisar o comportamento humano no trânsito, a partir de uma perspectiva da Psicologia, (HOFFMANN; CRUZ; ALCHIERI, 2011, p. 49) corroboram para uma melhor compreensão da análise sociológica desenvolvida por Damatta (2010), ao afirmarem que "o carro se transforma em objeto de poder e de autoafirmação, necessidade que surge em muitos casos, para compensar inseguranças ou sentimentos de inadequação e de inferioridade". Nesse sentido, o automóvel deixa de ser um mero objeto cuja função se restringe ao transporte de pessoas, ao receber toda essa carga simbólica, o simples objeto automóvel se transformou no poderoso *sujeito* Carro*.* Sujeito pretensioso, diga-se de passagem, porque o carro impõe e exige respeito, hierarquiza relações sociais no e fora do trânsito, diz quem somos e quem não podemos ser, liberta mentes doentes e encarcera corações saudáveis, em suma, o carro é, além de um meio de transporte, um poderoso instrumento de dominação que opera dentro de um *campo social*[21] denominado trânsito.

O trânsito como Campo Social

Ao ampliar o olhar na tentativa de compreender o trânsito como campo social é possível perceber mais claramente as disputas pelo poder simbólico, a atuação das estruturas de legitimação das representações, bem como compreender parte das contradições desse microcosmo que nas palavras de Damatta (2010) possui a "receita para enlouquecer".

[21] Para Boudieu "Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Um dos princípios dos campos, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a "estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes". (BOURDIEU, 2004, p. 86).

ISSN: 2595-1319

Para corroborar com essa análise sociológica, convém analisar os dados estatísticos publicados pela Seguradora Líder (2017), administradora do Seguro DPVAT, os quais apontam que apenas em 2017 foram pagas 41151 indenizações por mortes e 284.191 por invalidez permanente. São números que revelam uma guerra silenciosa e praticamente imperceptível à sociedade. Essa mesma sociedade que exterioriza, através de suas práticas, as estruturas simbólicas que neutralizam o susto e a dor da perda de vidas humanas, camuflam a disputa intensa pelo poder existente nesse campo, bem como atuam para conformar, harmonizar e naturalizar, de forma velada, as contradições existentes no campo onde as batalhas são travadas, permitindo assim, que os agentes continuem a lutar, mesmo que não tenham consciência plena por quê e contra quem estão lutando. Em outras palavras, a forma como a sociedade enxerga, compreende e está relacionada com o trânsito, no geral e, com o carro, em particular, exterioriza o *habitus*[22] já devidamente internalizado, portanto, instrumentalizado com o conjunto de valores, crenças, reflexos, ações e reações que os estereótipos dos dominantes produziram, produzem e sobretudo controlam, dando uma aparência de naturalidade e imutabilidade do sentido de quase tudo que envolve esse campo.

Sendo assim, pode-se entender que o trânsito brasileiro não produz apenas violência física, ao preservar as estruturas estruturantes e reproduzir o conjunto das práticas ideológicas dominantes, ele produz também a injustiça, a segregação e a violência simbólica.

A masculinidade do Trânsito

O paradoxo dos números

É exatamente a partir dessa compreensão do trânsito como um campo histórico e socialmente construído - no qual o *habitus* se manifesta em práticas legitimadoras e reprodutoras das desigualdades, produzindo de forma clara e brutal uma violência física que ceifa em média 40 mil vidas por ano, mas, que por outro lado, de forma sorrateira, camuflada e sutil, produz uma violência simbólica que naturaliza as desigualdades, reafirma a dominação existente e segrega ainda mais os menos favorecidos, que surgiu a

[22]Segundo Bourdieu (2005, p.191), “o habitus deve ser compreendido como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

 ISSN: 2595-1319

necessidade de refletir sobre os dados objetivos inerentes ao processo de formação de condutores. Dados que apontam um déficit de aprendizagem geral em torno de 82%, que insistem em sugerir que a imensa maioria das mulheres (87,3%) não estão aptas a dirigir, dados que nos dizem muito, mas, na realidade, não explicam praticamente nada. (Figura 1).

Como diz Bourdieu (2005), deve-se “restituir à doxa o seu caráter paradoxal” porque os referidos dados podem não representar nada além do resultado objetivo da reprodução de uma dominação exercida no já discutido campo social, o qual sabemos ser histórico e culturalmente forjado a partir da ideia de uma natural e incontestável superioridade masculina.

> De fato, jamais deixei de me espantar diante do que chamo paradoxo da doxa: o fato de que a ordem do mundo tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções, seja, grosso modo, respeitada: que não haja um maior número de transgressões ou subversões, delitos e “loucuras” (basta pensar na extraordinária coordenação de milhares de disposições - ou de vontades - que cinco minutos de circulação automobilística na praça da Bastilha ou da Concorde requerem) ou, que é ainda mais surpreendente que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seu privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se depois de tudo tão facilmente, e que condições de existências mais intoleráveis possam permanentemente ser vista como aceitáveis ou até mesmo como naturais (BOURDIEU, 2008, p.11)

Os números absolutos auferidos dos exames de direção veicular anteriormente apresentados, são reais do ponto de vista objetivo, 82,1% dos candidatos não tiveram êxito, uma vez que, proporcionalmente, o número de reprovações de mulheres são quase duas vezes maiores que o dos homens - porém, esses mesmos dados são paradoxais, na medida em que as estatísticos referentes à violência no trânsito apontam que mulheres representam menos perigo ao volante que os homens, haja vista que as seguradoras, instituições extremamente rigorosas com análise de risco, trabalham com valores de apólices diferenciadas para mulheres, simplesmente por entenderem que elas oferecem menor risco.

Portanto, devemos refutar a sutileza hipnotizante, suave e quase imperceptível da violência simbólica que naturaliza e des-historiciza as desigualdades existentes em um campo que foi, conforme pudemos constatar, historicamente construído por homens e para

ISSN: 2595-1319

homens, instrumentalizado e estruturado para reprodução de um modo de ser e estar em que a participação da mulher encontra, desde o berço, enormes barreiras de contenção.

Uma questão de gênero

Deve-se refutar os dados, não por mera rebeldia, mas pela necessidade de analisá-los criticamente, uma vez que o processo de habilitação como um todo, e a formação dos condutores em particular, podem funcionar como estruturas estruturantes em favor da reprodução da dominação masculina presentes nas práticas sociais ligadas ao trânsito.

Para compreender a situação é necessário ampliar o olhar para além do processo de formação dos condutores. É preciso observar as relações de gêneros que são travadas desde a gestação, mais precisamente, desde os primeiros exames que identificam o sexo biológico do ser humano. A partir do resultado da ultrassonografia, o universo simbólico desse futuro agente social já começa a ser devidamente estruturado pela própria família através da exteriorização dos *habitus* e da coerção imposta pela violência simbólica que emana das tensões sociais de uma sociedade hierárquica e essencialmente machista. Em outros termos, a personalidade, os sonhos e os desejos da criança estarão, ao longo do seu desenvolvimento, apoiados nos alicerces sobre os quais as estruturas estruturantes atuam no sentido de naturalizar o cultural e des-historicizar aquilo que é eminentemente histórico.

A cor do quarto do bebê, a decoração, as roupas, os brinquedos e demais objetos de uso cotidianos são todos devidamente harmonizados para receber uma criança do sexo masculino ou feminino que, como tal, deve se vestir, comportar, querer ou não querer, gostar ou não gostar, amar ou odiar, bem como desejar e temer conforme os códigos que lhe foram inculcados desde os sussurros que ouvia ainda no ventre materno.

Desde o nascimento os meninos são formados para os desafios externos, para o mundo da rua, para o universo onde suas habilidades e força podem ser estimuladas, mensuradas e exibidas através de práticas sociais falocêntricas, nas quais os lentos, os fracos e os perdedores são rotulados como “mulherzinhas”. A construção social da masculinidade produz, como seu contraponto imediato, a construção social da feminilidade, criando assim os espaços, padrões e modelos socioculturais subservientes aos desígnios da virilidade imposta pelo masculino. Cabe à mulher, então, ocupar o espaço interno, lugar do sutil, do descanso, da tranquilidade, da beleza, da sensualidade, da elegância, do

ISSN: 2595-1319

respeito, da harmonia, do lento e, sobretudo, do frágil.

Como o trânsito é por excelência um espaço externo, complexo e viril e o carro um objeto de força e poder, logo, quem deve ocupar esse espaço e dominar essa máquina são os homens. Por esse motivo as crianças do sexo masculino são presenteadas com carrinhos de brinquedo e as crianças do sexo feminino são agraciadas com bonecas de pano. Será que essa estrutura simbólica e esse conjunto de estímulos não tem interferido no desempenho dos candidatos à CNH e condicionado o nosso comportamento no trânsito?

O Processo de habilitação: formação ou reprodução?

Até aqui compreendemos a função social do carro, identificamos o trânsito como campo social e desnudamos a dominação masculina presente na relação de gênero inerentes a esse campo, cabe, doravante, tentar analisar as implicações de tudo isso nos processos educativos inerentes a formação do motorista. Portanto, precisa-se refletir sobre a estrutura, os espaços e as metodologias do chamado Processo de Habilitação.

Estrutura do Processo de Habilitação

A Lei 9.503/1997 que instituiu o Código de Trânsito Brasileiro diz que:

> Art. 140. A habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico será apurada por meio de exames que deverão ser realizados junto ao órgão ou entidade executivos do Estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, devendo o condutor preencher os seguintes requisitos: I - ser penalmente imputável; II - saber ler e escrever; III - possuir Carteira de Identidade ou equivalente.

Para conquistar a CNH é necessário passar, obrigatoriamente, pelas seguintes fases: a) avaliação de aptidão física e mental, b) formação e avaliação de conhecimentos teóricos e c) formação e avaliação da prática de direção veicular. Interessa-nos neste momento, apenas a fases B e C, tendo em vista que a finalidade deste artigo é refletir sobre os processos educativos existente na formação dos condutores.

Através de concessão, o Estado terceirizou e confiou aos Centros de Formação de Condutores (Autoescolas) o serviço de formar os condutores, porém, preservou para si o monopólio da avaliação final de cada um dos processos (teórico e prático).

Segundo a legislação, o candidato só será considerado habilitado após passar pelos

ISSN: 2595-1319

rigorosos exames realizados pelos órgãos ou entidades executivas do Estado. Portanto, as diretrizes e parâmetros avaliativos que emanam das necessidades próprias da burocracia[23] Estatal, aliadas às expectativas de sucesso e o foco na aprovação final por parte dos próprios candidatos, bem como a altíssima concorrência existente entre os Centros de Formação de Condutores, favorecem a perpetuação de uma estrutura de formação extremamente fragmentada e descolada da realidade cotidiana do trânsito.

Espaços de aprendizagens

Os Autoescolas são microempresas que têm a responsabilidade de formar os condutores de veículos automotores que, à luz do que já foi discutido até aqui, são aqueles que ocupam a parte privilegiada do trânsito.

Para atender uma população de aproximadamente 330 mil habilitantes, Uberaba/MG conta com 23 Autoescolas devidamente credenciadas. A composição do quadro de funcionário deste espaço não-formal de educação é composta segundo é apresentado na Figura 2.

Uma breve leitura dos números apresentados no quadro acima permite perceber que a relação de gênero existente na divisão social do trabalho nesse espaço é bastante acentuada e desfavorável às mulheres. Ao comparar a taxa de ocupação por sexo, percebe-se que as mulheres representam 89,1% dos cargos menos prestigiados (recepção) e apenas 19,5% quando se trata dos cargos mais prestigiados (instrução). Ao observar os dados referentes apenas ao processo de formação em si, as mulheres são maioria (66,6%) nas atividades internas (Instrução Teórica), mas, quando se trata de atividades externas (Instrução Prática) são os homens que dominam 88,2%. Ou seja, a própria estrutura de formação dos condutores é dominada pelo masculina.

Metodologia de ensino das autoescolas

Como o Estado fragmenta o processo e avalia o candidato por etapas – primeiro, conhecimentos teóricos e depois exame de prática veicular - a formação também passa a ser fragmentada e esse processo de desmembramento não ocorre apenas entre uma etapa

[23] O termo foi empregado na perspectiva Weberiana de organização e gerenciamento dos processos institucionais (WEBER, 1982, p. 277- 282).

ISSN: 2595-1319

e outro. Dentro das salas de aulas o conteúdo acaba sendo “fatiado” em pequenos módulos que praticamente não se comunicam e, de forma semelhante, a prática de direção veicular é ministrada em dois momentos distintos (simulador e automóvel). Em outras palavras, por estarem subordinadas às demandas burocráticas do Estado e pressionadas a garantirem o sucesso imediato do candidato - sob pena de perder espaço no mercado - as autoescolas não têm conseguido superar aquele velho modelo de “Educação Bancária” que Paulo Freire (2005, p. 65-87) tanto denunciava e combatia em seu Pedagogia do Oprimido.

O conceito freiriano pode ser aplicado neste contexto, uma vez que as práticas educativas existentes nesses espaços pregam a liberdade e autonomia, mas são essencialmente hierárquicas, impositivas e cumulativas. Tanto que o Curso completo de Legislação de Trânsito tem carga horária obrigatória de 45 horas/aulas presenciais e está organizado a partir de cinco temas. Cada candidato deve comprovar, por meio da leitura biométrica de suas digitais, a participação mínima em cada um dos temas exigidos. Entretanto, o Estado não se contenta em controlar a qualidade do ensino a partir das avaliações obrigatórias externas, ele exige de forma cartorial que o processo seja devidamente decomposto.

A prática de direção segue o mesmo padrão das aulas teóricas, em que o Estado exige comprovação biométrica para controle de horário de aulas, bem como fragmenta o exame em dois momentos distintos: baliza e percurso respectivamente.

Porém, é durante a prática de direção veicular que a violência simbólica se manifesta de forma mais cruel e os aprendizes sentem o imenso peso da dominação masculina. Rapazes ou moças, senhores ou senhoras; todos são coagidos simbolicamente pelos atributos da masculinidade representados pelo próprio veículo; são diminuídos pela exteriorização dos *habitus* machistas e paternalistas daquele que instrui e, em escala ainda maior, são desencorajados pelo sectarismo e pela intolerância dos demais condutores que não toleram a presença de “retardatários ou mulherzinhas” nas vias públicas, pois “trânsito é lugar para macho”.

Esse processo como um todo e a prática de direção veicular em especial não tem conseguido dar conta de suas principais razões de existir; a) formar minimamente condutores que consigam viver e conviver de forma harmoniosa no trânsito, b) instruir os candidatos à CNH de forma a ajudá-los a superar as barreiras impostas pelas estruturas de dominação existente nesse campo social marcado pela hierarquia, pelo preconceito e,

ISSN: 2595-1319

sobretudo, pela violência.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado e discutido, é possível considerar que a CNH é um documento que carrega consigo uma simbologia paradoxal, que consegue representar, ao mesmo tempo, elementos simbólicos vinculados à liberdade e autonomia e no extremo oposto, refletir castração, constrangimento, coação e submissão.

Para aqueles 17% que conseguem superar as barreiras impostas pelo fragmentado e ineficiente processo de habilitação, a sensação é de conquista e liberdade. Mas, para os demais 83% que não tiveram êxito, resta lhes apenas o desalento, o recolhimento e a segregação.

Como foi destacado no texto, o trânsito é um campo social em que a disputa pelo poder simbólico é de tal natureza que a exteriorização dos *habitus* extrapola o universo discursivo, porque além de inviabilizar os processos educativos previstos para acontecer antes, durante e depois do processo de habilitação, ele subverte a finalidade da prática social e transforma o ato de dirigir em uma disputa viril por espaço, tempo e poder. O resultado dessa inversão se traduz na triste estatística que revela uma verdadeira guerra em que o trânsito é o campo de batalha, os carros são as armas e os inimigos somos nós.

Portanto, é necessário que se intensifique as investigações no campo acadêmico para que possamos propor nova instrumentalização metodológica para o processo de formação/avaliação, bem como produzir em quantidade e qualidade conhecimento forte o bastante para empoderar os oprimidos pelo trânsito, porque eles são maioria e à luz do discurso e da lógica da própria dominação masculina, representam o extremo oposto do que temos como padrão. Em outras palavras, façamos aquilo que Paulo Freire sempre anunciava: começar uma luta autêntica por *ser mais*.

Referências

BRASIL. **Lei n° 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Código de Trânsito Brasileiro. Instituiu o Código Trânsito Brasileiro. República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm . Acesso em 16 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

ISSN: 2595-1319

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Fé em Deus e pé na tábua**: ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco. 2010

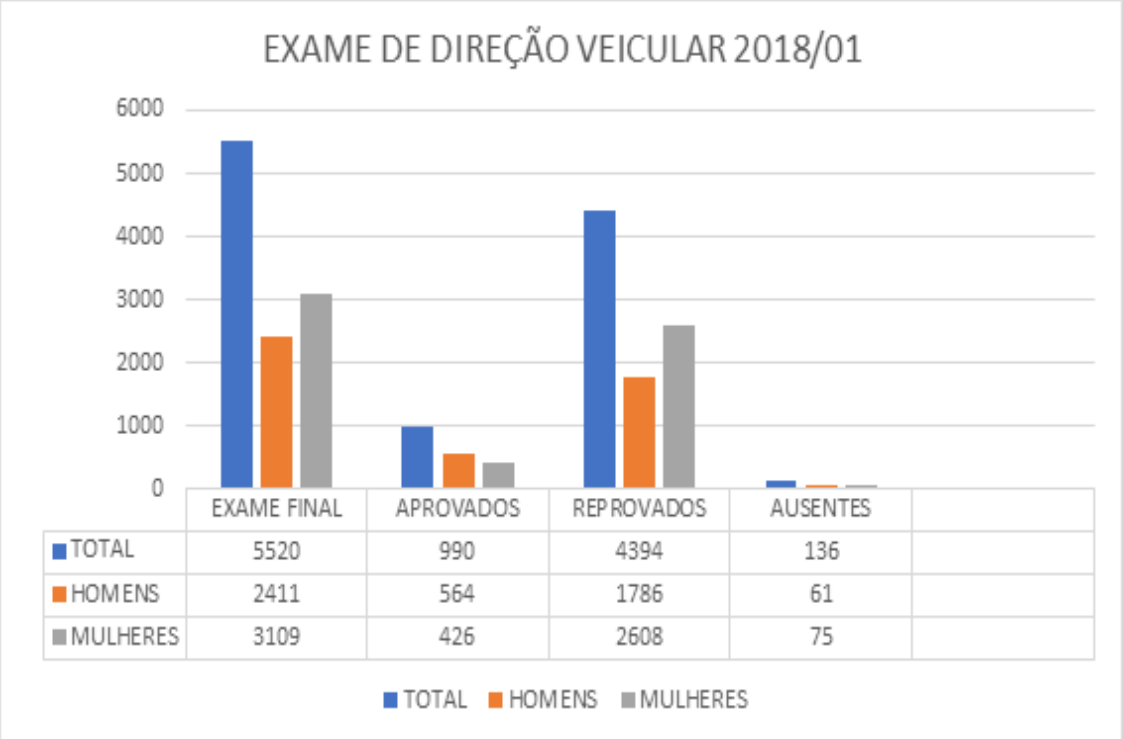
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos. **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LIDER, Seguradora. **Relatório anual Segurado Lider-DPVAT 2017**. Disponível em: https://www.seguradoralider.com.br/Documents/Relatorio-Anual/Relatorio-Anual-Seguradora%20Lider_2017.pdf . Acesso em 16 ago. 2018.

WEBER, Max. A "racionalização" da educação e treinamento. *In:* **Ensaios de Sociologia**. Rio de janeiro: LTC, 1982, p. 277- 282.

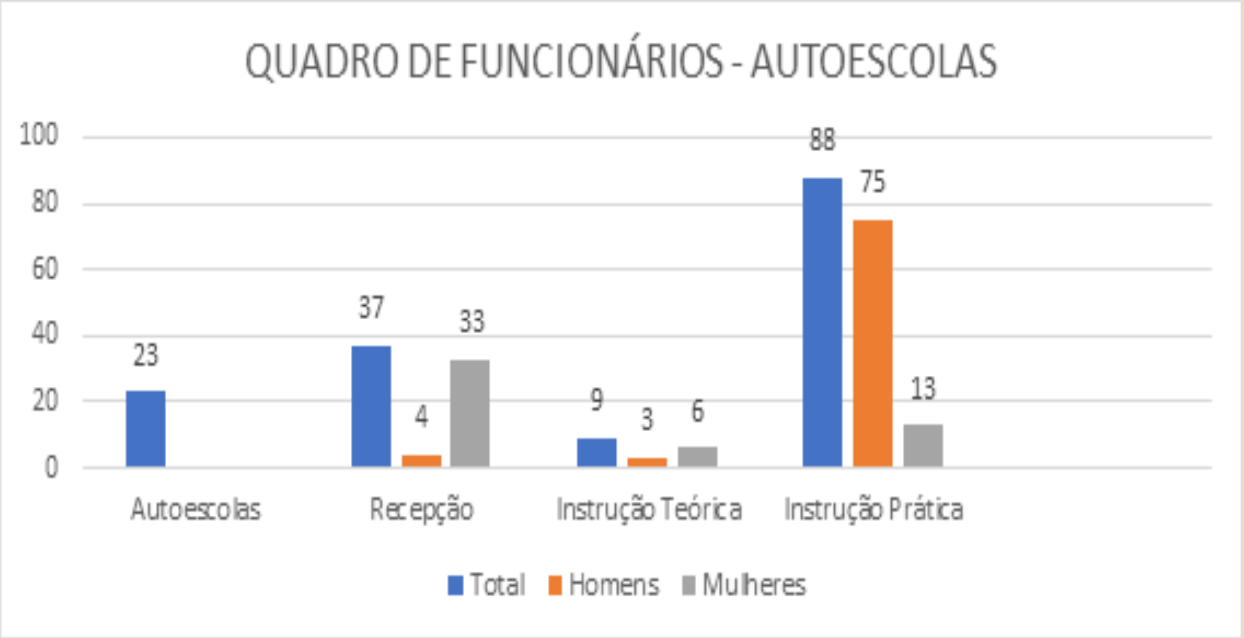
Figura 1 – Gráfico de dados referente aos exames de direção veicular 2018/01.



Fonte: 1ª Delegacia Regional de Polícia Civil. Uberaba, MG, Seção de Habilitação, 2018.

ISSN: 2595-1319

Figura 2 – Gráfico de dados referente ao quadro de funcionários dos autoescolas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

ISSN: 2595-1319

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

GILSON LUIZ RODRIGUES SOUZA

Centro Ensino Superior de São Gotardo/Universidade de Uberaba
historictour@yahoo.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A ação pedagógica, em sala de aula, vem se tornando um desafio constante. Quando o objeto central deixa de ser apenas a formação do aluno, visando atender somente o mercado de trabalho passando a preocupação pela formação do ser cidadão, elemento ativo na construção de sua história, o desafio se torna ainda maior. Nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta uma proposta de atividades interdisciplinares, para o Ensino Fundamental anos iniciais, a partir do aprendizado atinente à Educação Financeira. O objetivo do projeto a ser desenvolvido, a princípio com alunos do curso de Pedagogia, 1º período, e posteriormente com alunos do Ensino Fundamental, visa preparar os futuros docentes a atuar em sala de aula com práticas alternativas. Para tanto utilizar-se-á de pesquisa bibliográfica a princípio, para nortear o tema central, incluso o sub tema "interdisciplinaridade" finalizando o projeto com uma avaliação utilizando pesquisa de cunho qualitativo com interesse mensurar o quão evoluíram as crianças do Ensino fundamental anos iniciais.

Palavras-chave – Educação financeira. Interdisciplinar. Finanças. Dinheiro. Trabalho.

FINANCIAL EDUCATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP

Abstract
The pedagogical action in the classroom has become a constant challenge. When the central object ceases to be only the formation of the student, aiming to attend only the labor market, passing the concern for the formation of being a citizen, active element in the construction of its history, the challenge becomes even greater. In this perspective, the present work presents a proposal of interdisciplinary activities, for Elementary School years, starting from the learning related to Financial Education. The objective of the project to be developed, initially with students of the Pedagogy course, 1st period, and later with students of Elementary School, aims to prepare future teachers to act in the classroom with alternative practices. To do so, we will use bibliographical research in principle to guide the central theme, including the sub-theme "interdisciplinarity", finalizing the project with an evaluation using qualitative research with interest to measure how the elementary school children evolved .

ISSN: 2595-1319

Keywords - Financial education. Interdisciplinary. Finance. Money. Job.

Introdução

O presente projeto visa construir uma proposta de trabalho com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, utilizando como objeto a Educação Financeira, dentro de parâmetros associados à Interdisciplinaridade.

Segundo publicado na página do Banco Central do Brasil (s. d.), Educação Financeira é,

> [...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro.

A Educação Financeira é, portanto uma ação vital para que as pessoas possam resguardar a situação financeira para manter a saúde dos proventos.

O desenvolvimento do trabalho passa pela prática da interdisciplinaridade, o que irá corroborar com o seu bom desenvolvimento. Para tanto se torna necessário definir Interdisciplinaridade.

Para Jurjo Torres Santomé (1998, p.62),

> [...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente, compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc.

No aspecto associado à origem da expressão interdisciplinaridade é possível observar a quebra do paradigma vinculado a uma prática educacional tradicional, rígida.

“A Educação Financeira ainda tem muito a contribuir dentro do ambiente escolar e

ISSN: 2595-1319

consequentemente na construção de gerações futuras mais responsáveis quanto às finanças" (CORDEIRO; COSTA; SILVA, 2018, p. 69).

A proposta do projeto deverá ocorrer em ambiente formal, até mesmo por questão de logística e consonância com o BNCC[24], a fim de atender o público alvo e manter o desenvolvimento do projeto com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Abaixo será exposto o escopo referente ao desenvolvimento do projeto. Será a princípio, desenvolvido com um grupo de discentes do ensino superior, curso de Pedagogia, objetivando demonstrar para as futuras professoras, uma das formas de se trabalhar Educação Financeira com alunos do Ensino Fundamental, no formato interdisciplinar, vinculado ao que reza na BNCC sem descumprir atos normativos da educação. O objetivo primaz deste trabalho é apresentar aos alunos formas e teorias necessárias para que as pessoas possam valorizar mercadorias, produtos, ações, prestação de serviços, com finalidade clara de economizar numerário durante o dia a dia, dentro das relações sociais e de produção.

Para tanto serão elencados por disciplina, ações pertinentes às práticas pedagógicas necessárias para atingir o objetivo final.

Disciplina Artes

Durante o desenvolvimento do projeto na disciplina de Artes, será apresentada aos alunos uma forma de se trabalhar a construção de objetos artesanais com intento de gerar renda. No caso da disciplina é possível trabalhar o desenvolvimento de objetos de biscuit relacionando com a matemática ao mesmo tempo desenvolvendo conteúdos de unidades, medidas, operações de soma, subtração, divisão e multiplicação.

É possível, por exemplo, trabalhar com os alunos e as alunas a construção de pipas visando desenvolver atividades cognitivas apresentando a criação de objetos voadores, entre eles pipas, em seus formatos de retângulo, triângulo, losango entre outras figuras geométricas.

Disciplina Ciências

[24] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

ISSN: 2595-1319

É uma disciplina que trabalha a questão da saúde do organismo e, ainda, aspectos financeiros. Tem como função apresentar, ao público, formatos diferenciados de ações e mudanças de hábitos alimentares. Ocorre a partir do desenvolvimento do conteúdo de Ciências, a possiblidade de trabalhar, com os alunos e alunas, a modelagem de uma base alimentar, que visa a sustentabilidade, preocupação com o desperdício que por vezes é característico nos lares brasileiros, mas também a questão do bem estar corporal e psíquico.

Em Ciências será possível trabalhar o reaproveitamento dos alimentos, a formação de mão de obra qualificada na cozinha, caracterização dos alimentos com seus valores calóricos e nutrientes necessários à uma saúde de melhor qualidade. Atualmente se faz cada vez mais presente a gastronomia sustentável. Que tem por objetivo o uso de 100% dos alimentos. Nesse âmbito da gastronomia, cascas, folhas e frutos são utilizados de uma forma bastante criativa para criar pratos únicos e bastante saborosos. Além de ser ótimo para o meio ambiente, a adoção da pratica no cotidiano das famílias também apresenta um quadro favorável quando o assunto é a economia financeira doméstica.

Haverá o desenvolvimento de receitas econômicas e práticas que podem ser utilizadas, tanto para uma melhor alimentação aliada a uma significativa economia, quanto para alcançar uma verba extra. As pessoas estão cada dia mais preocupadas com a sua alimentação, fato que favorece o consumo de alimentos saudáveis preparados dentro de padrões de higiene com equilíbrio e assepsia necessária. Do salgado ao doce, da prática à diversidade, o que importa é a boa alimentação aliada a economia financeira e ambiental.

Disciplina Educação Física

Já a Disciplina de Educação Física visa desenvolver ao aluno ações que detenham o mal estar. Será trabalhada a prevenção de doenças através de atividades físicas, com objetivo de melhorar a prevenção em detrimento da correção.

As ações profiláticas, não só para a questão da saúde física, serão necessárias. É necessário levar em consideração a relação do bem estar mental. “Num mundo onde tudo é correria e estresse, as pessoas estão cada vez mais expostas a algum tipo de doença psicológica”[25]. Na atualidade a depressão é um dos fatores que de forma expressiva

[25] As dez doenças psicológicas que mais afetam o mundo (PORTAL LAGARTENSE, 2015).

 ISSN: 2595-1319

contraria o bem estar na vida sócio econômica do indivíduo.

Ao contrário do que muitos pensam, educação física e educação financeira tem uma estreita ligação. A prática de atividades físicas em conjunto com alimentação balanceada auxilia no desenvolvimento do corpo mais saudável.

Quando se tem a saúde perfeita são evitados gastos, por exemplo, uma ida por semana a uma rede de *fast food* ou sanduiches com custo em média 20 reais cada, geram em um mês R$80,00 (oitenta reais) de gasto. Caso esse gasto não ocorra serão economizados e em um ano, R$960,00 (novecentos e sessenta) reais não gastos com alimentos nocivos à saúde. Logo, uma dieta balanceada junto com exercícios físicos contribui para manter a saúde física, mental e apoio a um equilíbrio financeiro.

Disciplina Geografia

A educação financeira na disciplina de geografia será introduzida para os alunos de maneira em consonância com ações normativas da BNCC.

Será entregue um papel para a criança com imagens de alimentos como arroz, feijão entre outros alimentos após apresentar os mesmos conceitos de cesta básica. E a criança poderá colar as imagens na folha com alimentos que a Dieese apresenta em Minas Gerais e o Estado do Maranhão. Estes alimentos compõe a base alimentar necessária para cada região.

Esta ação levará a possiblidade de construção de tabelas com os respectivos preços para cada região. Valores estes que deverão ser pesquisados via troca de informações pela Empresa de Correios e Telégrafos. Será uma forma de incentivar a permuta de informações deixando de lado um pouco a questão tecnológica e incentivando o desenvolvimento da escrita e leitura de correspondências postais.

E sobre a relação com a cultura será pesquisado também as características culturais, através da Antropologia Alimentar.

Segundo Maria Leonardo (2009, p.1),

> A cultura alimentar brasileira traz em si um “*mix*” de diferentes culturas em sua formação, tais como a africana, a portuguesa, a européia e a indígena. Ao pensar na importância dos frutos e hortaliças na alimentação, é preciso pensar em termos de provocar mudanças de hábitos alimentares. [...]O poder manipulador de hábitos é outro aspecto importante onde certos hábitos são transmitidos. Certos interesses comerciais de um produto se

 ISSN: 2595-1319

> transformam em poder absoluto quando ocorre indução e coerção à aquisição do mesmo produto. O abalo dos modelos tradicionais de autoridade e poder decorrem na medida em que uma proposta de mudança é feita.

São características regionais, que a partir de pesquisas antropológicas, permite a possiblidade inclusive de caracterizar determinadas frações sociais, com maior ou menor intensidade.

Disciplina História

Educar-se financeiramente e ter controle sobre suas finanças e isto vem desde a história, perfazendo reflexões a cerca do cotidiano que nos cercam. Será apresentada a origem do sal enquanto elemento de permuta. Moda de troca. Ainda dentro do aspecto informacional apresentar-se-á historia das moedas, do dinheiro, a qual foi, e ainda o é para atualidade, primordial nas relações de troca, na qual serve de balizamento para possiblidades de trocas justas.

A intenção é mostrar aos Alunos a evolução da moeda desde os primórdios da antiguidade, ate a unidade monetária atual. A partir deste momento o aluno não só irá aprender a usar a Educação Financeira em prol de uma vida econômica mais saudável, mas também o contexto histórico a respeito das relações sociais de produção e sua construção valorativa.

Disciplina Matemática

O projeto a ser desenvolvido busca contribuir para formação de consumidores capacitados e conscienciosos de seus atos enquanto sujeitos ativos de sua história. É importante que cada pessoa saiba administrar seus proventos buscando descomplicar sua relação com o dinheiro. Além do exposto, necessário também que o cidadão se torne um ser critico e apresente maneiras para se adquirir produtos, ainda que contrarie a posição do pedagogo que aplica o projeto atual. Desta forma estará o aluno agindo de forma consciente buscando alternativas para valorizar ainda mais o seu ganho.

De acordo com Hoffman e Moro (2013, p.47-48),

> Dentre as múltiplas formas de manifestação da matemática na atividade humana, talvez a mais recorrente seja a atividade econômica. É nela que as

 ISSN: 2595-1319

> operações matemáticas encontram amplo espaço de aplicação, sendo imprescindíveis à prática de trocas mercantis. Talvez por isso os problemas de caráter financeiro e econômico protagonizem, em muitos livros, a contextualização textual dos problemas matemáticos numa função semiótica. De simples transação de compra e venda em um supermercado a complexas análises do comportamento de ativos financeiros, a matemática opera como instrumento indispensável à ação econômica. Ainda que para as transações mais frequentes a matemática elementar seja suficiente, seu uso cotidiano para a tomada de decisão econômica – a exemplo das compras a é ainda bastante limitado, fazendo-se acompanhar, muitas vezes, de endividamento.

O limite a que se refere os autores pode ser delegado a falta de práticas envolvendo falta de desenvolvimento de projetos pertinentes à educação financeira associada à Matemática.

Neste contexto será desenvolvido um trabalho com os alunos, os quais farão contato com instituição de ensino do Estado do Maranhão, via ECT, conforme será abordado na parte de língua Portuguesa, com objetivo de conseguir preços da cesta básica, apresentada pelo DIEESE, relacionado por regiões e Estados.

Essa permuta de informações entre alunos das instituições aqui, em Minas Gerais, envolvidas juntamente instituições do Maranhão, fará com que os alunos aprendam a exercitar o ato de escrever, ler e interpretar, já que para este momento nenhuma tecnologia será utilizada. Serão construídos gráficos, tabelas, trabalhando percentual com os alunos e problemas matemáticos para eles, em momento apropriado, resolverem.

Disciplina Língua Portuguesa

Em relação a esta disciplina serão trabalhados: aspectos conceituais de comunicação; variedade linguística; tipos de comunicação.

Serão apresentados aos alunos conceitos de comunicação, tomando como base obras veiculadas pelo Ministério da Educação (2006) entre outras da mesma natureza.

Logo a seguir os alunos terão contato com meios de comunicação, de forma prática, com manuseio de envelopes utilizados geralmente para postagem via Empresa de Correios e Telégrafos. A ideia neste momento é incentivar os alunos a escrever cartas e trocar mensagens, que não sejam neste momento via elementos midiáticos, desenvolvendo assim escrita, leitura, interpretação nos moldes antes revolução digital.

As cartas serão encaminhadas para alunos do curso de Pedagogia de instituição no

ISSN: 2595-1319

Maranhão, e que possam permitir que Minas Gerais conheça os valores praticados no mercado daquele Estado, referente a cestas básicas pré apresentadas pela disciplina de matemática, via DIEESE.

Outra questão a ser trabalhada são as variações linguísticas demonstrando as diferenças de nomenclaturas tratadas em território brasileiro quando se feferem ao mesmo produto. Conforme BESSA (2006, p.20), “a comunicação direta e imediata acontece quando as pessoas estão cara a cara. Elas se relacionam, principalmente, por meio da fala e da gesticulação”.

Resultados e discussão

Os resultados são registrados a partir do desenvolvimento do projeto no formato de mapeamento de rede. Desta forma é possível analisar quais foram as disciplinas que apresentaram mais pontos de interrogação.

A aplicação de sistemas de avaliação e análise, que ocorrerá no mês de novembro, fechará um ciclo de pesquisa, a respeito da aplicação da educação financeira, em modalidade interdisciplinar, no ensino fundamental anos iniciais.

Considerações parciais

O conhecimento adquirido a partir da execução deste projeto, iniciado com aplicação conceitual de educação financeira para alunos do curso de graduação, conforme apresentado na introdução, despertou o interesse nos alunos em entender a dinâmica da interdisciplinaridade.

A necessidade de procurar equilíbrio para o bem estar e saúde para as finanças, foi outro momento de destaque nas primeiras aulas a respeito do envolvimento do projeto. Bem estar financeiro por vezes significa bem estar econômico, porém sobretudo também bem estar social. A harmonia em um lar as vezes pode ser quebrada em função das impossibilidades de controle dos proventos.

A necessidade de se ter uma economia mais estável, de manter um bom orçamento familiar, de diminuir os endividamentos foi o que deixou bastante claro para que houvesse uma intervenção no modo de ensino, inserindo a Educação Financeira. E isso só foi possível com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) com o decreto 7397/2010, de 22 de dezembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União de 23

ISSN: 2595-1319

de dezembro de 2010.

Este trabalho procura mostrar de forma clara e ampla que a escola deve trazer um diferencial no sistema educacional a nível que promova uma tomada de consciência nos alunos com relação a importância da Educação Financeira na vida.

Referências

BRASIL. Banco Central do Brasil. **O Banco Central e a Educação Financeira**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/legado?url=https:%2F%2Fwww.bcb.gov.br%2Fpre%2Fbcuniversidade%2FintroducaoPEF.asp. Acesso em: 01/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. BESSA, Dante Diniz. **Teorias da comunicação.** Universidade de Brasília, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 04/06/2019.

CORDEIRO, Nilton José Neves; COSTA, Manoel Guto Vasconcelos; SILVA, Márcio Nascimento da. Educação financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. **Ensino da Matemática em Debate,** [s.l.], v. 5, n. 1, p. 69 - 84, jun. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/36841. Acesso em: 03 jun. 2019.

HOFMANN, R. M.; MORO, M. L. F. **Educação matemática e educação financeira**: perspectivas para a ENEF. Zetetike, v. 20, n. 2, p. 37-54, 8 maio 2013.

LEONARDO, Maria. Antropologia da alimentação. **Revista Antropos,** v**.** 3, Ano 2, dez. 2009. Disponível em: http://revista.antropos.com.br/downloads/dez2009/Artigo%201%20-%20Anntropologia%20da%20Alimenta%E7%E3o%20-%20Maria%20Leonardo.pdf. Acesso em: 03/06/2019.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PORTAL LAGARTENSE. **As 10 doenças psicológicas que mais afetam o mundo**. Sergipe. 2015. Disponível em: https://casule.com/as-10-doencas-psicologicas-que-mais-afetam-o-mundo/. Acesso em: 02/06/2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Artmed. 1998.

ISSN: 2595-1319

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM BITCOINS: A MOEDA DO BEM

CAMILA LUIZA SILVA

GILSON LUIZ RODRIGUES SOUZA

Centro Ensino Superior de São Gotardo, camilalugs@hotmail.com
Centro Ensino Superior de São Gotardo/Universidade de Uberaba, historictour@yahoo.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O presente trabalho visa levar ao leitor, projeto aplicado com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Escola Municipal Professor José Antônio dos Santos, município de São Gotardo/MG, no período de março de 2019 a novembro de 2019. O objetivo do projeto é apresentar aos alunos noções de valores morais, ética, educação financeira a partir de ações interdisciplinares. O projeto se destaca pelo incentivo em trabalhar o referido conteúdo a partir da prática de pesquisa, nas aulas de Informática, o conceito de criptomoedas ou moedas virtuais, tomando como base o Bitcoin. Além do conceito e contextualização da moeda salienta-se que será inserida no contexto do trabalho a montagem de um mercado físico, com produtos do cotidiano dos alunos, com valores pré-determinados. Para consecução do trabalho será necessário pesquisa bibliográfica, uso de elementos quantitativos para análise ao final do projeto os quais delinearão os avanços ou retrocessos em relação ao desenvolvimento.

Palavras-chave – Bitcoins. Educação Financeira. Ética. Moral. Interdisciplinaridade.

FINANCIAL EDUCATION WITH BITCOINS: THE WELL CURRENCY

Abstract
The present work aims to take to the reader, a project applied with elementary school students, in the Municipal School Professor José Antônio dos Santos, municipality of São Gotardo / MG, from March 2019 to November 2019. The major goal of the project is to present students with notions of moral values, ethics, financial education from interdisciplinary actions. The project stands out for the incentive to work on this content from the practice of research, in the classes of Computer science, the concept of crypto coins or virtual currencies, based on Bitcoin. In addition to the concept and contextualization of the currency, it is emphasized that in the context of the work the assembly of a physical market, with daily products of the students, with pre-determined values will be inserted. To achieve the work will be necessary bibliographic research, use of quantitative elements for analysis at the end of the project which will outline the advances or setbacks in relation to development.

 ISSN: 2595-1319

Keywords – Bitcoins. Financial education. Ethic. Moral. Interdisciplinarity

Introdução

A tecnologia está presente na vida das crianças. Fato inegável. Proibir todos os dispositivos tecnológicos, em sala de aula, por exemplo, ou do convívio cotidiano, não é uma alternativa possível de acordo com o bem estar e os preceitos do bom convívio social e muito menos, a mais indicada. A tecnologia é uma ferramenta positiva, que pode trazer inúmeras vantagens ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, desde que usada da forma correta e com a utilização adequada. Desta forma, os pequenos devem receber uma orientação adequada, conduzindo a uma educação voltada para o bom convívio e a conceitos permeados de ética, valores e respeito. Precisam desde cedo aprender a identificar pontos contraproducentes e a se desenvolver valendo de todas as potencialidades que o mundo ao seu entrono proporciona.

Além do aspecto social é importante ressaltar que as práticas inovadoras, envolvendo ações tecnológicas, podem ser elencadas como ferramentas a serviço do bom convívio. Não existe na presente fala o desejo em omitir a realidade de malefícios da utilização do sistema virtual. Esta realidade, do uso indevido do ambiente virtual para o mal, deverá ser tratada em momento oportuno para tal.

A ideia central será demonstrar que o uso da tecnologia pelas crianças ajuda a desenvolver raciocínio lógico, e pode ser um excelente aliado dos estudos escolares, além das práticas voltadas para o bem estar coletivo.

Em Oliveira (2013, p. 2),

> A adaptação a esta tecnologia é fundamental para que ocorra a inserção do indivíduo na sociedade; entretanto, adaptação significa mais do que conhecer os mecanismos que as tecnologias impõem – seu manuseio, seu uso. É preciso a compreensão de sua dimensão, do efeito gerado por seu avanço e das implicações negativas ou positivas relacionadas à forma de seu uso. As instituições de ensino devem fazer parte deste processo, auxiliando o aluno a atuar de forma crítica.

A relação ser humano e tecnologia pressupõe uma necessidade, a qual pode resultar na harmonia para a vida ou até mesmo desarmonia social, ou sócio educacional. Dependerá, sem dúvida alguma, do formato utilizado para o desenvolvimento no uso das novas tecnologias. Este fator é observado a partir do momento que os recursos midiáticos

ISSN: 2595-1319

tomam a atenção do ser e passa a ser considerado um desserviço para a vida social se usado de forma não aprazível e ilegal.

As escolas, via de regra, são ambientes de educação formal que procuram apresentar e inserir os alunos em ambientes tecnológicos. Não se tem aqui a pretensão de dizer que todos os alunos que frequentam o ambiente formal educacional participam ou participarão da inserção digital. Esta inclusão normalmente responde aos anseios apresentados, preferencialmente, nos currículos oficiais.

Desse modo, é satisfatório que o número de laboratórios de informática tem aumentado cada vez mais no Brasil, alcançando em 2017, segundo a CETIC Educação, uma porcentagem de presença em 96% das escolas públicas do país. Pensando nisso, se faz importante não só ter laboratórios de informática, mas também utilizados de forma didática e produtiva, visando tocar em todos os pontos importantes para a educação das crianças e dos adolescentes (MARTINHÃO, 2017).

Um ponto importante que pode ser desenvolvido através das aulas de informática é a educação financeira, através de jogos e projetos didáticos e interdisciplinares.

Atualmente o convívio social precede o processo de globalização com forte influência dos recursos tecnológicos. TV, Internet, Vídeos, acessos por componentes celulares estão presentes no cotidiano da sociedade, independente da faixa etária. Conforme Pacheco (2000) “Estamos vivendo uma revolução devido às novas tecnologias, uma revolução silenciosa, que invade a vida das pessoas sem que a própria sociedade se de conta”. É portanto neste cenário que surge a moeda denominada Bitcoin.

Bitcoin é uma moeda digital, ou seja, ela não existe fisicamente, e funciona independentemente dos bancos centrais dos países. Esta moeda digital é produzida e controlada através de uma rede descentralizada e mundial de computadores. Eles surgiram através de uma publicação de artigo feita por um autor codinome Satoshi Nakamoto em um grupo de discussão da internet.

Publicado em Calculadora de Juros Compostos (sd), “A rede surgiu, em 2009, baseadas neste artigo e desde então vem sendo revisada e implementada por muitos outros programadores”.

Nesse momento o mundo vivia uma sensação de instabilidade econômica, o que pode ser apreciado com o aumento do desemprego, paralisações de setores produtivos bem como fortes intervenções do Estado na economia.

ISSN: 2595-1319

Apresentado por PIRES (2017, p. 408),

> A Bitcoin é um sistema descentralizado de dinheiro eletrônico *Peer-to-Peer* (P2P) sem um servidor central ou partes confiáveis. Os usuários têm as chaves criptográficas para o seu próprio dinheiro e transacionam diretamente na rede com outros usuários do sistema.

É necessária a conscientização que o fato de ser tratado aqui, enquanto moeda, não delega à Bitcoin o status monetário de moeda oficial da República Federativa do Brasil.

É possível se obter Bitcoin efetuando uma compra direta da criptomoeda através de sites capazes de fazer tal conversão, emprestando a capacidade de processamento dos seus computadores para a rede e em troca você recebe bitcoin como forma de pagamento ou até mesmo recebendo esta moeda como forma de pagamento comum. Contraparte é possível utilizar bitcoins como forma de pagamento em empresas que aceitam a moeda.

A partir deste viés, a referida moeda foi adotada enquanto objeto de troca, no projeto em desenvolvimento com os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, através da Educação Financeira para crianças, contempla o uso através do BNCC.

Conforme os documentos normativos, BNCC em consonância com LDB 9394/96, foi elaborado este projeto, no formato interdisciplinar, os quais já estão em desenvolvimento trabalhados e conteúdos de informática, educação financeira juntamente com as outras disciplinas das Diretrizes Curriculares Nacionais, mantendo sempre o foco nos elementos e recursos midiáticos da educação.

Para DIOGENES, et al, a utilização dos recursos midiáticos poderá revolucionar a educação, mas, para isso, será importante que escola e educadores entendam que, “tecnologia de informação e comunicação compreende recursos tecnológicos que envolvem computadores e redes telemáticas (informática + telecomunicação), em especial a rede internet” (SILVA, 2010 p. 7), e portanto, deverão estar à disposição dos educadores e também dos alunos para que o processo se desenvolva melhor no sistema educacional. A falta de infraestrutura midiática na escola dificulta a inserção de alunos e professores na sociedade da informação.

As novas tecnologias já estão contempladas no Currículo para a educação. Cabe aos gestores públicos inseri-las, com maior eficiência, na rede escolar públic (DIOGINIS et al, 2015).

 ISSN: 2595-1319

Conforme consta na nova Base Nacional Comum Curricular (2018. p. 269),

> Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro.

Portanto o projeto em questão está em consonância com o arcabouço legal atualizado, o qual busca uma educação por excelência. É com vistas aos alunos da Educação Base, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que o projeto tenderá a servir como auxílio na construção das futuras e futuros donos do lar de amanhã. Serão trabalhados os seguintes objetivos neste trabalho:

Expor conceitos de Criptomoeda e sua importância para rede;

Apresentar o conceito de Bitcoin para os alunos envolvidos no projeto;

Elencar conceitos voltados para a Ética, Moral e Valores para os alunos;

Indicar quais as necessidades de se seguir regras para um bom convívio social;

Conceituar Educação Financeira para os alunos e sua relação com as criptomoeda bem como uso do Bitcoin;

Proporcionar ao aluno formas deliberadas de convívio onde os mesmos podem respeitar seus pares, em especial do Gênero feminino, sem deixar o Gênero masculino no limbo, para ampliar o bem estar social;

Ensinar sobre a importância da educação financeira fazendo com que os alunos tenham responsabilidade para receber, guardar e utilizar suas moedas;

Construir um mercado físico, tomando como base as relações de consumo dos alunos, a partir do qual os mesmos deverão conseguir gastar de forma correta, economicamente falando, com finalidade de trabalhar a Educação Financeira dentro de uma formato prático.

Neste intervalo temporal, da aplicação do projeto, os alunos serão capazes de desenvolver as habilidade na aplicação de regras de boa convivência, o que na atualidade verificamos que andam fazendo falta no dia a dia das instituições educacionais. Entre elas é possível trabalhar:

 ISSN: 2595-1319

- preciso ouvir a professora com atenção e não posso desrespeitá-la;
- importante fazer meus projetos e atividades com capricho;
- necessário manter a sala limpa e contribuir para a preservação da sua organização;
- é prudente que eu mantenha o equilíbrio e evite atitudes que possam degradar o convívio social, econômico e até mesmo político;
- será importante cuidar do laboratório e dos computadores e não posso estragá-los;
- essencial respeitar meus colegas e não posso brigar;
- importante levantar a mão quando quero falar e não posso gritar;
- necessário fazer silêncio e esperar minha vez para falar;
- respeitar a fila;
- eu não posso usar sites sem a permissão da professora.

As habilidades ou regras do bom convívio, acima citados, sucedem inclusive uma diversidade de ações negativas veiculadas pelas redes sociais e canais de comunicações, demonstrando a fragilidade que se encontra a formação cognitiva dos alunos no Brasil atualmente.

Metodologia

Em um primeiro momento, será explicado o que são criptomoedas e o que são Bitcoins, além de seu real valor e sua forma de uso. No laboratório de informática, eles serão feitos, distribuídos e utilizados de forma física, sendo de inteira responsabilidade de cada criança cuidar de suas moedas.

Para que o aluno receba moedas: serão avaliados e premiados a cada aula alunos e alunas que seguirem corretamente as regras, e serão analisados comportamentos positivos e negativos para tal avaliação.

Desta forma cada vez que o aluno executar uma ação dentro das regras de boa convivência, ele receberá um valor em Bitcoin. Valor este que poderá ser gasto em um “mercadinho”, exercitando a Educação Financeira.

Para que o aluno utilize suas moedas: serão expostos produtos de interesse das crianças com valores de variados custos, os quais poderão ser trocados por suas moedas.

 ISSN: 2595-1319

Será da escolha de cada aluno se ele deseja trocar suas moedas por produtos de custo menor, ou juntar seus bitcoins fictícios para que possa realizar trocas de valores mais altos.

As trocas serão feitas apenas em horário das aulas de informática, no próprio laboratório, a fim de evitar desorganização e dispersão dos alunos durante outras aulas, em um mercadinho previamente preparado para o projeto, com matéria prima por vezes doada.

A avaliação do projeto será progressiva, analisando cada aspecto do projeto, o comportamento e engajamento dos alunos perante o que foi proposto, para que se decida se o projeto terá continuação em bimestres seguintes ou não.

A avaliação dos alunos se dará diariamente, e o pagamento das moedas também, no final de cada aula, usando tabelas do excel, as quais os próprios alunos devem preencher para desenvolver também a questão voltada para o aprendizado em redes sociais.

Resultados e discussão

Os resultados, ainda parciais, induzem a um caminho positivo, uma vez que esta classe de alunos já apresentou uma melhoria nas relações interpessoais, a partir da progressão do projeto. Além do convívio virtuoso, foi possível notar a facilidade em lidar com a matemática financeira, quando o aluno torna-se um ser ativo no desenvolvimento pessoal da sua educação financeira, sem perder o rumo de uma educação humanizada.

Considerações parciais

As considerações, aqui apresentadas foram baseadas no desenvolvimento do projeto, até então aplicado, uma vez que o projeto se estenderá até o mês de novembro de 2019. Porém, algumas características de relevância já se mostram efetivas pós-aplicação do projeto. Dentre elas:

- melhoria no convívio, uma vez que as relações interpessoais entre os alunos, inclusive nas relações com professores também;

- conhecimento e aplicação de valores éticos e morais. Aspecto importante e fundamental na boa convivência do coletivo;

- estudos que auxiliam a matemática. Prática usual da Educação financeira leva o aluno a, ao receber suas moedas virtuais, entender a matemática como uma aliada no

 ISSN: 2595-1319

cotidiano;

- educação financeira para o futuro. Desenvolver a Educação Financeira fica explicito quando da ocorrência das transações mercadológicas, onde os alunos são mentores de seus próprios gastos;

- gosto pelo trabalho coletivo o que leva a socialização.

Com a individualização, via redes sociais, o convívio e as relações sociais podem ser intensificadas ou remodeladas, já que os alunos passam a interagir com o desenvolvimento do projeto. Ocorre neste momento uma iteratividade inclusive com rocas de mercadorias, o que é sem dúvida incentivada pelo professor.

Referências

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br), **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** - TIC Educação 2017. Disponível em http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU Acesso em: 10 mar. 2019. Acesso em: 10 maio 2019.

DIOGINIS, M. L.; CUNHA, J. J. da; NEVES, F. H.; CRISTOVAM, W. As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, **Anais** [...] Presidente Prudente, 2015. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/AS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em 06/03/2019.

HOWARD, J. **A importância da criptomoeda num mundo globalizado.** 2017. Trade by Trade. Acesso em 01/02/2019. Disponível em https://tradebytrade.com/pt-br/a-importancia-da-criptomoeda-num-mundo-globalizado/.

MARTINHÃO, M.S. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: **TIC educação 2016**: Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools: ICT in education 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em 08/05/2019.

OLIVEIRA, E. D. Tecnologia e educação. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: Currículos: tempos espaços e contextos, XI, 2013,. **Anais** [...] São Paulo: PUC-SP. 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/elda_damasio_de_oliveira.pdf Acesso em: 15/03/2019.

ISSN: 2595-1319

PACHECO, E. D. **Televisão, criança, imaginário e educação**. 2. ed. São Paulo, Papirus, 2000.

PIRES, H. F. **Bitco*in:* a moeda do ciberespaço.** Geousp – Espaço e Tempo (*On-line*), v. 21, n. 2, p. 407-424, agosto. 2017. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/134538.doi:10.11606/issn.2179-0892.geousp.2017.134538. Acesso em: 6 mar. 2019.

SECO, I. **Exchange brasileira lança quadrinhos sobre blockchain para crianças.** BLOCKCHAIN. 2016. Disponível em https://www.portaldoblockchain.com.br/quadrinhos-blockchain-para-criancas/ acesso em: 15/04/2019.

SILVA, J. D. **Tecnologia e educação:** artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores**.** *In:* APASE, Ano XI, n. 26, p. 7-10, out. 2010,.

VARELLA, G. Há laboratórios de informática em 81% das escolas públicas, mas somente 59% são usados. Época, 2017. Disponível em https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/08/ha-laboratorios-de-informatica-em-81-das-escolas-publicas-mas-somente-59-sao-usados.html Acesso em: 03/02/2019.

ISSN: 2595-1319

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NA EAD UNIUBE

CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

SILVIA DENISE DOS SANTOS BISINOTTO

Universidade de Uberaba, gestor.administracao@uniube.br
Universidade de Uberaba, silvia.bizinoto@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Embora a educação híbrida tenha quase duas décadas de existência e não seja um conceito revolucionário, ainda não é uma prática pacífica. A relevância de nosso estudo se justifica pela necessidade de negarmos o ceticismo em torno do mito *blended learning*. Buscamos demonstrar como referida tendência tem produzido efeitos positivos, não se caracterizando somente como um pacote importando inaplicável à realidade brasileira. Nosso objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada nos cursos ofertados na EAD da Uniube com vistas a identificar atividades práticas interdisciplinares desenvolvidas de forma híbrida. A referência utilizada compreende Fazenda (1979), Moran (2005, 2015) e Gadotti (2004) para tratar a interdisciplinaridade; e, por fim, a educação híbrida será abordada na perspectiva de Moran (2015), Horn (2015), Tori (2009) e autores para os quais a integração cada vez maior nos ambientes virtuais é fundamental para a democratização da educação. Os resultados obtidos indicam enriquecimento da prática pedagógica por meio do uso integrado das tecnologias digitais que gera motivação dos estudantes e possibilidades de personalização das ações de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave - Educação híbrida. Metodologias ativas. Experiências de sucesso.

HYBRID EDUCATION: INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES IN EAD UNIUBE

Abstract
Although hybrid education is almost two decades old and not a revolutionary concept, it is still not a peaceful practice. The relevance of our study is justified by the need to deny skepticism about the blended learning myth. We seek to demonstrate how this trend has produced positive effects, not only being characterized as an importing package inapplicable to the Brazilian reality. Our objective is to present the results of a research carried out in the courses offered in the EAD of Uniube in order to identify practical interdisciplinary activities developed in a hybrid way. The reference used includes Fazenda (1979), Morin (2005, 2015) and Gadotti (2004) to treat interdisciplinarity; and, finally, hybrid education will be approached from the perspective of Moran (2015), Horn (2015), Tori (2009) and authors for whom the increasing integration in virtual environments is fundamental for the democratization of education. The results indicate an enrichment of the pedagogical practice through the integrated use of digital technologies that generates student motivation and

 ISSN: 2595-1319

possibilities of personalization of teaching and learning actions.

Keywords **-** Hybrid education. Active methodologies. Experiences of success.

Introdução

> Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

A escolha por práticas pedagógicas inovadoras acaba sendo um desafio constante para todos os envolvidos com a educação escolar uma vez que ocasiona a necessidade de reanálise do trabalho pedagógico no que se refere ao aspecto temporal, espacial, metodológico, tecnológico e cultural.

Em prol de uma educação emancipadora, cada vez mais o professor tem deixado de ser fonte única e inesgotável de transmissão de conhecimento para tornar-se um sujeito mediador do processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Silva (2007), a aprendizagem não é uma construção individual do conhecimento, e sim um processo social, no qual o professor não é a fonte exclusiva de conteúdos e saberes. A interação coletiva, o desenvolvimento de novas formas de linguagem, a tecnologia e a comunicação também são condições relevantes para a êxito neste processo.

Segundo Garnham e Kaleta (2002), o termo não é tão recente como se pode imaginar, pois desde a década de 1990 existem nos Estados Unidos e no Canadá experiências exitosas na Universidade de Wisconsin em Milwauke e que já o utilizavam o *blended learning* traduzido para a língua portuguesa como “aprendizado mesclado” ou “ensino misto”. As primeiras experiências se deram em cursos voltados para a formação profissional ministrados por organizações corporativas americanas para capacitação do colaborador em serviço. Embora a origem precisa não seja clara, uma empresa de treinamento em informática sediada em Atlanta cunhou o termo em 1999 ao anunciar o lançamento de uma nova geração de cursos on-line para adultos que também teriam experiências presenciais (FRIESEN, 2012, tradução nossa).

Estudos publicados por Furletti e Costa (2018, p. 5), demonstram que apesar dos termos *blended learning*, processo de hibridização, aprendizagem híbrida, educação híbrida ou ensino híbrido apresentarem convergência para um mesmo significado, percebe-

ISSN: 2595-1319

se uma preferência da academia pelo termo *blended learning*, que é utilizado em 84% das vezes, enquanto os demais, somados, resultam em 16% de ocorrência nas pesquisas realizadas no trabalho citado. [26] Referidos termos em geral, são usados com o mesmo significado, referindo-se às práticas pedagógicas que se apoiam nas TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação bem como desfrutam de momentos presenciais. Há especialistas que também utilizam os vocábulos ensino semipresencial, bimodal ou misto.

Embora muitos modelos tenham sido implementados nos últimos 20 anos, no Brasil ocorre o mesmo. Pela falta de um termo que defina explicitamente a adoção de metodologias ativas por meio de espaços presenciais/não-presenciais, on-line/off-line, síncronos/ assíncronos, afirmamos estarmos diante de uma fluidez de significados e de um terreno fértil para a socialização de novas propostas e experiências possíveis de serem implantadas após a portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Referida legislação iniciou uma tentativa de convergir o ensino presencial e o virtual, na perspectiva híbrida como defendem Moran (2004), Tori (2009) e Horn e Staker (2015) ao permitir:

> Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.
>
> [...] § 1 - Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, art. 1º grifo nosso).

Ocorre que a forma descrita acima ocasionou um entendimento confuso e equivocado, sobre o ensino semipresencial. Uma grande parcela dos protagonistas do ensino superior no Brasil pondera que o curso seria assim considerado por possuir disciplinas presencias e disciplinas realizadas a distância. É este caso que pode estar

[26] Trata-se de uma pesquisa exploratória em repositórios e bibliotecas virtuais de instituições públicas e privadas do Brasil com a finalidade de identificar nas pesquisas registradas em teses e dissertações a temática *blended learning*. Esse novo recorte apontou a existência de trabalhos predominantemente com abordagem metodológica qualitativa, na forma descritiva, a utilização do método de estudo de caso e uso frequente de publicações de origem estrangeira.

ISSN: 2595-1319

gerando a confusão no entendimento de como o ensino híbrido deve ser concebido. Infelizmente tal posicionamento tem limitando práticas inovadoras e exitosas em cursos a distância que utilizam metodologias híbridas para atingirem o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, defendemos neste trabalho que não há necessidade de disciplinas inteiras serem de uma modalidade ou outra. O simples fato de um curso, cuja modalidade seja a distância, apropriar-se de atividades, projetos, práticas e demais metodologias que demandam presencialidade, na medida que professores e alunos interagem em tempo real independente do espaço que ocupam, estamos sim diante de uma Educação Híbrida.

O ensino híbrido e suas várias possibilidades

Se olharmos de uma forma superficial para as diversas pessoas que circulam em uma rua, poderíamos afirmar que praticamente todas são iguais nas peculiaridades. A maioria possui as características físicas próprias dos seres humanos: braços, pernas, cabeça, cabelos, entre outros. Entretanto, ao iniciar uma interação com duas ou mais delas, começa a se perceber que as semelhanças iniciais são apenas físicas. A forma como cada uma expressa suas ideias, demonstra suas emoções, reage frente a uma situação de risco ou de ameaça, ou até mesmo como interpreta um quadro de pintura ou a letra de uma música, depende do conjunto cognitivo, das experiências e da carga emocional acumulados em sua vida pregressa.

Cada ser humano é único em sua personalidade, se procurarmos ao redor do mundo não encontraremos duas pessoas que tenha o mesmo grupo de valores, habilidades, conhecimentos, capacidade de aprendizagem, modo de pensar e agir. Ou seja, cada ser humano possui um conjunto de características que constitui o seu “EU” de forma singular. Nem mesmo os gêmeos univitelinos, em que as semelhanças físicas e genéticas são notórias, podemos afirmar que possuem capacidade cognitiva e traços de personalidade idênticos.

Nessa direção, também podemos individualizar a capacidade de aprendizado de cada ser humano de acordo com a seus sentidos de compreensão e características intelectuais. É o que chamamos de inteligência, termo originário da palavra em latim *intelligere*, cujo prefixo inter denomina “entre” e *legere* significa “escolha.

Seguindo a essência da palavra inteligência, Antunes (2007) em sentido genérico,

 ISSN: 2595-1319

define como a capacidade cerebral com a qual nos tornamos aptos a compreender as coisas, e usar essa compreensão para formar ideias, juízo de valor e tomar as melhores decisões em relação aos processos que nos rodeiam. Nesta lógica, é possível colocar a inteligência como uma propriedade individual humana, capaz de criar produtos e gerar valores para a sociedade em vive.

Gardner (1994) ao estudar a inteligência humana, propôs uma oposição à ideia, até então aceita, de que há uma inteligência única, acadêmica, obtida por meio de qualificações e méritos educacionais. Em conformidade com este psicólogo, para resolver problemas e/ou fazer coisas importantes de interesse coletivo e social, a sociedade conta com indivíduos dotados de atributos intelectuais distintos, mas individualmente necessários, os quais ele chamou de inteligências múltiplas.

Em sua pesquisa na Universidade de Havard, Gardner elencou oito (8) distintos tipos de inteligências conforme o quadro 1.

Gardner e Hatcb (1989) afirmam ainda que todo ser humano possui ao menos uma dessas inteligências e que nenhuma delas se sobrepõe em relação às outras, tendo em vista que para a resolução dos problemas, conflitos e demandas sociais, o conjunto da sociedade precisa da maioria delas. Neste sentido, o educar em sua forma tradicional, que privilegia as inteligências Linguística e Lógico-Matemática torna-se inapropriado na medida que não considera a individualidade do ser humano e não é capaz de levar à plenitude do atendimento das aspirações sociais.

Neste raciocínio, o ensino hibrido ou *blended learning*, ao incorporar diferentes modelos de construção da aprendizagem, os quais distinguem entre-si em espaço, tempo, recursos e estratégias, abre possibilidades para que cada indivíduo, considerando seu potencial cognitivo, estude em ambientes personalizados e adaptáveis ao seu ritmo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento, individual ou coletivo, mais concreto.

Moran (2014) afirma que a aprendizagem é naturalmente hibrida, tendo em vista que todo indivíduo em seu cotidiano e por meio de plataformas digitais, onde se compartilham histórias de vida, reflexões e visões de mundo, opiniões pessoais acerca de questões ambientais, políticas, etc., é ao mesmo tempo professor e aluno, consumidor e produtor de informações e de conhecimentos diversos.

Na educação, continua este autor, o ensino ou aprendizagem hibrida também está

 ISSN: 2595-1319

presente de forma intencional ou até natural. Afirma Moran (2015, p.28)

> Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas do conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita ao mesmo tempo, caminhos personalizados para a atender as necessidades de cada aluno. Hibrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles mais informais, de educação aberta e em rede, implica misturas e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes em espaços e tempos distintos.

Dentre as inúmeras possibilidades de se ensinar e aprender em modelos híbridos, os pesquisadores do Instituto Clayton Christensen apresentaram quatro tipos diferentes de metodologias híbridas, as quais foram experimentadas em escolas norte-americanas: Rotação, Flex, A La carte, Virtual Aprimorado (CHRISTENSEN, HORN E STAKER, 2012).

Resumidamente, no método de Rotação os alunos se alternam em atividades individuais ou em grupo, propostas pelo professor, com ou sem a presença dele. As atividades são escritas e de leitura e, ao menos uma é on-line. Dentro deste método há a subdivisão de Rotação por Estação, onde os alunos são organizados em grupos e cada um recebe uma tarefa diferente de acordo com o objetivo proposto. Assim que vão concluindo as tarefas que receberam, dentro do tempo preestabelecido, vão mudando de estação de trabalho, até que todos os grupos tenham passado por todas as atividades. A vantagem deste modelo é que o professor ou o mediador poderá identificar as tarefas que cada um tem mais dificuldade podendo agir pontualmente; e facilidade, podendo explorar o potencial.

Neste método há também Laboratório Rotacional, em que o estudo começa na sala de aula tradicional, e na sequência faz se uma rotação e os estudantes migram para um computador ou laboratório de ensino. Este modelo mantém o formato tradicional de ensino, mas inclui uma experiência on-line, permitindo, o que favorece aproveitar o potencial de estudantes com esta habilidade e/ou ajuda a desenvolver nos que ainda não tem. Ainda na metodologia Rotação, ainda há mais uma possiblidade, que é a Rotação Individual, em que os alunos rotacionam seguindo uma agenda de atividades personalizada, na qual são estabelecidas tarefas de acordo com a necessidade de cada estudante.

ISSN: 2595-1319

A Rotação Individual difere das anteriores na medida que cada aluno possui uma agenda individual, a qual irá cumprir de acordo com o seu tempo e sua necessidade. Muito explorada e talvez uma das formas mais difundidas de Ensino Hibrido, a Sala de Aula Invertida se estabelece como uma das pioneiras entre metodologias que se encaixam no formato Híbrido. Nesse modelo, o estudante, por meio de ferramentas on-line ou não exploram e estudam o conteúdo em casa e os espaços físicos da sala de aula servem para as discussões de problemas, estudos de caso, resolução de atividades, que no conjunto fortalecem a aprendizagem. Na proposta de Instituto Clayton Christensen, este método faz parte do grupo de Rotação.

Outra metodologia proposta pelo Instituto aqui descrito é a Flex. Nesta a recomendação a orientação é que os mestres formatem uma lista de atividades, personalizadas de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada estudante, a qual será cumprida on-line. Este método pode ser incluído na lista dos Híbridos na medida que que o aprendizado deve ser construído de forma colaborativa e os alunos vão aprendendo uns com os outros, sob orientação e o apoio do professor.

O Modelo *A La Carte* é mais um apresentado pelo Instituto. Neste, o estudante desfruta de uma certa autonomia para a organização dos seus estudos. De acordo com os objetos a serem alcançados, o estudante, com orientação do professor, escolhe uma ou mais disciplinas para cursar inteiramente *on-line*

Modelo virtual enriquecido: este modelo poderia receber o nome de sala virtual invertida. Por ele, estudantes que estão em projetos on-line recebem a oportunidade de vivenciar aulas tradicionais em momentos presenciais. As pretensões desta mistura são diversificadas, vão desde a aprendizagem colaborativa, com a organização de grupos de estudo ou projetos de extensão escolar, às experiências individuais, em que os aprendizes carecem de momentos com o professor para sanar dúvidas ou ter mais segurança sobre sua aprendizagem.

É válido entender que as possiblidades híbridas aqui discutidas, ou tantas outras possíveis, não possuem uma hierarquia de importância entre si. O estudo delas nos mostra que há um universo de oportunidades a serem exploradas por estudantes, educadores e escolas, com o intuito de construir uma aprendizagem sólida e, acima de tudo, significativa.

As experiências híbridas da EAD UNIUBE

ISSN: 2595-1319

Na concepção de Moran (2015) muitas são as questões que afetam o ensino hibrido, o qual não se resume apenas na aplicação de metodologias ativas ou no emprego conjunto de atividades divididas em presenciais e *on-line*. Em sua visão, o ensinar e o aprender, em nunca foram tão ricos e fascinantes quanto no momento atual.

Com esta visão, apresentamos algumas atividades (Quadros 2, 3 e 4), desenvolvidas por alunos e professores da Uniube, frutos de iniciativas individuais e coletivas, as quais consideramos aprendizagens híbridas. Essas iniciativas não possuem outro propósito que o de despertar curiosidades, personalizar experiências e transformar realidades.

No âmbito cursos da EAD-Uniube são desenvolvidas inúmeras outras atividades as quais consideramos experiências híbridas, principalmente quando analisadas sob a ótica do pensamento de Moran e demais envolvidos nesta temática. Todas elas são fruto de iniciativas de professores e coordenadores, que possuem como foco maior a construção do conhecimento através de uma postura ativa e participativa do estudante e assim a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa a todos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FURLETTI. C.; COSTA, J.W. O blended learning nos repositórios brasileiros**.** *In* **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e 39886, 2018. Disponível em: https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR0G10&p=O+blended+learning+nos+reposit%C3%B3rios+brasileiros Acesso em 10 mar. de 2019.

FRIESEN, N. **Report:** defining blended learning. 2012. Disponível em: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994.

GARDNER. H.;HATCB, T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. **Educational Researcher**, v.18, n.8. p.4-10, 1989.

GARNHAM, C.; KALETA, R. (2002). **Introduction to hibrid courses.** Teaching with techonology today, 8(6). Disponível em: https://www.wisconsin.edu/systemwide-

ISSN: 2595-1319

it/download/ttt.zip Acesso em 25 fev.2019.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J.M. **A EAD no Brasil:** cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf. Acesso em: 28 jun. 2014.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J.M. **Educação Híbrida:** um conceito chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, L.; TANZI Neto, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TORI, R. **Cursos híbridos ou blended learning**. In F. LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

Quadro 1 – Tipos de inteligência segundo Gardner.

Linguística lógico-matemática	estabelecida pela capacidade de comunicação oral, escrita, gestual etc.;
	identificada nos indivíduos com grande facilidade de resolver problemas matemáticos, que envolvem raciocínio lógico;
Espacial	conferida aos indivíduos cujas habilidades lhes permitem criar imagens mentais, desenhar, identificar detalhes, sempre com grande senso de estética. Geralmente, pessoal com essa inteligência encontram sucesso nas carreiras de pintores, fotógrafos, publicitários, arquitetos e demais que demandam criatividade no exercício do trabalho;
Musical	encontrada nas pessoas que desenvolvem sensibilidade e habilidades relacionadas a ler e compor peças musicais e tocar instrumentos;
Corporal sinestésica	própria das pessoas capazes de usar habilidades motoras do corpo físico para expressar emoções;
Intrapessoal	atribuída com capazes da autoavaliação, auto compreensão e por tanto são capazes de promover mudanças internas necessárias ao seu crescimento pessoal;
Interpessoal	própria dos indivíduos com empatia e propícios a compreender problemas alheios e com capacidade de trabalhar em equipe e desenvolver projetos coletivos;
Naturalista	esta, última a ser incorporada à lista de Gardner, é encontrada nas pessoas que possuem habilidades para categorizar e problematizar as questões relacionadas à natureza, como espécies de vegetais e animais, clima, geografia e demais aspectos ou fenômenos naturais.

ISSN: 2595-1319

Quadro 2 LITERATIVA

Leitura e discussão de obras literárias clássicas, com o uso de ferramentas de interação síncronas e assíncronas e momentos presenciais.

Público envolvido	Alunos dos cursos de Letras, de forma ativa, e de todos os outros cursos, como convidados e comunidade externa.
Como ocorre?	Na primeira fase da atividade os estudantes dos cursos de Letras, sob a orientação dos professores, e munidos de um roteiro de estudo, fazem a leitura de uma obra literária. Na fase seguinte eles participam de um debate sobre a obra lida, em formato de mesa redonda, o qual é realizado em tempo real e transmitido a todos os polos. Neste momento, professores da sede e convidados especialistas, debatem a obra com os alunos envolvidos.
Resultados esperados	Por meio da leitura das obras clássicas, esperamos que os estudantes ampliem seus vocabulários, tornando-os mais ricos e diversificados; aprimorem a forma de escrever, o estilo e as construções gramaticais; e aprimorem seus os discursos, tornando-os mais maduros, inteligentes e eloquentes.

Quadro 3 - PROJETO DE EXTENSÃO - REDE DE LEITURAS

Projeto de extensão possibilitado por orientações por meio de material no AVA e discussões com interatividade em tempo real, iniciadas na sede.

Público envolvido	Alunos de todos os cursos da EAD – Uniube, aprovados no processo de seleção bem como pessoas atendidas pelas instituições onde o projeto será implantado.
Como ocorre?	A partir de um edital, são selecionados alunos de quaisquer cursos de graduação da EAD-Uniube, os quais, uma vez aprovados, desenvolvem projetos de leituras em instituições sociais de suas comunidades. Os textos são variados e, em geral, relacionados à área de formação do aluno. Para esta atividade, os participantes contam com apoio de professores e tutores que os orientam por meio do AVA, em momentos síncronos e assíncronos. Os locais onde as leituras são realizadas são previamente estabelecidos pelo projeto/subprojetos, levando em conta o curso e os objetivos do estudante.
Resultados esperados	Promover práticas de leituras, por meio de uma corrente de leitores, unidos por um propósito básico: incentivar a leitura de forma dinâmica, crítica e prática entre alunos dos cursos de graduação EAD e a comunidade em geral. Levar os estudantes à sensibilização sobre os problemas sociais de sua cidade. Fortalecimento de vínculos entre a IES, os alunos e suas comunidades.

Quadro 4 - AMIZADE COMPATÍVEL

Projeto de extensão sobre doação de sangue que ocorre mediante orientações por meio de material no AVA e discussões com interatividade em tempo real, iniciadas na sede.

Público envolvido	Alunos de todos os cursos da EAD – Uniube, aprovados no processo de seleção bem como pessoas das comunidades dos Polos onde o projeto é implantado.
Como ocorre?	A partir de um edital, alunos de todos os cursos de EAD-/Uniube são selecionados. Uma vez participantes, passam por uma capacitação para compreenderem a importância da doação de sangue e qual o papel de cada um no projeto. As principais tarefas dos estudantes são tomar conhecimento de todas as informações sobre doação de sangue; divulgar o trabalho dos hemocentros; auxiliar nas dúvidas da população local; ajudar na montagem e distribuição de materiais informativos. e educativos; entre outras.
Resultados esperados	Fortalecimento da prática trabalho em equipe. Engajamento em projetos sociais. Desenvolvimento da responsabilidade social. Fortalecimento dos laços entre IES, Polos e Comunidade.

ISSN: 2595-1319

Quadro 5- NIVELAMENTOS AO VIVO DE MATEMÁTICA
Realizados todos os sábados, por professores especialistas, da sede, por meio de web conferências.

Público envolvido	Alunos com dificuldade em raciocínio lógico matemático e em conceitos fundamentais da Matemática.
Como ocorre?	Os alunos recebem previamente uma lista de atividades matemáticas, que constituem em aplicação dos conteúdos estudados nas disciplinas de raciocínio lógico em situações reais.
Resultados esperados	Assegurar um ganho qualitativo no conhecimento em relação ao ensino básico em matemática. Fortalecer conceitos básicos em matemática. Oportunizar aos estudantes ouras possibilidades de aprendizagem dos conteúdos abordados nas disciplinas que envolvam raciocínio lógico. Habilitar os estudantes para os conteúdos das disciplinas subsequentes, as quais envolvem raciocínio lógico matemático.

Quadro 6 - LANÇAMENTO DE PRODUTOS
Realizado por alunos matriculados na disciplina Estratégia de MKT e Pesquisa de Mercado, orientados por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, com aplicação presencial na comunidade.

Público envolvido	Alunos matriculados na disciplina Estratégia de MKT e Pesquisa de Mercado, pertencentes a todos os currículos da área de gestão, bem como a comunidade local dos Polos dos alunos.
Como ocorre?	Atividade desenvolvida em grupo de até cinco (05) integrantes, do mesmo Polo, os quais recebem a tarefa de idealizar um produto ou serviço inovador. Como parte da tarefa, estudam as exigências e peculiaridades de se desenvolver novos produtos, criam o protótipo e, por meio de pequenos vídeos e/ou de forma direta, apresentam ao público alvo, que validará a ideia e o produto.
Resultados esperados	Consolidar conhecimentos por meio atividades práticas. Estimular a prática de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante; Construir conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Quadro 7 - PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS
Realizado por alunos matriculados na disciplina Estratégia de MKT e Pesquisa de Mercado, orientados por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, com aplicação presencial na comunidade

Público envolvido	Alunos que cursam a disciplina Responsabilidade Socioambiental e comunidade de residência desses alunos.
Como ocorre?	Os alunos matriculados na disciplina Responsabilidade Socioambiental, de um mesmo Polo, são organizados em grupos de até três integrantes e recebem a tarefa de fazer um diagnóstico de práticas sustentáveis, e de problemas ambientais, nas cidades onde moram, tendo como ponto de partida o conhecimento e estudo dos dezessete (17) objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Como produto final, após terem passado por todas as etapas do trabalho, cada grupo constrói um documento onde são propostas ações economicamente viáveis e capazes de mudar a realidade local, tornando a comunidade mais sustentável. Este documento é apresentado às autoridades locais e, caso haja interesse, poderão implementá-lo.
Resultados esperados	Conscientizar os estudantes e suas comunidades sobre a importância do uso inteligente dos recursos naturais. Possibilitar aos alunos a percepção de como podem fazer a diferença em suas cidades e até no planeta. Levar os estudantes à sensibilização sobre os problemas ambientais de sua cidade Fortalecimento de vínculos entre a IES, os alunos e suas comunidades.

ISSN: 2595-1319

Quadro 8 - PMEAD - PROGRAMA DE MONITORIA EAD
Programa de monitoria vinculado ao Programa institucional de monitoria.

Público envolvido	Aluno monitor Alunos monitorados
Como ocorre?	A partir de um edital de seleção, alunos dos diversos cursos da EAD-Uniube são selecionados para serem monitores. Para a realização das atividades, o selecionado é capacitado, junto com o professor faz um plano de trabalho e se compromete a dedicar oito (08) horas semanais ao projeto, divididas em atendimento presencial no Polo; atendimento no AVA e encontro com o professor da disciplina.
Resultados esperados	- Contribuir com o aumento da qualidade da formação do aluno EAD a partir da mediação dos monitores no processo ensino-aprendizagem. -Possibilitar ao aluno monitor se aprofundar nos conteúdos estudados na disciplina. - Ampliar a possibilidade de aprendizado dos alunos com dificuldade. - Despertar o gosto pelo exercício da docência a partir do desenvolvimento de novas competências.

Nota: Todos os quadros foram elaborados a partir do arquivo pessoal das autoras.

ISSN: 2595-1319

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD

ADRIANA PAULA MARTINS

IFTM, adrianapaula@iftm.edu.br

Agência de financiamento: CAPES/OBEDUC

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A temática central deste trabalho é a proposta pedagógica presente na epistemologia de Gaston Bachelard. A questão norteadora é: qual é a proposta pedagógica presente na teoria epistemológica bachelardiana? O objetivo geral é identificar a proposta pedagógica presente na epistemologia de Bachelard. Os objetivos específicos são descrever recorrência histórica, rupturas, erro e obstáculo epistemológico em Bachelard; refletir sobre a epistemologia bachelardiana aplicada à prática pedagógica. As discussões sobre a problemática em pesquisa são fundamentadas em Bachelard (1996) e (1978). Constitui-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa. Nos procedimentos metodológicos foram utilizados o estudo do estado da arte e a técnica de leitura cruzada. De acordo com esse filósofo, educador e aluno, devem construir o conhecimento retificando noções do cotidiano e refletindo sobre os conhecimentos construídos sobretudo por meio do diálogo.

Palavras-chave – Epistemologia bachelardiana. Prática pedagógica. Educadores

THE PEDAGOGICAL PROPOSAL PRESENT IN GASTON BACHELARD'S EPISTEMOLOGY

Abstract
The central theme of this work is the pedagogical proposal present in the epistemology of Gaston Bachelard. The guiding question is: what is the pedagogical proposal present in Bachelardian epistemological theory? The general objective is to identify the pedagogical proposal present in the epistemology of Bachelard. The specific objectives are to describe historical recurrence, ruptures, error and epistemological obstacle in Bachelard; to reflect on the bachelardian epistemology applied to pedagogical practice. The discussions on the research problem are based on Bachelard (1996) and (1978). It is a documentary and bibliographical research, with a qualitative approach. In the methodological procedures, the study of the state of the art and the cross-reading technique were used. According to this philosopher, educator and student, they must build knowledge by rectifying notions of everyday life and reflecting on the knowledge built mainly through dialogue.

Keywords - Bachelardian Epistemology. Pedagogical practice. Educators

ISSN: 2595-1319

Introdução

Nesta pesquisa propomos como tema a identificação de uma proposta pedagógica na teoria epistemológica de Gaston Bachelard (1884-1962) que podem contribuir na atuação de educadores no processo de ensino e aprendizagem. Partimos do entendimento de que um educador deve buscar o sentido do que lhe é proposto, do que faz e do alcance do trabalho no qual se insere. Para tanto, mesmo com a experiência vivenciada no cotidiano educacional e das reflexões formuladas, somente ao nos distanciarmos do senso comum podemos compreender e nos aproximar de um espírito científico, segundo a acepção do professor, pesquisador e filósofo francês Bachelard.

Ressaltamos, no entanto, que neste trabalho há uma discussão filosófica, mas é realizado por uma educadora que estuda escritos de filósofos para realizar uma pesquisa na área da educação. Tal investigação teve início em nossa pesquisa de mestrado, na qual buscamos conhecer os conceitos desse filósofo e identificar obstáculos epistemológicos em planos de ensino de uma escola da rede federal. Pela nossa identificação com os conceitos bachelardianos estudados e visando dar continuidade nos estudos realizados nos propomos, no presente trabalho, identificar propostas pedagógicas na teoria desse filosófo-professor por meio de uma pesquisa documental. Futuramente, intencionamos aprofundar tal pesquisa em um doutorado, quando poderemos conhecer os discursos de educadores acerca de sua prática e perceber as aproximações com a proposta pedagógica bachelardiana.

A questão que norteia a investigação desse trabalho é: qual a proposta pedagógica presente na teoria epistemológica de Gaston Bachelard (1884-1962)? Em busca de resposta para essa questão temos como objetivo geral: identificar a proposta pedagógica presente na epistemologia de Bachelard. Os objetivos específicos são descrever recorrência histórica, rupturas, erro e obstáculo epistemológico em Bachelard; refletir sobre a epistemologia bachelardiana aplicada à prática pedagógica.

As discussões sobre a problemática em pesquisa são fundamentadas nas obras epistemológicas de Bachelard: *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (1996); *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

ISSN: 2595-1319

pensamento científico abstrato e aponta a experiência imediata como um obstáculo ao desenvolvimento dessa abstração. Posteriormente — fato comum em sua vida de pesquisador e professor — Bachelard ampliou e/ou modificou alguns conceitos, introduzindo, por exemplo, o papel da imaginação, dos mitos, dos arquétipos e da psicanálise na constituição do conhecimento.

Além de Bachelard, consultamos as produções dos pesquisadores desse filósofo, José Ternes (1996) e Barbosa e Bulcão (2011), bem como outras produções científicas.

Metodologia

A presente pesquisa foi iniciada com o levantamento bibliográfico em sites de busca e na biblioteca da Universidade de Uberaba sobre a vida e a obra de Bachelard.

De posse desse material, iniciamos o estudo do estado da arte, com o objetivo de analisar as produções científicas já existentes sobre a temática pesquisada e refletir sobre o tema investigado. Para o estudo do estado da arte sobre nosso referencial teórico selecionamos treze pesquisas

Na busca pela compreensão do conhecimento já construído sobre a temática investigada, utilizamos a técnica de leitura cruzada, que consiste em formular uma questão central para a pesquisa e buscar respostas em diferentes fontes e autores.

Nosso próximo passo foi a aproximação com a teoria epistemológica bachelardiana. Essa etapa da pesquisa foi realizada por meio de leituras e dos fichamentos das obras que constituem nosso referencial teórico: “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento” (1996) e “A filosofia do não” (1978).

Pelo apreendido nas pesquisas estudadas pudemos nos aproximar das compreensões necessárias à construção do caminho metodológico de nosso processo investigativo. Partimos da concepção de que pesquisar é ir além da aparência ou evidências imediatas do objeto.

Nessa sequência de ideias, o presente estudo investigativo é caracterizado por ser uma pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se de um texto descritivo, expositivo e argumentativo.

A abordagem utilizada é a qualitativa, como a entendem Lüdke e André em seu livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas” (1986) e em Brandão, “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador” (2003).

ISSN: 2595-1319

A matriz adotada para esse estudo investigativo é a fenomenologia, conforme a nossa compreensão de Martins (1984). Entendemos a fenomenologia descrita por esse pesquisador como uma aproximação de sentido ao que buscamos nessa investigação, sobretudo à Epistemologia de Bachelard.

Na mesma perspectiva nos aproximamos também da proposta de Bicudo. Desta pesquisadora, foi-nos bastante útil a leitura de “Fenomenologia: confrontos e avanços” (2000), além de outras obras como “Análise fenomenológica de projeto pedagógico” (2011) e “Sobre a Fenomenologia” (1994). A proposta de Bicudo (2000) acerca das unidades de significado foi utilizada para identificar os obstáculos epistemológicos em planos de ensino de cursos técnicos em uma instituição de ensino da rede federal em nossa pesquisa de mestrado. Atualmente pretendemos utilizar um caminho metodológico semelhante para refletir acerca dos discursos dos educadores sobre sua atuação no processo de construção de conhecimento. Essas narrativas serão comparadas com a proposta pedagógica de Bachelard aos educadores.

Resultados e discussão

Seguindo nossas interpretações acerca da epistemologia bachelardiana, 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 através 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 épocas, ou seja, onde houver um obstáculo epistemológico deverá acontecer uma ruptura.

Para nos aproximarmos da epistemologia bachelardiana, também é essencial a discussão acerca da noção de erro. No pensamento do filósofo de Bar-sur-Aube, o erro delimita como o sujeito conhece algo, possibilita a dúvida e desconstrói descobertas.

ISSN: 2595-1319

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. Assim, 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. Por esse viés 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. O erro, diretamente ligado ao ato de conhecer, foi definido pelo filósofo como sendo simultaneamente condutor para aquisição de novos conhecimentos e obstáculo a ser superado.

No pensamento de Bachelard (1996), o erro possui um papel fundamental na construção do conhecimento. Os erros decorrentes do ato de conhecer, julgados à luz da compreensão do presente, devem ser superados para que possam ser construídos novos saberes. Assim o sujeito promove o que Bachelard definiu como recorrência história.

Nesse contexto, os obstáculos epistemológicos foram definidos por Bachelard como “entraves” ou “contra-pensamentos” que podem surgir durante o processo de constituição de novos conhecimentos, muitas vezes decorrentes do senso comum ou da experiência primeira. Sobre esses bloqueios característicos do processo de construção do saber o filósofo pontua que

> Quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. [...] No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (BACHELARD, 1996, p. 17).

A definição desses obstáculos é apresentada ao leitor no capítulo primeiro de *A formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (1996), constituindo os demais capítulos da exemplificação e discussão do tema. Localizamos, no desenvolvimento dessa obra, a descrição sobre os mais variados obstáculos

 ISSN: 2595-1319

epistemológicos, que são: a experiência primeira, o conhecimento geral, o obstáculo verbal, o obstáculo unitário ou pragmático, o obstáculo substancialista, o realismo, o obstáculo animista, o mito da digestão, a libido e o quantitativo.

Em suma nas obras estudadas o filósofo reflete que, por meio da recorrência histórica, o espírito científico pode julgar o conhecimento à luz de novas verdades, promover a ruptura com os conhecimentos equivocados e superar os obstáculos epistemológicos, construindo novos conhecimentos.

Em nossas leituras entendemos que, mesmo não tendo escrito obras voltadas exclusivamente para educação, no desenvolvimento dos conceitos epistemológicos Bachelard descreve reflexões sobre essa temática nas obras estudadas. Sobretudo na relação professor-aluno o filósofo e professor enfatiza a função docente ao tecer críticas ao processo educativo em sala de aula. Em suas reflexões, lemos que todo educador precisa aprender ensinando, uma vez que esta é a base da construção do verdadeiro conhecimento: professor e aluno construindo juntos o saber (ABREU-BERNARDES, 2008).

Entendemos que, nas reflexões de Bachelard, a ideia de obstáculo pedagógico é refletida na educação, com objetivos semelhantes à ideia de obstáculo epistemológico na história da ciência e ambos os conceitos são desconhecidos no meio educacional.

Identificamos nas reflexões de Bachelard que na ciência e na pedagogia o erro raramente é visto como parte do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo disso percebe-se uma inércia dos conhecimentos e práticas nas instituições de ensino, desvinculados de reflexões. O filósofo-professor destacava o fato de que poucos professores se atentam para psicologia do erro, delimitando-o como fracasso. Tal fato pode ser acentuado com a hipótese de que enquanto o professor acredita dominar as possibilidades de ensino, o aluno entende ser o sujeito que deve receber o conhecimento pronto. Nessas situações o saber é construído deixando às margens os questionamentos dos alunos, imobilizando seus obstáculos pedagógicos e epistemológicos.

Assim, na epistemologia bachelardiana, há referência também aos obstáculos epistemológicos, como sendo entraves onde muitas vezes os professores não se atentam à positividade do erro, nem ao menos entendem que o aluno não compreende determinado conhecimento, o que caracteriza um obstáculo pedagógico.

Diante disso, durante as várias etapas do processo educativo, muitas vezes os professores não consideram o conhecimento que os educandos trazem de sua vida

 ISSN: 2595-1319

cotidiana e simplesmente adicionam conceitos a esses conhecimentos baseados nas experiências primeiras e no senso comum. Assim, o conhecimento é solidificado de diversas formas, o que não constitui apenas um aspecto pontual de dificuldade de aprendizagem, mas sim um obstáculo à construção de novos conhecimentos. Esses bloqueios do pensamento devem ser compreendidos também pelo seu lado positivo, uma vez que é por meio da superação desses entraves que o conhecimento progride.

Em contraposição a esse quadro, a teoria bachelardiana direciona à novas investigações no sentido de uma pedagogia jovem. Tal pedagogia se baseia na necessidade de psicanalizar os educadores, através da ruptura de suas teorias imobilizadas no psiquismo.

> Educador e educando merecem uma psicanálise especial. Em todo caso, o exame das formas inferiores do psiquismo não deve ser esquecido se pretendemos caracterizar todos os elementos da energia espiritual e preparar uma regulação cognitivo-afetiva indispensável ao progresso do espírito científico. De maneira mais precisa, detectar os obstáculos epistemológicos é um passo para fundamentar os rudimentos da psicanálise da razão (BACHELARD, 1996, p. 17).

Assertivo em suas proposições, Bachelard aponta o diálogo como ferramenta essencial entre professor e aluno, possibilitando ainda a descoberta de novos caminhos e práticas a serem trabalhados em sala de aula. O diálogo e a psicologia baseados no erro exercem a função de promover uma “catarse intelectual e afetiva” (BACHELARD, 1996, p.16), uma vez que os alunos chegam à escola com seus conhecimentos já sedimentados pela vida cotidiana é preciso mudar de cultura e propiciar uma transformação.

Assim sendo, essa nova pedagogia proposta por Bachelard (1978) vincula seu projeto epistemológico a um projeto pedagógico. Essa pedagogia é enfatizada no último capítulo da referida obra como única psicologia possível do espírito científico. A pedagogia da ciência é para ele uma “epistemologia aplicada” em que o espírito científico é formado por meio do ensino. O progresso do conhecimento na educação acontece de forma semelhante para alunos e professores, a partir da superação de conhecimentos anteriores. Como na ciência, na educação devemos negar os pensamentos fundados no senso comum, retificando erros e superando obstáculos epistemológicos.

Nesse contexto, identificamos na epistemologia de Bachelard uma proposta pedagógica que apregoa que somente a partir do constante diálogo entre educando e

ISSN: 2595-1319

educador esse processo de superação de obstáculos será realizado. Consequentemente a construção de novos conhecimentos será alcançada garantindo o progresso da ciência por meio da constante transformação do ser.

Considerações finais

Ao apreendermos alguns dos conceitos descritos por Bachelard (1996) e (1978) reconhecemos, em um primeiro momento, influências subjetivas equivocadas ao processo de construção do conhecimento científico, especificamente no contexto educacional no qual estamos inseridos. No entanto, conforme postulava Bachelard, devemos nos distanciar dessa experiência primeira e alcançar um novo conhecimento, superando os obstáculos epistemológicos e pedagógicos. Todavia, o estudo que ora descrevemos é essencial para que tenhamos condições de identificar os obstáculos que podem se instaurar em nossa prática enquanto educadores.

Compreendemos, por meio dos estudos realizados das obras epistemológicas de Bachelard e de seus comentadores, que o conhecimento científico evolui por meio de rupturas com o saber anterior. Essa evolução é fundamentada no erro, que por sua vez desvela os obstáculos epistemológicos ou entraves ao conhecimento científico. Finalmente, é a superação dos obstáculos epistemológicos que fazem o conhecimento progredir. Enfocamos, assim, a estreita relação entre os conceitos bachelardianos de recorrência histórica, ruptura, erro e obstáculos epistemológicos na construção do conhecimento científico, que também pode ser percebida na constituição do saber na prática educativa.

Diante da breve descrição feita sobre os conceitos de Bachelard com relação à ciência, percebemos uma aproximação desses entraves com os obstáculos constituídos na educação. Frente a isso Bachelard (1996) é incisivo com os professores na prescrição da relação dialogal e de abordagens constantes acerca dos obstáculos epistemológicos trazidos do cotidiano do aluno enquanto está fora da escola, bem como daqueles obstáculos que se estabelecem no momento da aprendizagem. Frente a isso o educador deve questionar a cultura trazida pelo educando para dentro da escola para transformá-la, transformando também o sujeito. Isso acontece somente a partir do diálogo entre professor e aluno. Nesse ponto pensamos estar a proposta pedagógica da epistemologia de Bachelard.

Dessa forma, após refletirmos sobre a epistemologia bachelardiana em planos de

ISSN: 2595-1319

ensino em nosso curso de mestrado, este estudo constituiu-se de um novo direcionamento aos estudos sobre esse filósofo. Tal vertente que agora nos aproximamos servirá de ponto de partida para nossa intenção de pesquisa de doutorado na qual buscaremos conhecer as narrativas de educadores acerca de suas práticas e suas aproximações com a proposta pedagógica presente na teoria bachelardiana.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 33. Caxambu, MG, 2010. **Anais** [...], Caxambu, MF, ANPED, 2010. CD-ROM, 1, p. 14. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf Acesso em: 16 jan. 2012.

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

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. Tradução Remberto Francisco Kuhnen, Antônio da Costa Leal, Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2011.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. R. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de Ciências, **Revista Enseñansa de las ciências**, Barcelona/Valéncia, v. 11, n. 3, p. 324-330, 1993. Disponível em http://ddd.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v11n3p324.pdf. Acesso em 16 abr. 2012.

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. Rio de Janeiro, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, 13, n.3, p.248-273, dez. 1996.Disponível em http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/13-3/artpdf/a5.pdf. Acesso em 16 abr. 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. (orgs.). **Temas fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo, 1984.

ISSN: 2595-1319

SANTOS, M. E. V. M dos. As concepções alternativas dos alunos à luz da epistemologia bachelardiana. *In:* **Mudança conceitual em sala de aula, um desafio pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, p.128-164, 1991.

TERNES, J. Bachelard e o novo espírito científico. **Filósofos**, Goiânia, v.1, n.1, p.109-118, jul.-dez. 1996.

ISSN: 2595-1319

O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA

CAIO CEZAR PIRACIABA DE BRITO

UFJF, caio_cbrito@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O presente trabalho examina qual é o significado do corpo no processo de aprendizagem. Levando em consideração as ideias que se tem sobre o corpo e seu papel nos processos educativos, dialoga-se com autores que discutem a temática. Para esta investigação, foi realizada um levantamento bibliográfico que acarretou a divisão de dois momentos do trabalho. Um primeiro momento de compreender como a escola utiliza-se do corpo em suas abordagens pedagógicas e suas consequências, onde se encontra como referência as ideias do Foucault. E em um segundo momento, a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty que propõe um movimento de “revalorização” do corpo enquanto mediador do ser humano com o mundo, quebrando a perspectiva filosófica cartesiana que divide corpo e mente. Constata-se que esta temática do corpo nas instituições formais de ensino perpassa questões políticas, ideológicas, comportamentais e subjetivas da construção de identidade dos sujeitos, assim como a maneira com que estes sujeitos vão se relacionar com seus corpos e com o mundo; e que a dicotomia filosófica corpo/mente tem implicações nas relações de poder dadas na sociedade.

Palavras-chave – Corpo**.** Aprendizagem. Foucault. Merleau-Ponty. Dicotomia Corpo/mente.

THE MEANING OF THE BODY IN EDUCATIONAL PROCESSES: THE BODY/MIND RELATIONSHIP AT SCHOOL

Abstract
This article examines the meaning of the body in the learning process. Taking into consideration the ideas about the body and its role in educational processes, dialogue with authors who discuss the subject. For this investigation, a bibliographical survey was carried out that resulted the division of two moments of the work. A first moment to understand how the school uses the body in its pedagogical approaches and its consequences, where the ideas of Foucault are based. And in a second moment, Merleau-Ponty's phenomenological perspective proposes a movement of "revaluation" of the body as mediator of the human being with the world, breaking the Cartesian philosophical perspective that divides body and mind. It is observed that this thematic of the body, in the formal institutions of education, perpasses political, ideological, behavioral and subjective questions of the construction of the identity of the subjects, as well as the way in which these subjects will relate to their bodies and to the world; and that the philosophical body/mind dichotomy has implications in

 ISSN: 2595-1319

the power relations given in society.

Keywords **–** Body. Learning. Foucault. Merleau-Ponty. Body/mind dichotomy.

Introdução

O modelo educacional que temos hoje, na grande maioria das instituições formais de ensino, tem sua origem no século XIX no contexto da revolução industrial. Tinha objetivos específicos de acordo com tal contexto histórico e sua pedagogia visava atender à necessidade que o mercado impunha. Este modelo tradicional de ensino sempre condicionou o corpo a ser apenas o veículo da mente e, como tal, sem importância no processo de aprendizagem de conteúdos específicos, tendo o papel de ser silenciado e disciplinado para maior "aproveitamento" na absorção destes conteúdos (LIBÂNEO, 2002).

É preciso levar em consideração que esta metodologia de "ensinar" reproduzida por muitos professores e professoras se baseia filosoficamente em um dualismo metafísico ocidental, reafirmando subjetivamente e/ou objetivamente uma noção de separação entre corpo e mente como se de alguma forma estes indivíduos entrassem em sala de aula para lecionar apenas para as mentes ali presentes, desconsiderando assim a relevância/presença do corpo (NÓBREGA, 2005). Parto do pressuposto de que chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente.

Nóbrega (2005, p. 610) ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação (a partir da compreensão fenomenológica do corpo, referenciada por Merleau-Ponty, Varela e Maturana) alerta: "Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais". Mesmo reconhecendo que toda educação é educação do corpo, vemos que há uma maior valorização dos aspectos intelectuais ao se fazer referência ao processo educativo formal, sendo o corpo visto apenas como elemento acessório, um mero veículo para manifestação das capacidades mentais.

Esta separação hierárquica entre corpo e mente tem em sua construção histórica um grande reforço: a filosofia enunciada por René Descartes [1596- 1650]. Ele apresenta uma visão dualista do sujeito (mesmo que Descartes não afirme serem essas duas as únicas possíveis dimensões do real, ele afirma que por raciocínio lógico, só podemos comprovar

ISSN: 2595-1319

que somos seres pensantes), que continua vigente nas práticas pedagógicas atuais. Esta separação dualista (corpo-alma) traz consigo o conceito de corpo-máquina manifestando-se nas práticas educacionais de forma a desvalorizar os benefícios que atividades corporais mais ativas podem trazer nos processos educativos. Desconsidera a ideia de que o corpo exerce (segundo a perspectiva Fenomenológica) a função de mediador entre nós e o mundo, sendo ao mesmo tempo natureza e cultura.

É muito comum percebermos no contexto das instituições formais de ensino, sejam escolas ou universidades, as práticas educativas que procuram simplesmente suprimir o movimento e a liberdade dos corpos, impondo assim aos alunos um método imóvel e estático. Porém, o movimento humano é mais que simplesmente o deslocamento do corpo no espaço, ele constitui-se em uma linguagem que permite aos alunos e alunas agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano.

Os problemas que coloco como norte da pesquisa buscam entender o papel do corpo, e como ele tem sido tomado/compreendido pelos agentes envolvidos nos processos educativos (formais), e em que medida a participação ativa e criativa do mesmo nas práticas educacionais pode colaborar com a construção de uma educação mais libertadora. É possível quebrar a lógica dicotômica entre corpo e mente nas práticas pedagógicas? Se sim; em que medida as práticas corporais auxiliam o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo?

Estes problemas esbarram em uma questão epistemológica, cosmológica e antropológica; já que a própria origem e construção histórica do que é conhecimento formal e produção científica tem seus pilares nos processos cognitivos do intelecto (apreensão de conceitos, definições, ideias, razão, metodologias específicas). Isto nos leva a questões interdisciplinares e fundamentais: será que práticas corporais podem auxiliar no aprendizado deste tipo de conhecimento (cognitivos/intelectuais)? É possível ensinar os conteúdos obrigatórios das diferentes disciplinas escolares presentes no Parâmetros Curriculares Nacionais através de metodologias pedagógicas que incluam a prática/relação com o corpo? Que tipo de transformações seriam necessárias para que os professores e professoras pudessem aplicar atividades corporais no ensino de suas disciplinas? Existem professores que já trabalhem com esta abordagem, e quais são seus resultados?

Para esta investigação, foi realizada um levantamento bibliográfico que acarretou na divisão de dois momentos do trabalho. Um primeiro momento para compreender como a

ISSN: 2595-1319

escola utiliza-se do corpo em suas abordagens pedagógicas e suas consequências, onde encontrei como grande referência as ideias do Foucault. E em um segundo momento, a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty que propõe um movimento de "revalorização" do corpo enquanto mediador do ser humano com o mundo, quebrando a perspectiva filosófica cartesiana que divide corpo e mente. O resultado destes dois momentos de pesquisa mostra que há duas formas de responder à questão, sendo o primeiro momento a resposta do papel que é dado ao corpo nos processos de aprendizagem, e o segundo momento o papel que ele tem segundo a fenomenologia.

Pretendo com este artigo demonstrar resultados parciais de pesquisa ainda em andamento (realizada no PPGE – UFJF, Mestrado em Educação), e os passos iniciais para tentar responder estas questões. Constata-se, inicialmente, que a temática do corpo nas instituições formais de ensino é perpassada e diretamente atravessada questões políticas, ideológicas, comportamentais, subjetivas da construção de identidade dos sujeitos, assim como a maneira com que estes sujeitos vão se relacionar com seus corpos e com o mundo; e que a dicotomia filosófica corpo/mente tem implicações nas relações de poder dadas na sociedade.

Referencial teórico e metodologia

Se tomarmos como exemplo a instituição escolar, a partir de seu modelo historicamente construído, percebemos que ela impõe e reproduz formas específicas, as quais os alunos e alunas devem lidar com seus corpos, maneiras que sinalizam como estes corpos devem existir dentro deste espaço. Considerando que a escola, mesmo que não tenha sozinha o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais (muito menos de determiná-las), tem por estrutura impositiva efeitos inegáveis, constituindo parte significativa da história das pessoas.

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, e muita das vezes desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2016). Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, tem consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência

 ISSN: 2595-1319

para todos.

Acontece que esta regulação e padronização acaba por privar o indivíduo de aprimorar sua relação com o seu corpo e a relação deste com o mundo. Priva dele a autonomia de se descobrir e se criar (identidade) de forma mais diversificada. A origem deste movimento tem muita relação com René Descartes (1989) que, nega através de sua indagação o que os sentidos nos dão a conhecer, tendo em vista que se algumas vezes eles nos enganam (como, por exemplo, em uma ilusão de óptica), eles podem muitas outras vezes nos enganar. Ele baseia seu argumento neste erro dos sentidos para justificar que a única forma de se adquirir conhecimento é por meio da razão, a única certeza é a do pensamento, do ser pensante. Para ele, o que define a existência de cada ser humano é o seu pensamento, sendo cada um seu próprio pensamento, que pode neste caso ser sinônimo de alma, colocando em escala de maior importância a mente sobre o corpo:

> [...] já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que eu sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele (DESCARTES, 1989, p. 142).

Vê-se que tal dualidade coloca, de um lado, as paixões relacionadas diretamente com os sentidos, aos desejos e as necessidades do corpo; e de outro lado, a ideia de civilização/civilidade e racionalidade ligada ao intelecto, a razão. Tal ideário reforçado na compreensão cartesiana das regras necessárias para chegar ao conhecimento verdadeiro atribui a medicina o conhecimento da materialidade do corpo, expressada pela metáfora corpo-máquina que propõe um exercício do controle das paixões a fim de alcançar algum tipo de conhecimento minimamente legítimo.

O resultado disso nos processos de aprendizagem na vida cotidiana é evidente: desaprendemos a conviver com a realidade corpórea na sua gama de possibilidades, tendo em vista que privilegiamos a razão sem o corpo. Esta é a base teórica e a concepção filosófica que dá fundamentação as práticas científicas e educacionais de grande parte das instituições formais de ensino e é o pilar que justifica a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia hegemônica contemporânea.

Para ir na direção oposta desta perspectiva pedagógica historicamente construída é

ISSN: 2595-1319

necessário buscar uma outra ideia de corpo e sua função nos processos educativos. Fraga (2001) afirma que o corpo é o resultado provisório de diversas pedagogias que conformam em determinadas épocas, lugares e culturas, ou seja, é construído histórica, cultural e socialmente, a partir de representações e por meio do outro, que precisa existir para que o sujeito possa se perceber. Assim, toda educação é a educação do corpo e ela percorre por diversos caminhos, contradições e diversas formas de ser, sendo assim, o corpo é educado pelos muitos elementos culturais presentes, como roupas, comidas, religiões, mídia, arquitetura e etc.

Assmann (1998, p. 113) ressalta que:

> O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica; percebemos o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo destes pressupostos, o caminho teórico-metodológico que disponho para melhor fundamentação de minha análise e proposta de pesquisa tem grande peso em dois autores franceses: Michel Foucault (1977) e Merleau-Ponty (1999). Foucault com o conceito de “corpo dócil” como resultado de um corpo submisso e exercitado, porém disciplinado especificamente para aumentar as forças em termos econômicos e diminuir as forças em termos políticos, aumentando assim a obediência do indivíduo.

Outro conceito, que dialoga diretamente com o conceito 'corpo dócil', é o que ele chama de 'quadros vivos' (FOUCAULT, 1977, p. 174) que seria aquele movimento de "domar" estes corpos, “aquilo que efetivamente transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. Os 'quadros vivos' são ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

> As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras", criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam fixações e permitem a circulação; recorrem segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 1993, p. 135).

ISSN: 2595-1319

Este mecanismo de poder, segundo Foucault, "permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas" (1977, p. 42). Este movimento de padronização e uniformização dos alunos tem sempre um referencial a ser alcançado, o ideal, aquela imagem do indivíduo educado, civilizado, eficiente. Este 'poder', está articulado com um saber, que se ordena em torno da norma. Ou seja, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite esta articulação, a qual este poder é também um saber, o qual dita o que é ou não normal, o que é ou não correto ou incorreto, o que se deve ou não fazer.

Esta análise foucaultiana é de riquíssima colaboração para a compreensão do papel que é dado/imposto ao corpo nos processos educativos e nos aponta explicações que se aproximam de um maior entendimento da realidade escolar e educativa no geral, tanto para as consequências, quanto para os objetivos primeiros impressos em sua configuração.

Já a colaboração do filósofo Merleau-Ponty nos direciona para um entendimento filosófico do corpo enquanto fundamental de ser pensado/considerado e utilizado nos processos de compreensão da realidade. Basear-se teoricamente em sua abordagem Fenomenológica é automaticamente afirmar uma gigantesca relevância do corpo nos processos educativos, processos de aprendizagem e cognitivos. Para ele, o corpo não é coisa e nem obstáculo, e sim a dimensão da totalidade do ser humano. Dessa forma, o corpo não é algo que possuímos, cada um É seu próprio corpo. Merleau-Ponty afirma: “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (1945/1999, p. 207-208)

> Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, a uma intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 312).

Nesse sentido, nos revelamos a partir de nossas manifestações corporais e ao observarmos o movimento de outro, não captamos algo simplesmente mecânico, como uma máquina, captamos as expressões que querem dizer algo, que apontam a unidade entre pensamento e ação, entre a dimensão física e psíquica. Assim, o corpo percebe e é percebido simultaneamente. Para ele, nosso corpo é nosso “ancoradouro no mundo”

 ISSN: 2595-1319

(MERLEAU-PONTY, 1945/1999, p. 200), desta forma “o mundo é não aquilo que penso, mas aquilo que vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1945/1999, p. 14).

Segundo ele, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade por sua vez não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.

> O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

O diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty com o processo educativo nos aponta diretamente para o sentido de que a experiência humana é culturalmente incorporada. No movimento dos corpos pode-se fazer a leitura, como lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura (NOBREGA, 2005). Neste sentido, todos os significados que surgem, nascem a partir de experiências, são sentidos de algo vivido, que por sua vez são consequentemente acarretados por marcas corporais que imprimem sentido a forma que o mundo é apreendido, como explica Caminha (2012, p. 15):

> Antes de concebermos o mundo visível como aquilo que, efetivamente, aparece visível em nosso campo perceptivo, é preciso levar em consideração o corpo que se lança no mundo com seus movimentos de se pôr a olhar. Esses movimentos revelam a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto somos corpos situados no mundo. Assim, mesmo que não se possa ver, efetivamente, alguma coisa em sua plenitude, o nosso campo perceptivo é correlativo a nossa presença no mundo, vivida pelos movimentos do corpo, que se põem a olhar. Nesse sentido, a primeira grande contribuição da fenomenologia para a educação é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento. Isso representa, sem dúvida, a inauguração de novas perspectivas sobre o corpo e, consequentemente, sobre a educação.

Segundo Meleau-Ponty (1999) é preciso repensar os processos educativos e valorizar a criatividade vivida pelo corpo como sujeito do conhecimento. Desta forma, ele convida os educadores e os agentes envolvidos nos processos educativos a estar sempre em um movimento de inovação e criação, buscando não apenas o entendimento do mundo pelas constatações já dadas, mas também pelo exercício da criação e interpretação

ISSN: 2595-1319

constantemente renovados. “A partir desse olhar, o foco da escola não dever ser o de assegurar uma acumulação de conteúdos aprendidos, mas o desenvolvimento pessoal e a autor realização por meio do diálogo com diferentes perspectivas de pensar” (CAMINHA, 2012, p. 07).

A concepção Foucaultiana e a Fenomenologia de Merleau-Ponty se complementam de uma forma rica enquanto instrumento de análise interdisciplinar para olharmos tal problemática. Por esse motivo, busco enquanto caminho metodológico realizar um Estudo comparado através do cruzamento entre teorias. Neste sentido, se relacionam a Filosofia, a Filosofia da Educação, a Sociologia, a Pedagogia, estudos em Didática entre outros campos de conhecimento que podem se desencadear deste objeto de estudo; porém, que por uma questão metodológica, optei por me debruçar em um recorte o qual temos, por um lado, a escola enquanto local de doutrinação, ‘docilização’ dos corpos, espaços de “quadros vivos” (na perspectiva Foucaultiana); e por outro lado, temos a proposta de valorização do corpo/indivíduo autônomo, sensível (na análise Merleau-Pontyana). Ao contrário de um viés que busca padronizar as pessoas, o olhar fenomenológico da educação traz a ideia de situar o sujeito como um sujeito no mundo e valoriza sua percepção de modo a fomentar a relação de sua condição existencial com os conteúdos ministrados (CAMINHA, 2012).

Resultados e discussão

Pensar e discutir o corpo no processo de aprendizagem e seu papel nos remete a uma discussão que envolve a própria ideia do que é educação e para que serve, sua finalidade, seu objetivo. Leva-nos a questionar por que as instituições formais de ensino têm as práticas que têm, e porque o modelo escolar, em sua maior parte não é aplicado criticamente, nem ocorre, na maioria das vezes, a tentativa inovar a relação que os alunos têm com seus corpos e a relação destes corpos com o mundo. A escola parece estar ainda longe de considerar tais questões e sair da limitação da “presença do corpo” além das atividades nos horários de Educação física.

Os corpos presentes nas escolas passam por um processo educativo que educa objetivamente e subjetivamente estes corpos, o que cria uma disciplina extremamente impactante para a vida dos sujeitos. A educação escolar, é historicamente utilizada como mecanismo de controle, como tática colonizadora; e a padronização, uniformização dos corpos, enquanto corpos dóceis e disciplinados faz parte desta construção e estrutura

ISSN: 2595-1319

escolar. Por isso pensar novas metodologias e pedagogias que valorizam a importância do corpo no processo de aprendizagem é crucial para que possamos quebrar essa lógica educacional que se repete pela história.

O andamento da pesquisa aponta para duas diferentes leituras da pergunta central. Sendo a pergunta: “Qual é o papel do corpo no processo de aprendizagem? ”. Pode-se responder através de uma busca da essência da importância do corpo nos processos de aprendizagem, como ele realmente funciona e qual seria o seu ‘verdadeiro’ papel; e outra forma de responder seria qual o papel que é dado ao corpo no processo de aprendizagem.

Para estas duas diferentes formas de responder, porém complementares, foi em Foucault principalmente que me vi mais próximo de uma abordagem a qual me apontasse a respeito do papel que é dado ao corpo no processo de aprendizagem; e para iluminar a respeito de uma possível ‘essência’ a respeito do que/qual é o papel do corpo no processo de aprendizagem especificamente falando, encontrei em Merleau-Ponty um grande expoente para aprofundar minha reflexão.

Encontramos em Foucault a percepção do corpo tendo o papel de ser ensinado, enquadrado, melhor dizendo, disciplinado. Para ele, o corpo sofre nas instituições formais de ensino processos com viés anátomo-políticos que disciplinam os corpos. São dispositivos disciplinares com objetivos específicos, que segundo ele seguem vontades produtivas do Estado. E desta forma, o papel que é dado ao corpo no processo de aprendizagem é diretamente o de ser enquadrado, uniformizado com fins específicos e objetivos pré-estabelecidos. Para ele o corpo sofre através destes dispositivos disciplinares, que são mecanismos de poder que permitem extrair com mais eficiência dos corpos o tempo e o trabalho.

Já na perspectiva de Merleau-Ponty, que traz sua abordagem filosófica fenomenológica sobre o corpo podemos perceber que para ele é indubitável a gigantesca importância do corpo no processo de aprendizagem, já que para ele é o corpo que efetua a síntese das informações recebidas, interpreta a apreende. O corpo é o mediador do ser com o mundo e a dimensão da totalidade de um ser humano, é em suas palavras, nosso “ancoradouro no mundo”.

Pensar a pedagogia e a educação a partir da perspectiva filosófica da Fenomenologia e a visão do Merleau-Ponty tem consequências promissoras e fica perfeitamente claro neste trecho do artigo “Fenomenologia e Educação” (CAMINHA, 2012):

 ISSN: 2595-1319

> [...] o educador não pode ser um mero cumpridor de programas pré-estabelecidos. Pelo viés fenomenológico da busca permanente de se reaprender o mundo, a educação não é o processo de padronização de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de modos de se viver por meio da busca de se situar como sujeito no mundo. A perspectiva fenomenológica, usada como referência para orientar a prática pedagógica, é um indicativo de que o sujeito da aprendizagem é o centro da atenção educativa e não os conteúdos que serão ensinados.

Penso que, assim como nos aponta Caminha, a Fenomenologia tem muitos aspectos positivos para trazer a nossa forma de educar. E para além disso, a importância de continuarmos a estudar e trabalhar o corpo ativo e livre dentro dos espaços de formação tem potencial de gerar indivíduos mais livres e conscientes de si e de como se relacionar com o mundo; e talvez sejam novos caminhos que se abrem com a pesquisa. Ou seja, no caminhar da pesquisa, questiono-me: um corpo livre, autônomo, consciente de si, é um corpo que luta e se posiciona politicamente? Está aí uma nova possibilidade para aprofundamento, e um campo de pesquisa que considero de grande valia para a Educação.

Considerações finais

Mesmo com o vasto estudo e núcleos especializados de pesquisa em várias partes do mundo, ainda há muito que avançar nos estudos do corpo no processo de aprendizagem, tanto no campo intelectual de pesquisas acadêmicas quanto no campo da prática.

Outra problemática a se questionar dentro desta área é que, mesmo que na maior parte dos estudos sobre o corpo no processo de aprendizagem, nos universos escolares ou nos processos educativos, haja uma grande quantidade de críticas da ausência do mesmo, de problematizações profundas e embasadas a respeito da perspectiva filosófica/política envolvida, a quantidade de textos que abordem exemplos práticos, ou atividades pedagógicas possíveis utilizando o corpo como linguagem e instrumento principal envolvido no processo é reduzida. Faltam propostas, ideias, resultados. É necessário coragem para poder quebrar a lógica educacional que vem sendo carregada historicamente, para inovar, experimentar e descobrir aquilo que historicamente ficou encoberto e escondido nos moldes acadêmicos.

Referências

 ISSN: 2595-1319

CAMINHA, I. Fenomenologia e Educação. **Trilhas Filosóficas** – **Revista Acadêmica de Filosofia***,* v, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012.

CAMINHA, I. O. **O distante-próximo e o próximo distante***:* corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a.

CAMINHA, I. O. Fenomenologia e educação*. In:* SEMANA DA EDUCAÇÃO, 12., 2010. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2010b.

CAMPOS, P. F. M. **Relações corpo educação**: um estudo sobre o lugar do corpo na Escola. 2006. Disponível em: http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

DESCARTES, R. **Discurso do Método***.* Apresentação e comentário de Denis Huisman. Trad. de Elza Moreira Marcelina. São Paulo: Ática, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder***.* 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis**.** Petrópolis: Vozes, 1977.

LOURO, G. L. (ed.). O corpo educado. **Pedagogias da sexualidade***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MERLEAU-PONTY, M.. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade***,* Campinas, v. 26, n.. 91, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

ISSN: 2595-1319

AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA

Universidade de Uberaba, ana_abadia@yahoo.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A avaliação na escola inclusiva é um tema bastante discutido nos meios escolares e acadêmicos. Todavia um modelo interdisciplinar não é o meio usual mais comum nestas escolas. Este trabalho de caráter teórico-bibliográfico tem como objetivos identificar meios de avaliar a educação inclusiva, discutir e dimensionar estes procedimentos de avaliação como componente importante e dinâmico para a concretização da aprendizagem dos discentes envolvidos. A avaliação deve ser usada em prol da inclusão do indivíduo na escola, em que demonstrará o grau de aprendizagem o aluno se encontra. Considera-se que a avaliação deve ser um processo contínuo e flexível, fazendo da sala de aula um ambiente propício para a aprendizagem, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, lembrando que o nível de apropriação se difere de aluno para aluno.

Palavras-chave: Avaliação interdisciplinar. Educação inclusiva. Escolas regulares.

INTERDISCIPLINARY EVALUATION IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract
Inclusive school assessment is a well-discussed topic in school and academic circles. However, an interdisciplinary model is not the usual way of teaching in these schools. This theoretical-bibliographic work aims to identify ways of evaluating inclusive education, discussing and dimensioning these evaluation procedures as an important and dynamic component for the realization of the learning of the students involved. The evaluation should be used in favor of the inclusion of the individual in the school, in which will demonstrate the degree of learning the student is. It is considered that evaluation should be a continuous and flexible process, making the classroom an environment conducive to learning, respecting the different learning styles, remembering that the level of appropriation differs from student to student.

Keywords **-** Interdisciplinary evaluation. Inclusive education. Regular schools.

Introdução

A educação é um processo educacional que acontece nas escolas e também em vários ambientes da sociedade. Ela está sempre acompanhada de múltiplas aprendizagens que fazem com que os alunos estejam sempre antenados nos saberes que lhe são

 ISSN: 2595-1319

direcionados. Nos ambientes escolares, o processo educacional é desenvolvido por profissionais capacitados que tem o foco na escolarização de todos.

Partindo da escola regular, ela também precisa pensar na educação inclusiva, que segundo a LDB 9394/96 ela deve acontecer dentro do espaço comum da sala de aula e assim alunos com deficiências podem e devem por direitos estar inseridos nesse contexto com o objetivo de aprendizagem.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos devem aprender independente de possuírem deficiências ou não dentro de uma sala de aula comum da escola regular.

Educação inclusiva é uma modalidade educacional que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos específicos ou superdotação/altas habilidades dentro do ambiente escolar da sala de aula com a proposta de ser proveitosa para todos.

A Inclusão Escolar é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (MANTOAN, 2003, p. 25).

Martins et al. (2008, p. 19) acrescenta esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Neste mesmo contexto, Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

É preciso atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência. Nascimento (2014, p. 13) afirma que “isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”.

A inclusão escolar permite que a escola contemple formas diferenciadas de

ISSN: 2595-1319

aprendizagem, contemplando todos no processo ensino aprendizagem, reconhecendo a singularidade dos indivíduos e suas formas peculiares de aprender. O paradigma da inclusão propõe a reestruturação da escola, que passa a objetivar aos educandos uma educação que propicie condições de aprendizagem para todos. Mittler (2003) reforça que a inclusão escolar envolve reestruturação das escolas com o objetivo de assegurar a todos os educandos o acesso às oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece. Essa reestruturação inclui o currículo, a avaliação da aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Mediante a reestruturação da escola, é preciso repensar os processos avaliativos do processo ensino-aprendizagem, pois a avaliação não é um processo a parte. Neste sentido, repensar a avaliação é uma maneira de respeitar a todos, onde os critérios deem conta do processo independentemente se o educando tenha ou não deficiências.

Coll et al (2004, p. 370-371) esclarece que:

> A avaliação das aprendizagens dos alunos é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem; os esforços para melhorar a educação exigem necessariamente a revisão e a melhoria das práticas de avaliação; um ensino adaptador, isto é, um ensino que respeite a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos, exige uma avaliação “inclusiva”, isto é, práticas de avaliação que também levem em conta a diversidade.

A avaliação da aprendizagem é importante para o professor, porém não constitui um instrumento de homogeneização, mas um elemento fundamental para compreender as singularidades dos educandos diante da aprendizagem. Promover a aprendizagem é uma essencial função docente no processo de escolarização dos alunos. Sobre a singularidade no processo de aprender, Beyer (2006, p. 28) destaca que “precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais”.

O autor ao se referir às diferenças ainda menciona que:

> É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2006, p.65).

 ISSN: 2595-1319

Avaliar no processo de ensino consiste em comparar o desempenho constatado nos alunos e os resultados a qual se pretende alcançar. Sendo a mesma como um processo, ela sempre faz prevalecer à qualidade e desempenho de atividades realizadas pelo aluno. E para o professor será uma oportunidade para refletir sobre a sua prática pedagógica.

Conforme Luckesi (2002),

> A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo de ensino aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estado defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 2002, p. 81).

Pensar a avaliação na educação inclusiva propõe outras dimensões avaliativas que possam equalizar o aprendizado dos alunos com deficiências e ao mesmo tempo promover a alta estima por conta do aprendizado destes.

Desta feita o que se propõe nesta pesquisa é identificar meios de avaliar a educação inclusiva que estejam de fato verificando o aprendizado dos alunos envolvidos, discutir e dimensionar estes procedimentos de avaliação como componente importante e dinâmico para a concretização da aprendizagem dos discentes envolvidos.

Deve-se levar em consideração se o próprio educador saiba gerir seu conhecimento em conformidade com as especificidades educacionais, conforme a singularidade quer do meio educacional quer do aluno.

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa teórica-bibliográfica que coloca o tema da avaliação inclusiva como um assunto a ser discutido no contexto da escola regular, local a inclusão escolar acontece e os alunos com deficiências devem estar. Esse tipo de pesquisa consiste na discussão e comprovação da teoria, além de possíveis revisões de sua validade e alcance.

Assim, esta investigação científica também visou oportunizar o contato com alguns teóricos relacionados à temática, fundamentando a escrita e a discussão do texto.

 ISSN: 2595-1319

Resultados e discussão

Durante muitos anos a avaliação dos alunos com deficiências sempre aconteceu segundo as ações desenvolvidas com os alunos não deficientes ou somente com materiais concretos simples.

Cabe a escola o cuidado em ajustar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir avaliar os alunos com deficiências de modo a conhecer o que os mesmos aprenderam.

Segundo Luckesi (2007):

> Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. [...] O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2007, p. 5).

Portanto, a avaliação deve ser usada em prol da inclusão do indivíduo na escola, em que demonstrará o grau de aprendizagem o aluno se encontra, promovendo entre outras atitudes sua alta estima, pois ele vai ver que seu papel na escola é de aprendizagem, como seus colegas.

Por isso é importante a ressignificação da avaliação, a fim de que esta ocorra de forma processual e diagnóstica para que os educadores consigam diagnosticar os pontos que possuem defasagem da aprendizagem e, de tal modo, ajudem o aluno a trilhar um caminho diferente, proporcionando a inclusão deste indivíduo na sociedade.

Assim afirma Luckesi (2005):

> Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, consequentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, consequentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (LUCKESI, 2005, p. 2).

A avaliação não deve ser punitiva, mas uma forma de certificar o que o aluno aprendeu e o que ainda não ficou devidamente compreendido, facilitando desta forma, o trabalho do professor que deverá elaborar estratégias para que o que não foi devidamente aprendido, deva também fazer parte da vida dele.

ISSN: 2595-1319

A inclusão tem sido entendida como um princípio que impulsiona um novo paradigma no atendimento ao aluno com deficiência: o paradigma de suporte (Aranha, 2000). O debate sobre esse princípio se intensificou, no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca e foi consolidado nos documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais podemos considerar como a referência curricular que pretende direcionar a ação educativa a nível nacional.

Dessa forma, a questão da avaliação desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar desses alunos e a proposição de adaptações curriculares.

A avaliação dos alunos com deficiência deve subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns, através da oferta dos recursos necessários para possibilitar o seu sucesso educacional. No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular do ano em que está matriculado (OLIVEIRA, POKER, 2003; OLIVEIRA, LEITE, 2000).

As instituições interdisciplinares devem promover um ensino integrador entre as disciplinas do currículo. O sistema de interdisciplinaridade deve perpassar por toda as salas de aula, especialmente aquelas que trabalham com a educação inclusiva, pois é nessa metodologia que alunos com deficiências congregam mais aprendizagem, uma vez que os conteúdos não estão estaques em disciplinas compartimentadas em si mesmos.

Em 1976, Japiassu (1976, p. 92) já dizia que “o trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de consciência coletiva das questões em jogo”.

Esta tarefa árdua em que o autor se refere, nada mais é um compromisso assumido pelo docente em fazer de sua aula um aprendizado constante e assim professores devem trabalhar em equipe para nutrir esta interdisplinaridade, uma vez que ela não se faz sozinha. É, contudo uma mudança de postura do professorado.

A relação entre avaliação e interdisciplinaridade é entendida como um processo contínuo, pois a avaliação da aprendizagem do aluno é preocupação constante dos

 ISSN: 2595-1319

estudiosos da avaliação. Assim ela não pode ser entendida como parte isolada do processo de aprendizagem. Professores e alunos sistematicamente questionam e são questionados sobre os instrumentos, parâmetros, necessidade e complexidade do processo avaliativo.

A interdisciplinaridade necessita de comunicação, conhecimento, interação, diálogo e é um movimento que se aprende praticando, a partir da organização das disciplinas, num programa de reuniões de estudo que promove transformação e mudança do grupo social.

Vargas (2016, p. 8) relata:

> Os princípios, que fundamentam a teoria interdisciplinar e da avaliação, são humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Humildade para perceber o erro e sabedoria para trabalhar com esse erro; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados devem respeitar o ritmo dos alunos no processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de ensino e de avaliação.

Ainda segundo essa autora, “O processo avaliativo tem a função identificadora da realidade educacional” (2016, p. 9). Dessa forma a avaliação no contexto da educação inclusiva vai auxiliar o professor na condução do processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência. O docente vai nortear suas aulas para buscar sanar o que não foi aprendido pelo discente.

Dessa feita, avaliar é diagnosticar o que o aluno já é capaz de realizar, de compreender e de formular no contexto das aprendizagens.

> No entanto, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para garantir a escolaridade desse aluno (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 55).

Todavia avaliar interdisciplinarmente na educação inclusiva é olhar de frente para o aluno com deficiência e toda a classe e direcionar o processo avaliativo com coerência, olhar com a ótica das adaptações curriculares e metodológicas na busca por orientações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

ISSN: 2595-1319

A avaliação escolar na educação inclusiva deve ser discutida considerando o sujeito, que é o aluno deficiente, que cada um tem uma maneira própria de se relacionar com o conhecimento. Além disso, avaliar na ótica escolar das possibilidades é dimensionar as possibilidades avaliativas para que o educando possa se expressão seu aprendizado.

Os instrumentos avaliativos na educação são configurados como um dos recursos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência.

A avaliação deve transcorrer durante todo o trabalho pedagógico e voltar-se não só para o aluno, mas também para o desempenho do professor diante dos contextos avaliativos a que se propôs. Ela não deve ter caráter punitivo nem burocrático, deve ser efetuada por todo o período de trabalho, devendo-se usar diversos instrumentos para se obter uma resposta satisfatória do processo de aprendizagem.

Um importante passo para a avaliação interdisciplinar na educação inclusiva é repensar o nosso modelo de educação e de avaliação. Importante salientar que o professor deve ter em mente que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular. Avaliar situações individuais é colaborar para que o conhecimento chegue a todo aluno independente de sua deficiência.

A avaliação deve ser um processo contínuo e flexível, fazendo da sala de aula um ambiente propício para a aprendizagem, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, lembrando que o nível de apropriação se difere de aluno para aluno.

As estratégias do ato avaliativo deverão garantir as necessidades específicas de cada aluno e os auxílios necessários para que se construa garantias do seu desenvolvimento de aprender, mesmo que com adequações. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar.

Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In:* MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23/09/2015.

ISSN: 2595-1319

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2004.

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

LUCKESI, C. C. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Education, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.2, 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: Acesso em: 01/06/2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. *In:* MANZINI, E. J. **Educação especial:** temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

VARGAS. M. C. **Ensino, Interdisciplinaridade e Avaliação.** Disponível em: http://www.faculdadeamericadosulrs.com.br/noticias/75/ensino-interdisciplinaridade-e-avaliacao. Acesso em 01/06/2019.

ISSN: 2595-1319

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM UBERABA (1910-1915)

ANELISE MARTINELLI BORGES OLIVEIRA

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, anelise.oliveira@uftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este trabalho traz considerações sobre a educação primária em Uberaba no início do século XX. Para tanto, utiliza-se como fonte o principal periódico em circulação da época, o jornal Lavoura e Comércio, no que diz respeito à concepção que se tinha de instrução pública, à função da inspeção de ensino, ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem e ao comportamento que era esperado do aluno. Os resultados revelam que as informações encontradas no referido periódico vão ao encontro da concepção de educação primária que se tinha a nível nacional no início do período republicano. O trabalho insere-se no campo da pesquisa em História da Educação no Brasil e estabelece um diálogo com autores que tratam do tema (ARAÚJO; INÁCIO FILHO, 2005; SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Palavras-chave - Educação primária (1910-1915). Jornal Lavoura e Comércio. Uberaba.

CONSIDERATIONS ON PRIMARY EDUCATION IN UBERABA (1910-1915)

Abstract
This paper presents considerations about primary education in Uberaba at the beginning of the 20th century. For this purpose, the main newspaper in circulation of the time, the newspaper Lavoura e Comércio, is used as a source for the conception of public education, the role of teaching inspection, the role of teachers in the teaching- learning and behavior that was expected of the student. The results show that the information found in the aforementioned period corresponds to the conception of primary education that was national at the beginning of the republican period. The work is part of the research on History of Education in Brazil and establishes a dialogue with authors that deal with the theme (ARAÚJO; INÁCIO FILHO, 2005; SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Keywords - Primary education (1910-1915). Lavoura e Comércio. Uberaba.

Introdução

O fim da Monarquia e a implantação da República trouxeram novas configurações para o Brasil do início do século XX, sobretudo no que diz respeito a um regime político que pudesse representar a modernidade em todos os âmbitos da sociedade.

Na esfera educacional, o discurso de um novo modelo de escolarização, visto como

 ISSN: 2595-1319

necessário para instruir a população brasileira, ganha espaço a partir de ideias vindas da Europa. Coube "[...] ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação" (BENCOSTTA, 2005, p. 68). A escola passou a ser idealizada na figura dos chamados grupos escolares, os quais, "apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, [...] projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Segundo Bastos (2005, p. 35), o período foi caracterizado

> [...] por uma forte preocupação do Estado com a educação primária. No começo do século, eram quarenta mil alunos; em 1920, atingiam a casa dos cem mil; em 1927, contavam-se duzentos mil. Construíram-se, nessa época, vários edifícios escolares e procurou-se dar nova orientação às escolas mantidas pelo Estado, que em 1930, eram 718; as escolas municipais eram 2131 e as particulares, 1320 (BASTOS, 2005, p. 35).

A partir da perspectiva de que as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela introdução de uma nova concepção sobre a escolarização primária – representada, dentre outros, pelos espaços escolares, materiais de ensino e regulações comportamentais do aluno – o presente trabalho traz considerações acerca da educação primária em Uberaba, tendo como recorte temporal o período de 1910 a 1915. A escolha da periodização se deu em decorrência de ser marcada por reformas que visavam implantar projetos político-educativos em consonância com o regime republicano[27].

Apesar da grande quantidade de reformas educacionais entre a implantação do regime republicano (1889) e o início da chamada Segunda República (1930), os programas políticos eram fragmentados e não apresentavam consistência: "[...] não passavam de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma vida política nacional de educação" (ROMANELLI, 1991, p. 43).

De modo específico, o presente trabalho procura compreender a concepção que se

[27] Sobre as reformas educacionais na Primeira República (1889-1930), ver: Magalhães (2003) e Nagle (1974).

ISSN: 2595-1319

tinha na época sobre a instrução pública, a função da inspeção de ensino, o papel do professor no processo ensino-aprendizagem e o comportamento que era esperado do aluno. Como fonte documental, é utilizado o jornal Lavoura e Comércio, periódico fundado em 1899 pela camada dirigente uberabense e que ficou em circulação até o ano de 2003 (OLIVEIRA, 2017, p. 25). Com relação às notícias vinculadas pelo periódico, é percebido que eram escritas tanto por autores de Uberaba e da região, como também eram transcritas de jornais nacionais, principalmente das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A opção pela pesquisa com periódico ocorreu pois acredita-se que a imprensa pode resgatar dimensões presentes no âmbito histórico-educacional, uma vez que "[...] sua problematização incide particularmente sobre o campo da escolarização, ora a abordando como fruto da política educacional pública, municipal ou estadual, ora como fruto da iniciativa particular, ou mesmo como reprodutora das relações sociais" (ARAÚJO; INÁCIO FILHO, 2005, p. 177).

Este trabalho se insere no campo da pesquisa em História da Educação e portanto busca-se contribuir para a (re)construção de aspectos da historicidade educacional, seja a nível local, seja a nível nacional.

Metodologia

As primeiras décadas da República foram marcadas por discussões sobre a função da Educação no desenvolvimento do processo civilizatório proposto pelo novo regime político.

Assim, educadores, intelectuais e políticos brasileiros passaram a buscar soluções para a escolarização pública, uma vez que a falta de instrução de grande parte da população – no início do período republicano 75% compunham-se de analfabetos – era percebida como um obstáculo que impedia o país de avançar. Essa preocupação foi noticiada no jornal Lavoura e Comércio de 13 de janeiro de 1910: "[...] se o povo tem instrução suficiente, a República progride, vive; se o povo é ignorante, ela retroage e morre". Mais adiante, o periódico evidencia a diferença semântica entre os termos instrução e educação: "*Instruir* não é completamente *educar*. Para que assim seja, é imprescindível que a instrução seja do corpo e da alma, o mais desta do que daquele" (LAVOURA E COMÉRCIO, 13/01/1910, p. 1, grifos do jornal).

De acordo com o mesmo, a instrução constituía um processo mais moroso que a

ISSN: 2595-1319

educação, dado que “a verdadeira educação do povo” perpassa o “aprender a ler, escrever e contar” (Idem, ibidem), ficando notório que o preceito instrutivo é necessário para a capacitação de cidadãos úteis à República, com ênfase para os cidadãos menos favorecidos economicamente. Apesar do discurso de que a escolarização deveria se estender às camadas mais populares, a realidade se mostrava bem diversa, pois grande parcela da população permanecia desprovida de escolarização.

Assim, os adeptos do regime republicano – intelectuais, militares e políticos em geral – percebiam na educação uma eficaz ferramenta na transmissão do civismo e do patriotismo a crianças e jovens cidadãos. A escola, portanto, era concebida como o espaço ideal na difusão de valores disciplinadores e nacionalistas. Procurava-se “[...] debelar o analfabetismo e difundir a escola primária, transformada num dos grandes problemas nacionais. Há uma preocupação cada vez maior com a promoção da Língua Pátria, com o avivamento e a desmistificação da História e da Geografia do Brasil” (NAGLE, 1990, p. 262).

No campo educacional, as autoridades de ensino defendiam um modelo de escolarização com sequência metódica e sistemática do ensino, a partir da criação de novos espaços escolares, materiais pedagógicos, racionalização do tempo e higienização do corpo, como pode ser percebido no trecho a seguir: “As matérias do ensino constituem a base da educação popular; está nelas a questão principal, a par do horário, do método, das habilitações pedagógicas, da fiscalização, do material e da higiene escolar” (LAVOURA E COMÉRCIO, 16 jan. 1910).

O espaço escolar ia adquirindo novas conotações, com subdivisões como o gabinete do diretor, a sala dos professores, o pátio, os sanitários, o ginásio, as salas de aula divididas por sexo. Os materiais utilizados nesse novo espaço refletiam uma inédita forma de se conceber a escolarização primária. Livros de escrituração escolar, boletins, armários, relógios de parede, cadernos de caligrafia, livros de chamada, estojos, mapas geográficos, bacias, lavatórios e escarradeiras: a escola não ficava restrita às funções de ensino, uma vez que se fazia importante disseminar, nos alunos, certos hábitos e costumes considerados fundamentais na sociedade do início do século XX.

A escola primária assumia funções para além da aquisição dos conteúdos curriculares pelo aluno, pois também era responsável pela formação do seu caráter, pelo desenvolvimento de virtudes morais e pela regulação de sua conduta:

 ISSN: 2595-1319

> Além da leitura, da escrita e do cálculo [...] em toda escola devem ser ministrados os princípios da Moral [...] Ensinar desde cedo quais são os nossos deveres para com os pais, os irmãos, os homens, as autoridades ou a sociedade em geral; o exercício das virtudes; o afugentamento dos vícios; o horror à calúnia, à intriga, à mentira, à inveja e outras baixezas; a caridade, a benevolência, a sinceridade... tudo isto são ensinamentos que se devem ministrar nos alunos, em leituras explicadas ao alcance das inteligências infantis" (LAVOURA E COMÉRCIO, 16 jan. 1910).

O trecho anterior deixa entender que informações e mensagens de cunho moralizante e cívico eram propagadas para além da esfera escolar, como também observam Schueler; Magaldi, 2009, p. 45: "Esse viés civilizador se dirigia a um público interno à escola, constituído basicamente por alunos e famílias, estendendo-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade".

Desse modo, o aproveitamento escolar do aluno estava diretamente associado ao aperfeiçoamento de sua educação intelectual, física e moral, conforme se verifica no trecho escrito por Honorio Guimarães, professor da região do Triângulo Mineiro que também ocupou cargos na esfera educacional, como gestão de escolas e inspetoria regional de ensino[28]:

> A criança necessita de uma educação bem dirigida, bem orientada, porque desta depende a formação de seu caráter no cultivo do coração e da inteligência. Como a fantasia necessita de cuidados, a criança não dispensa os incalculáveis desvelos de pais e mestres. A esses dois agentes poderosos da constituição do caráter das crianças, cabe o dever intransferível de velar pelo seu futuro que é o futuro da pátria. (LAVOURA E COMÉRCIO, 10/09/1913, p. 1).

O fragmento do jornal Lavoura e Comércio mostra que o educando se encontrava em constante vigilância. Para que ele adquirisse certas atitudes, era necessária a inculcação de pais e professores na transmissão de um conjunto de princípios como o sentimento de amor, o dever à família e o dever à pátria.

No espaço escolar, o aluno deveria se apropriar de práticas que estivessem em consonância com as normas do sistema educacional vigente, no sentido de seguir padrões de comportamento considerados civilizados, como sugere o trecho do periódico a seguir ao tratar da disciplina:

[28] Sobre o autor, ver Carvalho (2007).

 ISSN: 2595-1319

> Na escola, tão indispensável é a disciplina como o bom ensino. A disciplina é indispensável, não só porque acostuma as crianças à divisão racional e proveitosa do tempo, mas ainda porque os discentes, subordinados à boa ordem, podem aprender o dobro num prazo dado (LAVOURA E COMÉRCIO, 05 jun. 1914, p. 1).

Nota-se que a sistematização do comportamento infantil se vinculava a um rendimento escolar satisfatório. O corpo era submetido a uma série de padrões considerados dignos e legítimos de serem apropriados, conforme observa Rosa Fátima Souza ao pesquisar a escola primária no estado de São Paulo: “ordem, limpeza e disciplina são componentes primordiais para uma boa organização escolar, fazem parte de um conjunto de dispositivos de contenção dos gestos, dos instintos, das emoções” (SOUZA, 1998, p. 143).

O jornal continua, agora, dando ênfase ao papel do docente na escolarização do aluno: “O professor, além de exercer a função de instruir, é também governador e administrador da escola. Quem não sabe ensinar e governar, ao mesmo tempo, exerce o magistério com grande desvantagem” (LAVOURA E COMÉRCIO, 05/06/1914, p. 1). De acordo com o trecho, um bom professor deveria ter autoridade sobre os seus alunos, mantendo sob controle as ações dos mesmos, para que não se descumprissem as normatizações impostas.

Nesse sentido, o controle do trabalho docente era realizado por autoridades como a direção e a inspeção escolar. Os inspetores de ensino faziam visitas periódicas às instituições escolares, fiscalizando o cumprimento do programa pensado para as escolas primárias: “Controle, fiscalização e até punição, sempre estiveram atrelados, ao longo da história educacional, à inspeção escolar, especialmente se tratando da nacionalização” (RIBEIRO, 2012, p. 60.).

O periódico Lavoura e Comércio noticia a presença de um inspetor de ensino em Uberaba:

> Durante 10 dias esteve em nosso meio o ilustre inspetor regional desta circunscrição, Exmo. Sr. Cel. Alberto da Costa Mattos que, com o seu trato lhano e afável, captou grandes simpatias neste município, inspecionou todas as escolas, seguindo para Monte Alegre no desempenho de sua árdua missão (LAVOURA E COMÉRCIO, 1913, p. 2).

Conforme se verifica no trecho anterior, o inspetor em questão atuava na esfera

 ISSN: 2595-1319

regional, realizando supervisões nas cidades da região de Uberaba. No Brasil, o cargo de inspetor de ensino também atuava nas esferas municipais e estaduais.

Na cidade de Uberaba, o cargo foi criado no ano de 1912, como se observa na notícia a seguir:

> [...] cria o lugar de inspetor escolar do município, que será pessoa de confiança do agente executivo, por quem será nomeado e conservado no cargo enquanto bem servir. A esse funcionário compete apresentar à câmara [municipal] relatórios das escolas visitadas, dando conta do desenvolvimento do ensino, sugerindo medidas para o melhoramento das condições das mesmas e informando sob a capacidade moral e intelectual de cada um dos professores. As visitas deverão ser feitas duas vezes pelo menos por ano em cada escola, demorando-se em todas o tempo suficiente para bem julgá-las (LAVOURA E COMÉRCIO, 1912, p. 1).

O trecho deixa evidente que tal cargo era político, uma vez que seria ocupado por alguém de confiança do prefeito. O inspetor a ser nomeado deveria prestar contas com câmara municipal uberabense, fazendo relatórios que contivessem informações sobre as escolas visitadas, no que diz respeito à infraestrutura, aos materiais pedagógicos e ao desempenho dos professores. À inspeção cabia relatar as condições materiais da escola e conhecer a didática utilizada pelo docente, exercendo, dessa forma, fiscalização sobre todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Ainda segundo a mesma notícia, além da remuneração mensal, o inspetor municipal teria gratificação de cinco diárias de hotel caso precisasse realizar inspeção nas cidades da região.

Assim, a nova modalidade escolar desenvolvida no início da República se desenvolvia com o intuito de se criar um sistema nacional de educação ainda inédito, em que questões sobre a renovação do ensino e o papel do Estado na difusão da escolarização primária constituíam temas centrais.

Resultados e discussão

A análise das notícias vinculadas no jornal Lavoura e Comércio entre os anos de 1910 e 1915, no que diz respeito à educação primária em Uberaba, revela a construção de um novo modelo escolar baseado na difusão de ideais patrióticos e valores morais. Com relação ao educando, esperava-se dele a inculcação de práticas condizentes com a prescrição imposta, por meio de uma formação intelectual, física e moral específicas. Ao

ISSN: 2595-1319

professor, cabia a constante vigilância de seus alunos, aliada ao cultivo de sua autoridade em sala de aula. O docente, por sua vez, era submetido ao controle das autoridades escolares – especialmente do diretor da escola e do inspetor de ensino –, os quais fiscalizavam suas ações pedagógicas.

Os resultados ainda revelam que as informações encontradas no referido periódico vão ao encontro da concepção de educação primária que se tinha a nível nacional no início do período republicano, ao se estabelecer um diálogo com diferentes autores que abordam temáticas referentes à educação primária no mesmo período.

Considerações finais

A chamada Primeira República (1889-1930) trouxe discussões acerca de um tipo de escolarização primária que deveria ser moderna e que representasse a ordem e o progresso, diferente daquela existente no Império. Para tanto, espaços específicos para a promoção do ensino foram construídos, e junto a eles, modernos métodos pedagógicos, mobiliário, cargos educacionais e professores mais qualificados surgiam com o objetivo de se apresentar um novo tipo de educação.

Uberaba, como uma das principais cidades da região do Brasil Central na época, não passava alheia às mudanças pelas quais a educação primária era palco, e seu principal jornal, o Lavoura e Comércio, noticiava os acontecimentos considerados importantes na área educacional – a nível internacional, nacional e local.

Inserido no campo da História da Educação, o presente trabalho se faz relevante na medida em que traz contribuições sobre a escolarização primária no início do século XX. Apesar de se debruçar sobre um caso específico, o uberabense, percebe-se a importância do estudo no sentido de se compreender a perspectiva que se tinha acerca das práticas escolares e dos processos educativos que vigoravam no Brasil.

Para além de um trabalho que se limita apenas a descrever as informações encontradas, este texto procurou, também, interpretar os fatos educacionais dentro de movimentos políticos e sociais mais amplos, situando tais informações dentro do contexto em que foram produzidas.

Tendo em vista a importância de se compreender o passado para se repensar e entender o presente, a pesquisa não se findará com este trabalho; pretende-se dar continuidade à compreensão do processo de escolarização em Uberaba no século XX por

 ISSN: 2595-1319

meio de notícias publicadas no jornal Lavoura e Comércio.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza Araújo; INÁCIO FILHO, Geraldo. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. *In:* GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2005.

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães. Uberlândia, EDUFU, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.19-34, maio/jun./jul./ago.2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03 Acesso em: 16 out. 2018.

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1910: 13 jan., 16 jan. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, MG. Edição do ano de 1912, 09 maio. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1913. 27 mar., 10 set. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, MG. Edição do ano de 1914: 05 jun. (Arquivo Público de Uberaba).

MAGALHÃES, Lívia Rocha. **A educação na Primeira República**. Bahia: UESB, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Epu; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In:* FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, Tomo III.

 ISSN: 2595-1319

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. **Leituras, valores e comportamentos**: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RIBEIRO, Ester Rosa. **Políticas públicas nacionais em educação entre 1930-1945**: A inspetoria municipal de educação de Rio Grande, RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Rio de Janeiro, **Tempo** [*on-line*], v.13, n. 26, pp.32-55, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf Acesso em: 01 jun. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

A Autora

É professora titular na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Departamento de História; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus Marília SP.

ISSN: 2595-1319

ESPIRITUALIDADE NA ESCOLA: A BUSCA DE UMA ESCOLA MAIS HUMANIZADA

ROSA MARIA DA SILVA

LUÍSA HELENA SILVA E ALVES

UFU, rosinha.maria@terra.com.br
IFTM: campus Uberaba, luisahelena@terra.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área Temática 04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em que se utilizaram textos de autores que refletem sobre: espiritualidade, valores humanos e escola. São aqui descritos métodos de como vivenciar os valores humanos no ambiente escolar, de acordo com o programa criado por Sathya em 1968. Esta pesquisa teve como objetivo suscitar uma discussão a respeito da importância da espiritualidade na formação humana, abordando as diversas dimensões que a compõe. Resultados parciais: nos ambientes escolares há uma preocupação com a formação intelectual enquanto é negligenciada a formação espiritual dos alunos. A formação espiritual perpassa várias dimensões dos seres humanos. As dimensões humanas ao estar em harmonia proporcionam aos seres humanos um equilíbrio que traz saúde física e mental o que tem efeito direto sobre a paz e harmonia das escolas. Considerações finais: através do programa de vivência em valores humanas é possível promover a formação espiritual tanto de alunos como de professores.

Palavras-chave: Espiritualidade. Escola. Valores Humanos.

SPIRITUALITY IN SCHOOL: THE SEARCH OF A MORE HUMANIZED SCHOOL

Abstract
This is a bibliographic and documentary research that used texts by authors that reflect on spirituality, human values and school. Here are described methods of how to experience human values in the school environment, according to the program created by Sathya in 1968. This research aimed to raise a discussion about the importance of spirituality in human formation, addressing the various dimensions that comprise it. Partial results: in school environments a concern such as intellectual formation while neglecting the spiritual formation of students. Spiritual formation permeates various dimensions of human beings. The human dimensions of being in harmony give human beings a balance that brings physical and mental health, which has a direct effect on the peace and harmony of schools. Final considerations, through the program of experiencing human values, it is possible to promote the spiritual formation of both students and teachers.

Keywords: Spirituality. School. Human values.

ISSN: 2595-1319

Introdução

Observamos nos dias atuais o aumento da violência na sociedade em geral e nos diversos ambientes escolares. São diversas as reclamações dos profissionais de educação relacionadas a indisciplina e violência, as queixas mais comuns sobre os alunos são: agressividade, falta de interesse, falta de concentração, hostilidade, ansiedade e impaciência. Mas o que estará por traz de tudo isso? Como poderemos reverter ou melhorar esta situação de violência nas escolas? Alguns autores tentando responder estas perguntas lançaram um olhar diferente sobre a educação, e perceberam a falta de preocupação das escolas com a formação espiritual dos alunos. O que segundo eles pode ser a origem deste atual ambiente escolar.

Reconhecer a espiritualidade como parte integrante da formação humana é passar a vê-la como instrumento capaz de transforma seres humanos em pessoas mais humanizadas, reflexivas, questionadoras e pacificadoras. Daí o desejo de fazer da escola um ambiente de formação intelectual e espiritual.

Discussão

Através de uma formação na espiritualidade podemos nos tornar seres humanos mais preocupados com a essência, com o ser, deixando de lado o individualismo, o pensamento capitalista e a violência. A espiritualidade que a escola deve abordar é aquela que perpassa todas as circunstâncias de nossa vida sendo um modo de ser e perceber na vivência e no contato com os outros indivíduos uma relação e aceitação do outro, apesar das diferenças existentes entre as pessoas. A vivência na espiritualidade, faz com que seja possível conectar as pessoas à aquilo que somos: corpo, sentimentos e pensamentos, segundo Ribeiro (2016). Falar de espiritualidade não é falar de uma religião, de um credo específico, e sim abordar as dimensões humanas. Abordar a espiritualidade de que buscamos e aquela que nos permite compreender o ser humano em suas diversas dimensões.

São comuns atualmente alguns modismos relacionados a espiritualidade, de acordo com Gomes (2014), algumas teorias e mestres “espirituais” tem levado o tema para algo que engloba o transcendental, distanciado do ambiente humano, do real. A espiritualidade aqui proposta tem a ver com os fenômenos relacionados a uma experiência espiritual, sendo considerada como um elemento facilitador de equilíbrio e bem-estar das pessoas em

 ISSN: 2595-1319

geral. A espiritualidade é vista como uma dimensão profunda do ser humano, que busca uma relação com o seu próprio interior e assim busca um significado para sua vida, o que leva a uma paz interior.

As dimensões humanas

O ser humano possui várias dimensões, segundo Rohr (2011), elas estão integradas entre si, não devemos, portanto, analisar o homem de forma fragmentada e sim de uma forma geral tentando atingir a formação de cada uma das suas dimensões. Na maioria das vezes os educadores se preocupam com a formação intelectual dos alunos e esquecem que os mesmos são dotados de outros interesses e tem outras necessidades.

As dimensões básicas humanas e essenciais na formação humana, segundo este estudo são assim classificadas: a) dimensão física (físico- biológica); b) dimensão sensorial (5 sentidos); c) dimensão emocional (estados emocionais); d) dimensão mental (racionalidade) e a e) dimensão espiritual (valores éticos e conhecimentos fisiológicos).Além das dimensões básicas existem também as chamadas dimensões transversais: a dimensão relacional social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a ecológica, a místico-mágico, religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional.

Todas as dimensões humanas têm relação entre si, portanto o equilíbrio ou desequilíbrio de alguma tem influência sobre as demais Rohr (2011). As pessoas que estão em harmonia com suas dimensões e possuem paz interior são indivíduos que promovem a paz nos mais diversos ambientes em que se encontrem. A espiritualidade é uma dimensão peculiar na busca do sagrado da harmonia interior. O pensamento uma educação humanizada aqui descrito surgiu na Índia no programa de vivência em valores humanos.

Educação Humanizada

Este programa busca implantar uma Educação Humanizada. Ela vê o homem como um ser que pode transformar sua realidade por meio do pensar, com o ato de reflexão em relação às ações que têm sido praticadas por ele dentro de seu grupo social. Em 1968, pensada por Sathya Sai Baba ela está baseada nos cinco valores humanos básicos: Verdade, Ação-Correta, Paz, Amor e Não Violência. Assim, o homem precisa sempre falar a verdade, agir corretamente, viver em paz consigo mesmo e com o seu próximo, amar a

 ISSN: 2595-1319

si e também as outras pessoas que vivem em sociedade e não ser uma pessoa violenta. Ela busca uma educação que visa à construção de conhecimentos significativos para o educando, os quais ele poderá usar em sua vida prática.

São sugeridos, por Sathya Sai Baba (2018), a utilização de 3 métodos para se trabalhar e aplicar uma educação humanizada: o direto, o indireto ou integral e o método paralelo ou correlacional. São assim sugeridos a aplicação destes três métodos:

- No método direto é criado um espaço e dia específico para as aulas e vivências. Como por exemplo: toda segunda-feira no início da aula. Neste dia e horário os educadores seguem as 5 técnicas aplicadas de modo sequencial: 1º- Harmonização onde os alunos em grupos são convidados a se sentarem e em silêncio buscarem concentrar no momento); 2º- citação de frase significativa relacionada ao tema como por exemplo, “Que nada perturbe a sua paz”; 3º - ler um conto com fundo moral; 4º- Cantar em grupo uma música relacionada ao tema; 5º- fazer uma atividade de grupo, uma dinâmica que ajude a memorização do valor humano escolhido.
- No método Indireto ou Integral os valores humanos são incluídos em todas as matérias escolares, os professores reforçam os valores durante suas aulas e exemplificam com suas próprias atitudes. O tema, o valor escolhido deve ser introduzido em todos os momentos e por todos os professores e educadores, quer seja durante as aulas ou mesmo nos intervalos, nas mais diversas formas possíveis buscando levar os alunos a refletir o que aquele valor significa e como podemos colocá-lo em prática.
- E o método paralelo ou correlacional os valores são trabalhados e abordados de acordo com a oportunidade e interesse dos alunos em atividades extraclasse como: excursões, aulas de educação física, laboratórios, visitas a museus, parques, fazendas, industrias e templos das diversas religiões.

Nesta perspectiva, um dos pontos básicos trabalhados com a criança, segundo a metodologia dos valores humanos é que deve ocorrer sempre um diálogo entre educador e educando sobre regras e valores morais e sociais, próprios do convívio em sociedade para refletirem sobre suas posturas e atitudes. Ouvindo o aluno, o educador respeita seu pensamento, orienta-o a refletir sobre seu modo de ver o mundo e percebe que, dentro do espaço de sala de aula, existe vários e diferentes saberes. O aluno precisa ser integrado

ISSN: 2595-1319

ao meio e uma das preocupações do Programa de Educação em Valores Humanos é levar a criança a valorizar aquilo que está a sua volta, como a natureza e o respeito às pessoas, Faz (2013).

Resultados Parciais

- Nos ambientes escolares a formação espiritual dos alunos é negligenciada.
- Há pouco conhecimento ou interesse dos educadores sobre a formação espiritual dos alunos.
- A formação espiritual perpassa várias dimensões dos seres humanos.
- As dimensões humanas ao estarem em harmonia proporcionam aos seres humanos um equilíbrio emocional.
- A formação espiritual leva a uma educação humanizada capaz de ajudar na saúde física e mental o que tem efeito direto sobre a promoção de um ambiente de paz e harmonia.
- A formação espiritual é uma proposta de humanização dos ambientes escolares.

Considerações Finais

O estudo propõe um pensar diferente sobre a educação. Pensamos que a educação transforma seres humanos em pessoas mais humanizadas, reflexivas e questionadoras. Ela pode formar seres humanos mais preocupados com a essência, com o ser, deixando de lado o lado capitalista do querer ter sempre mais bens. A escola deve buscar conhecimentos para realizar uma discussão sobre a temática da espiritualidade na educação e suas implicações na vida escolar e social.

Uma espiritualidade que perpassa todas as circunstâncias de nossa vida, um modo de ser e perceber vivenciada em contato na relação com outro, apesar das diferenças existentes entre as pessoas. Somos todos seres únicos e vivemos de acordo com as nossas crenças, culturas e objetivos. Reforça a ideia da reintrodução da espiritualidade na educação, pois ela não está fora da vida e é parte dela, não existe dimensão espiritual separada do viver. Devemos vivenciar a espiritualidade em cada ser que está a nossa volta, porque somente na relação com o outro podemos viver em reciprocidade. Acreditamos que a escola pode se tornar um local humanizado a medida que a preocupação dos educadores

ISSN: 2595-1319

passe a ser direcionada a formação espiritual dos alunos, através da aplicação de técnicas que leve a uma reflexão sobre os valores humanos.

Cabe aqui a sugestão de novos estudos que observem e/ou apliquem em escolas que utilização desses princípios para podermos avaliar os resultados. Sugerimos também novos estudos sobre a aceitação e o conhecimento dos alunos e educadores sobre a formação humanizada nos ambientes escolares, qual o grau de conhecimentos, o nível de aceitação ou rejeição, as barreiras a serem superadas para aplicação destas técnicas.

Referências

FRAZ, Joeanne Neves; SILVA, Áurea Alves da. OLIVEIRA, Marcia Silva de. Educação humanizadora no Século XXI: o Programa de Educação em Valores, idealizado por Sathya Sai Baba, no Cotidiano Escolar. *In:* SAFETY, HEALTH AND ENVIRONMENT WORLD CONGRESS, XIII. Porto, 2013. **Anais** […] Porto, Pt, 2013. p. 56-61.

GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; DAL FORNO, Cristiano. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 6, n. 2, 107-112, 2014. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/589 Acesso em: 16 out. 2018.

RIBEIRO, Lucimeri Mauricio; TEIXEIRA, Mônica de Carvalho. Educação e Espiritualidade: conhecer para atuar com alteridade. *In:* SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: COTIDIANO, HISTÓRIA E POLÍTICAS, 2., 2016. **Anais** [...]. Volta Redonda, 2016. p. 183-196.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação humana. **Tubarão**, [número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia], p. 53 - 68, 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/748/700 Acesso em 16 out. 2018.

SATHYA. Instituto Sri Sathya Sai de Educação do Brasil. **Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos**. Disponível em: http://institutosathyasai.org.br. Acesso em 11 jul. 2018.

As autoras

Rosa Maria da Silva é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG.

Luísa Helena Silva e Alves é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, Uberaba, MG.

ISSN: 2595-1319

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES: PROFISSIONALIZAÇÃO - ENSINO – OFÍCIO - SABERES

ERCY XAVIER DE MELO

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

Universidade de Uberaba e-mail: ercyx@yahoo.com.br
Universidade de Uberaba e-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O presente artigo tem por objeto o estudo do processo de profissionalização do ensino, por meio do reconhecimento da educação como ferramenta de mudança da realidade e da necessidade de formação dos professores a partir de um enfoque interdisciplinar. Tal análise se deu a partir de uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, baseada na revisão literária de obras elaboradas por autores reconhecidos na área das práticas educativas. A pesquisa procurou demonstrar de que forma o pensamento pedagógico e o desenvolvimento de ferramentas de ensino interdisciplinares contribui para a formação dos docentes e para a melhoria da educação. Concluiu-se que, embora os processos educacionais tenham passado por uma grande evolução, a análise e o aperfeiçoamento dos saberes inerentes ao exercício docente podem representar um enorme passo na utilização da educação como instrumento de transformação social.

Palavras-chave - Práticas pedagógicas. Saberes docentes. Melhorias na educação.

INTERDISCIPLINARY STUDIES: PROFESSIONALIZATION EDUCATION - TRAINING KNOWLEDGE

Abstract
The purpose of this article is to study the professionalization process of teaching through the recognition of education as a tool to change reality and the need for teacher training from an interdisciplinary approach. This analysis was based on a qualitative, descriptive and interpretative research, based on the literary revision of works written by recognized authors in the area of educational practices. The research sought to demonstrate how pedagogical thinking and the development of interdisciplinary teaching tools contributes to the education of teachers and to the improvement of education. It was concluded that, although educational processes have undergone great evolution, the analysis and improvement of the knowledge inherent in the teaching exercise can represent a huge step in the use of education as an instrument of social transformation.

Keywords - Pedagogical practices. Teacher knowledge. Improvements in education.

ISSN: 2595-1319

Introdução

Os conceitos que permeiam o ensino e as práticas pedagógicas vêm, com o passar do tempo, sofrendo diversas transformações, assim como a própria sociedade. A concepção da educação enquanto ferramenta de desenvolvimento se mostra de grande influência na criação e aperfeiçoamento de práticas educativas, cada vez mais voltadas para a mudança dos cenários social, econômico, político e tecnológico, uma vez que o saber profissional docente é necessário para que o ofício seja uma ferramenta de transformação efetiva.

A análise dos saberes que envolvem a prática docente deve englobar aspectos como os conhecimentos e a formação necessários aos professores para que possam ensinar, e a importância da abordagem interdisciplinar neste processo. O educador deve ter uma formação específica voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao ensino de qualidade, e isso se dá a partir do reconhecimento do seu papel na aprendizagem do aluno.

A profissionalização do ensino tem sido objeto de pesquisa de estudiosos da área de educação, e engloba a análise da postura do professor, a estrutura curricular, a concepção de conhecimento, as metodologias e práticas pedagógicas, os reflexos da relação professor-aluno, a interdisciplinaridade, entre outros aspectos.

A interdisciplinaridade na educação baseia-se em um movimento marcado pela própria natureza ambígua e mutante do processo de aprendizagem, em que é necessária a contextualização e o reconhecimento do tempo e do espaço em que se dá este aprendizado. Sendo assim, a didática interdisciplinar busca analisar determinado acontecimento sob várias perspectivas, questionando conceitos pré-determinados e investigando as concepções clássicas que envolvem o saber docente (FAZENDA, 2015).

A realidade da educação brasileira nos dias atuais torna necessária uma educação que se comporte como um vetor de mudança social, que reconheça a existência de linguagens plurais e contribua para a formação profissional do educador. Este processo deve ser pautado pela reflexão quanto ao papel e ao objetivo da prática de ensinar, que são intrínsecas à profissão.

Algumas concepções equivocadas contribuíram para que o ensino fosse, por muito tempo, relacionado exclusivamente ao conhecimento do conteúdo, ao bom-senso, a

 ISSN: 2595-1319

experiência, a intuição, ao talento ou a cultura, em detrimento das habilidades específicas e formais que envolvem o saber docente. Desta forma, a profissionalização do ensino passou por um processo de superação de dois desafios: o do ofício sem saberes e o dos saberes sem ofício (GAUTHIER, 1998).

Não basta, portanto, que o professor conheça o conteúdo para transmiti-lo aos alunos, pois ensinar não é a simples transferência de saberes. São necessárias habilidades e saberes específicos sobre a disciplina, além de planejamento, organização, capacidade de avaliação e de gestão da sala de aula (GAUTHIER, 1998).

Ainda de acordo com Gauthier (1998) não é correto, da mesma forma, admitir que o ensino esteja vinculado ao talento, pois apesar de ser indispensável em qualquer profissão, essa ideia passa a impressão errônea de que não são necessários esforço e suporte específico para o sucesso no ofício.

A concepção da docência como “vocação” ou “missão” contribuiu ainda para que a docência não fosse considerada uma categoria profissional, dificultando tanto seu processo de especialização quanto a conquista de direitos pela classe, como salários dignos e o reconhecimento de sua importância na evolução das práticas pedagógicas.

Além disso, a formação superior dos docentes é marcada, frequentemente, pela predominância de estudos teóricos, em detrimento do ensino das práticas didáticas que são necessárias ao exercício do ofício dentro da sala de aula. O contato com estas práticas ainda no período de formação inicial tem papel fundamental no processo de profissionalização do professor, pois servem como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes pelos educadores.

O ensino é uma prática social, e, como tal, demanda uma atuação pautada pela interdisciplinaridade entre o currículo e a sociedade, desde o desenvolvimento da metodologia até as formas de avaliação. Para isso, é necessário primeiramente que os alunos sejam reconhecidos enquanto sujeitos com identidade própria e singular, e que a educação seja vista como uma ferramenta de autonomia e emancipação do indivíduo (FREIRE, 1996).

Depois de formados, os professores enfrentam os mais diversos desafios em sala de aula. Um dos maiores é ser instrumento de uma educação que possibilite aos alunos uma visão crítica e consciência coletiva. Seu papel no processo de construção de saberes necessita, além do investimento pessoal, de incentivos e comprometimento em todas as

 ISSN: 2595-1319

etapas do processo de formação.

Ensinar a ensinar não é, portanto, um mecanismo simples que não requer estratégias e planejamento. Pelo contrário, trata-se de um processo que necessita de capacitação e da construção de um sistema educacional amplo, heterogêneo e independente, que estimule a construção cognitiva e cultural de forma didática e a partir de métodos de avaliação e práticas pedagógicas transformadoras e interdisciplinares.

Portanto o que se busca também é inserir nas escolas processos educativos e saberes de professoras/es da educação básica, o atendimento básico de primeiros socorros. Já se sabe que são realizados por elas e auxilia na prevenção de acidentes e fatalidades e no cuidado com a saúde e com o bem estar das crianças e jovens no ambiente escolar da educação básica complementando a interdisciplinaridade.

O processo de formação de todas as profissões envolve saberes específicos e formais, assim como também ocorre com a educação. Assim, pretende-se, com este estudo, contribuir com o processo de reflexão sobre a importância das práticas educativas e da profissionalização do ensino docente, como forma de melhoria da educação em si a partir da formação dos professores.

Metodologia

Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, baseada na revisão literária de obras elaboradas por autores reconhecidos na área das práticas educativas.

A revisão literária foi realizada nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, por meio das palavras chaves: Práticas Pedagógicas, Saberes docentes e Melhorias na Educação. Após a pesquisa bibliográfica, foi realizado a leitura dos textos e selecionados as obras elaboradas por autores na área das práticas educativas.

Resultados e discussão

As práticas pedagógicas baseadas na interdisciplinaridade têm como principal objetivo a promoção de uma escola que participe de forma decisiva na formação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Para isto, a educação é vista em uma perspectiva global, considerando as particularidades e vivencias dos alunos, do professor e da sociedade de forma ampla, a fim de realizar um trabalho coletivo na construção da escola

ISSN: 2595-1319

(GADOTTI, 1999).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, houve a normatização da formação docente pelo Conselho Federal de Educação, e como consequência diversas ações foram tomadas, como a obrigatoriedade dos professores que ministravam aulas cursarem um ano de licenciatura ou pedagogia para continuar dando aula de disciplinas para as quais não tinham formação específica (BRASIL, 1996).

Diversos debates, encontros e pesquisas foram realizados nos anos seguintes, que levaram a edição de normas e diretrizes a fim de formar educadores preparados para promover a "busca pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014 estabeleceu vinte metas e estratégias para a melhoria da educação no país, reforçando o papel da Pedagogia e da formação dos professores para o alcance deste objetivo, e propondo uma formação integral, com integração entre teoria e prática, em diversas áreas de conhecimento. A finalidade destes documentos é a criação de uma educação mais orgânica, que proporcione qualidade do ensino e consequentemente a valorização do professor (BRASIL, 2014).

Novas Diretrizes Nacionais Curriculares foram aprovadas em 2015, com disposições sobre a formação inicial e continuada de professores. Embora muitos autores sejam críticos da falta de normas concretas sobre a qualidade da educação para além de enunciados programáticos, conforme Dourado (2015), os docentes têm um papel de grande relevância na construção de sujeitos pensantes, capazes de decidir por conta própria e não apenas absorver os ideais sociais, políticos, econômicos e religiosos transmitidos pelos professores.

Tardif (2000, p. 6) afirma que

> Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente.

Assim, percebe-se a importância do enfoque interdisciplinar na formação do professor, pois há o reconhecimento da relação entre as disciplinas e sua finalidade, que

ISSN: 2595-1319

são a base para a construção de um projeto educacional amplo. Conforme Gadotti (1999), “um projeto de educação interdisciplinar deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador. A interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral”.

Os processos pedagógicos utilizados na relação de ensino-aprendizagem, desde a fase de formação, devem considerar os indivíduos a partir de uma multiplicidade de valores. A educação necessita, cada vez mais, considerar as pessoas em sua totalidade, levando em conta também as competências socioemocionais, as características do ser humano e o contexto em que vive.

Nesse sentido, “a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

De acordo com Luckesi (2002), as escolas devem incentivar a adoção e utilização de práticas pedagógicas construtivas e investir na qualidade do ensino, a partir da eficiência dos modelos de planejamento e avaliação. Tais instrumentos são considerados imprescindíveis para o educador, na medida em que ambos são instrumentos de aperfeiçoamento do método educativo e o planejamento do ensino serve para orientar a prática pedagógica.

Ainda nessa acepção, Hoffmann (2003) ensina que a melhoria da aprendizagem depende da mudança de paradigmas que levem à substituição da ênfase no ensinar para a ênfase no aprender. Para isto, deve-se buscar a adaptação de todo o sistema escolar, como currículo, gestão da sala de aula, atividades aplicadas e avaliações, a fim de que todos os elementos contribuam para a produção efetiva de conhecimento.

Na medida em que a observação e a investigação são as mais eficientes ferramentas no desenvolvimento da educação, cabe ao educador adaptar sua própria perspectiva pedagógica, a fim de manter um processo de aprendizagem dinâmico e uma metodologia de avaliação mediadora. A avaliação mediadora é, portanto, uma forma de entender o aluno, conhecê-lo melhor, que demanda atenção e engajamento do educador.

Para a autora, trata-se de entender seus argumentos, ouvir suas perguntas, fazendo-lhe questões, na busca de opções para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMAN, 2003).

 ISSN: 2595-1319

Para Gauthier (1998), para o exercício da função docente é necessário um repositório de saberes, formado pelo saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica, e cada um deles tem enorme relevância no processo de ensino e aprendizagem.

O saber disciplinar diz respeito ao conhecimento produzido por pesquisadores e cientistas, que é extraído pelos professores para ensinar; o saber curricular corresponde ao programa que serve como guia para o planejamento e a avaliação das aulas; o saber das ciências da educação são os saberes relacionados à escola, a forma como o professor atua profissionalmente; o saber da tradição pedagógica é referente à habilidade de dar aula, que direciona o exercício do professor; o saber experiencial tem relação com as experiências individuais e privadas do professor, que também interferem em sua forma de ensinar; e o saber da ação pedagógica que diz respeito às atividades e pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER, 1998).

Conforme Gadotti (1999), as propostas pedagógicas que possuem a interdisciplinaridade como base são pautadas por cinco princípios principais, quais sejam: a noção de tempo, que determina que o aluno aprende a todo momento e não apenas na sala de aula; a crença de que o aluno deve aprender a estudar e a adquirir conhecimento por conta própria; a visão do conhecimento como uma totalidade, formada por partes; o reconhecimento da biografia e do projeto de vida dos alunos como base para a construção do conhecimento; e a concepção da interdisciplinaridade como estágio que antecede a transdisciplinaridade, estágio em que não há fronteiras entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade é, portanto, uma metodologia que implica a unificação do conhecimento, a integração dos conteúdos, a superação da divisão entre ensino e pesquisa e de diferentes ciências e a visão de que a educação deve se dar de forma permanente.

Freire (1996), afirma que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. O processo de formação de professores, no entanto, tem se mostrado insuficiente para atingir o objetivo de tornar o processo de aprendizagem eficiente e significativo para o aluno.

Não basta, contudo, que o professor tenha domínio dos conteúdos que deverão ser transmitidos, é necessário que o processo educacional seja visto de forma holística e que

ISSN: 2595-1319

haja comprometimento com a melhoria das práticas pedagógicas. A mudança da prática educativa perante os desafios trazidos pela globalização é entendida como parte da conexão entre o aluno e o educador, pois cabe ao docente a mediação e a orientação pedagógica que lhe proporcionem uma aprendizagem efetiva.

Considerações finais

Deve-se, sobretudo, fazer a correspondência dos objetivos propostos com os objetivos alcançados; indicar novos estudos para serem realizados em trabalhos futuros, de modo a dar continuidade ao trabalho em questão; expor a relevância da investigação realizada.

O trabalho de ensino do docente engloba, além de dedicação e habilidade, um conjunto de ferramentas que possibilitem sua formação específica e o desenvolvimento de técnicas didáticas atualizadas e interdisciplinares, em razão da constante evolução vivenciada pelo ambiente escolar e pela sociedade.

Desta forma, críticas são apresentadas quanto ao processo clássico de ensino em sala de aula, baseado unicamente no uso de livros didáticos e instrumentos educacionais padronizados de ensino e avaliação. A educação efetiva, portanto, depende da aplicação de um novo modelo pedagógico.

A mudança da realidade depende da profissionalização do ofício de ensinar, da criação de métodos que envolvam pesquisas inclusivas, realizadas em conjunto por professores e alunos, e da capacidade de nutrir nos estudantes o perfil de pesquisadores, facilitando seu pensamento crítico e senso criativo, bem como proporcionar o aumento de seu interesse pela leitura e pelo diálogo.

O exercício da função de professor demanda constante formação, além de uma personalidade segura, pois atua em contato direto com a infância e a adolescência e tem parte da responsabilidade de guiar estes jovens pelo caminho das descobertas e dos conhecimentos que os levam a evolução.

O fazer pedagógico tem experimentado diversas transformações e está em constante evolução, de modo que o acompanhamento individual dos alunos e a adoção de intervenções pedagógicas pautadas por instrumentos eficientes de planejamento e avaliação passaram a ser reconhecidos como as ferramentas mais adequadas para a promoção de seu desenvolvimento intelectual e social. Assim, torna-se possível concretizar

ISSN: 2595-1319

os principais fundamentos da educação, fazendo dela um processo transformador e inclusivo.

Referências

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 24/10/2017

BRASIL. **Lei 13005/14.** Plano Nacional de Educação**.** Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 24/10/2017

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** [*on-line*], Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909.

FAZENDA, I. C. A. Reler Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 7, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/viewFile/24878/18046 Acesso em: 26 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20. ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade:** atitude e método**.** 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educaçao Acesso em: 15/12/2018.

GAUTHIER, C. (et al)**. Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HOFFMAN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** n. 13, jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf Acesso em 24 set. 2018.

ISSN: 2595-1319

A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

MARIA VITÓRIA ALVES RODRIGUES

UNIUBE/CESG, rodriguesmariavitoria122sg@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este trabalho tem o objetivo de comentar o sentido da leitura a partir do livro “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”, de Paulo Freire. O texto é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, na qual se pesquisa a biblioteca escolar e a formação do leitor na educação básica. De caráter interdisciplinar e exploratório, realiza-se um estudo bibliográfico no qual procuram-se unidades de significado desveladas e organizam-se e interpretam-se as ideias construídas. Compreende-se que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e que todos trazem consigo sua experiência de vida para compor essa leitura. O gosto pela leitura desenvolve-se na medida em que haja convergência entre os conteúdos e o interesse e a necessidade do leitor.

Palavras-chave – Leitura. Paulo Freire. Formação do leitor. Interdisciplinaridade.

THE READER’S FORMATION: A DIALOGUE WITH PAULO FREIRE

Abstract
This work aims to comment on the meaning of reading from Paulo Freire's book "A importância do ato de ler em três artigos que se completam ". The text is part of a master's thesis in Education, in which the school library and the reader's formation in basic education are investigated. Of an interdisciplinary and exploratory character, a bibliographic study is carried out in which units of meaning are unveiled and the ideas constructed are organized and interpreted. It is understood that the reading of the world precedes the reading of the word and that everyone brings with them their life experience to compose this reading. The taste for reading develops to the extent that there is convergence between the contents and the interest and the need of the reader.

Keywords - Reading. Paulo Freire. Formation of the reader. Interdisciplinarity.

Introdução

Paulo Freire, um educador, teve seu reconhecimento não apenas no Brasil, mas, também no exterior, considerado um notável pensador no âmbito da história da pedagogia.

Preocupado com a quantidade de adultos analfabetos sobretudo nos estados do Nordeste, com focos alarmantes nas áreas rurais, ele desenvolveu um método de

 ISSN: 2595-1319

alfabetização de adultos com base no vocabulário dos alunos.

Considerado o patrono da educação brasileira, este educador com suas ideias simples, porém revolucionárias, trata a questão da leitura com ênfase especial, abordando democraticamente a relação educador e educando, enquanto sujeitos e trocas de experiências que se fundem em um mesmo horizonte na busca de um aprendizado, colocando em evidência o sentido do ato de ler.

Sua obra e sua história motivou-nos na elaboração deste texto. Temos o objetivo de comentar o sentido da leitura a partir do livro *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, de Paulo Freire (2005). O trabalho é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, na qual se pesquisa a biblioteca escolar e a formação do leitor na educação básica. De caráter interdisciplinar e exploratório, realizamos um estudo bibliográfico no qual buscamos unidades de significado desveladas e organizamos e interpretamos as ideias construídas. [29]

O sentido de leitura na perspectiva de Paulo Freire

Em seu livro intitulado *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2005), o foco principal é sobre a leitura da palavra precedida pela leitura do mundo. O autor deixa explícito o papel fundamental que a leitura desempenhou em sua vida, como mola propulsora que o despertou em momentos marcantes que nunca foram esquecidos, no seu pequeno mundo quando viveu enquanto criança. Primeiro, para ele, ocorreu a leitura desse mundo, que era simples, mas, este era o mundo que o movia em sua vida de convivência com sua família e amigos na sua infância. Posteriormente durante a sua vida estudantil,

[29] "Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, PE, onde experimentou as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização, como a de Angicos, RN, em 1963. A coragem de pôr em prática um trabalho de educação que identificasse a alfabetização com um processo de conscientização, formando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. [...]. Em junho de 1980, regressou definitivamente ao país que havia deixado em 1964, sob o comando dos militares. Fixou residência em São Paulo, aceitou o convite para lecionar na Faculdade de Educação da Unicamp, e, logo depois, ingressou no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC/SP. Participou, também, da fundação do Centro de Estudos em Educação, em São Paulo, cujo objetivo era desenvolver pesquisas, prestar assessoria e atuar na formação de professores dedicados à educação popular. Faleceu em 2 de maio de 1997" (INSTITUTO PAULO FREIRE, s.d. adaptado).

 ISSN: 2595-1319

nem sempre a leitura foi apenas das palavras do seu mundo. Outras novas leituras foram chegando e agregando ao seu vocabulário novos saberes e sentidos.

Avançando mais um pouco em suas lembranças o autor vai descrevendo a casa onde morou na sua infância, a qual era rodeada de árvores e suas sombras serviam de abrigo enquanto brincava, aconchegando-se nos galhos menores, os quais ofereciam menor risco do que o se aventurar em galhos maiores.

Uma casa velha que possuía, além dos quartos e corredor, um sótão e um terraço, isso sem falar nas belas avencas que a mãe cultivava, compondo um conjunto acoplado ao amplo quintal. Nesse cenário, os primeiros passos como leitor aconteceram de forma gradativa e perceptiva, inseridos em um contexto que o capacitava para a compreensão e o respeito aos mais velhos, aos seus irmãos e aos pais.

Entrelaçadas aos textos e contextos, as letras e as palavras daquele tempo encontravam-se na capacidade e na percepção de cada objeto e sinais, como o cantar dos pássaros, como o sanhaçu, o sabiá e o bem-te-vi; o anúncio de fortes tempestades com rajadas de raios e trovões acompanhados das águas das chuvas que seguiam seu percurso formando rios, lagos, riachos e ilhas. As lembranças traziam à tona um primeiro contexto que reflete as sintonias remetidas aos acontecimentos jamais esquecidos, como o assobio dos ventos, as nuvens no céu, bem como suas cores e movimentos, no cheiro das flores em suas variadas tonalidades, nos sabores das frutas em suas peculiaridades e sua significação.

Prosseguindo em suas descrições, o autor apresenta as lembranças da convivência com os animais de sua casa, os gatos da família, o cachorro Joli e suas caçadas aos timbus que atacava o terreiro devorando as gordas galinhas de sua avó, e também o universo da linguagem dos mais velhos, carregado de gostos, crenças e valores. Algo que estava imediatamente ligado ao seu pequeno mundo, em conexão direta a outros mundos maiores do que o seu, expandido em conhecimentos e linguagens que só mais tarde entenderia, pois se tratava de um tempo em que ainda não lia a palavra. Isso foi revivido e recriado enquanto ele escrevia o texto.

Outro fato marcante foram os causos que os mais velhos contavam, sobretudo, aqueles das almas penadas, que aguçavam o medo da noite e da escuridão. Dava medo até do acendedor de lampiões com sua figura magra e alta que vinha rua afora no início da noite, acendê-los, com sua vara que como mágica iluminava com uma luz precária as ruas

 ISSN: 2595-1319

daquele bairro de Recife. Isso tornava propício o ambiente para as almas, onde o medo tomava conta, pois as sombras eram mais intensas do a luz e a espera do novo dia tornavam-se mais longas, mas quando o dia chegava era esquecido aquele temor. A partir do momento em que ele começou a entender o seu mundo, seu medo foi também diminuindo, porque passou a conhecer onde vivia.

Aprendeu a escrever à sombra da mangueira no quintal de sua casa com palavras do seu mundo, escritas no chão com gravetos. Ao ir para escola já conhecia as palavras ensinadas pelos pais, e aperfeiçoou e aprendeu mais ainda com a professora Eunice, que o direcionou a "leitura da palavra a frase, da sentença, e jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi da "palavramundo" (FREIRE, 2005, p. 15). Nota-se que sua professora valorizou o que ele trouxe de conhecimentos prévios, melhorando e aumentando o que já sabia.

Anos depois como professor, Paulo Freire não utilizava um ensino mecânico da descrição do objeto, mas optou por uma significação dele, para que os alunos fossem capazes de aprender. A leitura mecânica insistente não condizia, para ele, com a importância do ato de ler. Destaca, também, que para se ter uma disciplina intelectual é preciso ler sempre. No entanto, existe um movimento da leitura e da palavra, em que um necessita do outro. Esse movimento deve ser contínuo e recíproco. Sobre isso afirma:

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pala leitura do mundo mas por uma ceta forma de "escrevê-lo", ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2005, p. 18).

Sobre essa importância da leitura de mundo, deve-se levar em consideração o respeito sobre o saber que cada um traz em si. Ao se fazer uma análise desse aspecto, percebe-se que se há uma complexidade sem medida relacionada não apenas ao meio em que se vive, mas, também, em relação aos costumes, raças, culturas, crenças e vivências dos povos, que ao se misturarem, vão formando outras e novas culturas.

Nesse sentido Freire (2005, p. 11), contribui com uma reflexão que diz o seguinte:

 ISSN: 2595-1319

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela. Linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Cabe ressaltar a relevância desse processo na vida das pessoas, transformando-as e contribuindo para o prazer em aprender. Não dá para fragmentar a leitura da palavra que a compõe em um conjunto de letras codificadas e a leitura do mundo que se constitui em um complexo sentido de vivências próprias de cada pessoa, mesmo que para descrever um mesmo objeto, se faça necessário ir além da realidade desse mesmo objeto, conforme já dito antes. Essa interpretação está diretamente ligada ao contexto ao qual pertence, em suas múltiplas interpretações ao meio que se encontra inserido com um olhar mais crítico da realidade.

O gosto pela imersão no desconhecido, pela exploração da diversidade, a satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver com experiências diferentes do cotidiano, fazem que, em alguns momentos, o leitor se depare com o contentamento de se descobrir em um personagem. São momentos em que a leitura propicia ao leitor a soma de conhecimentos em um texto mais denso, ou a realização de uma simples fantasia ao ler um texto de aventura.

Essa dupla capacidade de imaginar outros mundos e, paralelamente relacionar uma intensa vivência enriquecedora, é a garantia de um dos nobres prazeres de uma boa leitura. Em um livro, pode-se obter a decifração dos enigmas, a exploração do novo, que oferece obstáculos e atrai com intensidade a vontade de ler.

Paulo Freire ao proferir a palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1982, destacou a alfabetização de adultos e as bibliotecas populares, como sua preocupação aos problemas ligados a leitura e a escrita. Foi a partir dessa palestra a origem do livro *A Importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*, o qual é discutido neste trabalho. Essa fala contém um ponto culminante que merece um olhar atencioso.

O educador pernambucano, na ocasião, relatou uma experiência de alfabetização de adultos, que deu certo, a qual ele próprio desenvolveu com a ajuda de sua equipe em São Tomé e Príncipe, país localizado na África Equatorial. Ele afirma:

 ISSN: 2595-1319

> Falar de alfabetização de adultos e de bibliotecas populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-la e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade da mesma (FREIRE, 2005, p. 22).

Conforme o próprio autor destaca não há como ignorar o “mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro” (FREIRE, 2005, p. 23). Infelizmente vivemos em uma sociedade onde os menos favorecidos e desprovidos de uma renda econômica digna não conseguem estudar e/ou apoiar seus filhos na vida estudantil. Para algumas pessoas fazer um curso universitário fica além do sonho almejado, sem que consigam concretizá-lo.

Na verdade, sempre temos algo a ensinar, enquanto outros vão ter sempre algo a aprender. “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 82). O saber é construído ao longo da vida através de experiências e pensamentos já adquiridos por outras pessoas, o que comprova que ninguém já nasce sabendo tudo ou é dono da verdade absoluta e acabada, como faziam (e ainda fazem) as classes dominantes.

Com o passar dos tempos, a imagem autoritária sobre educação foi sendo transformada e passou a ser observada sob outra ótica mais humana. A participação democrática tenta superar as dificuldades nos vieses que tange esse processo, tanto na alfabetização de adultos, quanto na formação da biblioteca popular, com fundamental importância na formação de leitores críticos. Partir de seus próprios conceitos e ensinamentos e suas histórias sejam estas escritas ou orais é um desafio, mas com esforço se torna possível a idealização dessa biblioteca onde as páginas dos livros a serem escritas, terão por autores os próprios educandos.

Ainda sobre a palestra proferida, Freire afirma que, quando tecemos um diálogo com os mais velhos a respeito de suas histórias e vivências, eles nos mostram um conteúdo tão rico que às vezes não encontramos nos livros.

Percebe-se que:

> Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nessa linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no

 ISSN: 2595-1319

> texto, procurando aprender a sua significação mais profunda, ora de a linguagem popular é intensamente rica. (FREIRE, 2005, p. 33).

Para que dê certo a realização desse tipo de trabalho, é necessário o envolvimento de profissionais competentes e que saibam fazer um levantamento geral da área a ser pesquisada. As pessoas mais indicadas são os bibliotecários, documentalistas, educadores e historiadores. E as ferramentas podem ser as entrevistas gravadas. Os moradores mais velhos de qualquer localidade sempre terão fabulosas histórias para contar, principalmente quando se tratar de vultos populares (FREIRE, 2005, p. 34).

Na República Democrática de São Tomé e Príncipe[30], Paulo Freire teve a parceria do governo que o apoiou em suas ideias. Se ocorresse tal entendimento em todos os lugares, a educação no mundo seria a ideal e tão almejada pela humanidade. Mas a realidade não oferece essa concordância, pelo contrário. Lá a prática da alfabetização e da pós-alfabetização foi orientada através dos cadernos de cultura popular. São assim definidos:

> Cadernos de cultura popular é o nome genérico que vem sendo dado a esta série de livros de que o primeiro é o da alfabetização. Este primeiro caderno é composto de duas partes, sendo a segunda uma introdução à pós-alfabetização. Como reforço a este primeiro caderno há um outro de exercícios, chamado Praticar para Aprender (FREIRE, 2005, p. 38-39).

O segundo caderno é composto de textos com linguagem simples, em diversas temáticas com atualidades do país. Os alunos são incentivados a não fazer uma leitura mecânica, desenvolvendo um olhar crítico que ajuda na construção da própria identidade, focados na socialização e na democracia. Existe ainda um terceiro caderno que trata do ensino da aritmética, um quarto caderno que contém assuntos sobre a saúde, e um quinto, de autoria do professor chileno Antônio Faúndez, o qual traz uma série de textos com

[30] A República Democrática de São Tomé e Príncipe é um país localizado na África Equatorial, sendo constituído por duas ilhas principais, cujos nomes perfazem também o nome do Estado (Ilha de São Tomé Ilha do Príncipe, [...] Colônia de Portugal desde cerca de 1470 até 1975, São Tomé e Príncipe possuía tríplice importância na rota comercial do Império Colonial Português, servindo como entreposto para os navios, feitoria produtora de cana-de-açúcar e cacau, além de base para estabelecer comércio (principalmente escravagista) com o continente. Para trabalhar nos engenhos e realizar todo o trabalho braçal recusado pelos colonizadores brancos, foram trazidos cativos de Angola, país com o qual São Tomé mantém laços afetivos estreitos exatamente por essa origem em comum dos dois povos. Tornou-se independente sob a bandeira do movimento independentista MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe) (SANTIAGO, s. d.).

 ISSN: 2595-1319

aprofundamento de assuntos já mencionados no segundo caderno. Há um sexto caderno, também da autoria do professor Antônio Faúndez, todos voltados para o desenvolvimento da criticidade (FREIRE, 2005).

A participação popular tornou-se ponto chave para o sucesso desse processo em São Tomé e Príncipe. Para que uma ação desse tipo dê certo, todos precisam estar envolvidos participando democraticamente. Tanto o povo quanto os governantes. Sabemos que não é bem assim que acontece na realidade e nem sempre a satisfação nacional é o foco dos políticos. Sobretudo quando o assunto em pauta é sobre educação para todos.

Voltando ao que Paulo Freire (2005, p. 47) afirma sobre a prática para aprender, que consta no caderno de exercícios, não há melhor ferramenta para a aprendizagem na fase da alfabetização e pós-alfabetização do que:

> Se é praticando que se aprende a nadar.
> Se é praticando que se aprende a trabalhar.
> É praticando também que se aprende a ler e a escrever.
> Vamos praticar para aprender.
> E aprender para praticar mehor.
>
> Vamos ler:
> Povo
> Saúde
> Matabala[31]
> Radio.

Na sequência desse comando de palavras, os alunos têm um espaço em branco no qual são convidados a escrever o que terminaram de ler. A partir dessas palavras o professor pode e deve incentivar os alunos a construírem frases ou pequenos textos, respeitando sempre o limite de cada um. Posteriormente é pedido que se faça uma avaliação dos resultados obtidos na prática.

Ressaltamos que, segundo Antonio Joaquim Severino escreveu em agosto de 1982, no prefácio de *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (2005), “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler [...] é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

[31] “Matabala é uma espécie de batata bastante presente na dieta do povo são-tomense (FREIRE, 2005, p. 47).

ISSN: 2595-1319

Isso porque, como reflete Freire, a linguagem e a realidade articulam-se dinamicamente. Para alcançarmos a compreensão de um texto, só possível de ser alcançada por meio de uma leitura crítica, é necessário que ocorra a percepção das relações entre o texto e o seu contexto.

Considerações finais

Esperamos que os educadores possam desenvolver estratégias e ações que reflitam positivamente a formação de leitores através do ato de ler, colocando em evidência a priori desse ato tanto para o desenvolvimento humano quanto para o social.

Destacamos Paulo Freire nas reflexões sobre o processo da leitura, o ato de ler e da formação do leitor. Assemelham-se com seus pensamentos e ideias, quando se referem às lembranças dos livros, e da importância das leituras realizadas em suas infâncias. Tiveram a oportunidade de ler e sentir prazer no que liam. Isso acontece quando se tem contato com a leitura desde cedo. Uma ligação significativa, envolvendo sentimentos, despertando emoções, abrindo portas para a imaginação e conhecimento, foi estabelecida para que ficasse na lembrança.

Paulo Freire viveu experiências de leitura que marcaram sua vida para sempre. Em contextos e tempos diferentes, mas, definido por ideias bem próximas em vários aspectos, sobretudo pela paixão pela leitura.

O diálogo com ele nos fez compreender que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e que todos trazem consigo sua experiência de vida para compor essa leitura. O gosto pela leitura desenvolve-se na medida em que haja convergência entre os conteúdos e o interesse e a necessidade do leitor.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf. Acesso em: 4 jun. 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto memória**. Biografia. [s. d.]. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/. Acesso em: 22 mar. 2019.

ISSN: 2595-1319

SANTIAGO, Emerson. **São Tomé e Príncipe**. INFOESCOLA navegando e aprendendo. [s. d.]. Disponível em: https://www.infoescola.com/africa/sao-tome-e-principe/. Acesso em: 22 abr. 2019.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 05: EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

ISSN: 2595-1319

O ENSINO DA ARTE SEGUNDO DOCUMENTOS LEGAIS VIGENTES NO BRASIL EM 2018

ANA SILVIA CURY ABBADE MENDES

Escola Municipal Professor José Geraldo Guimarães,
ascamendes@uberabadigital.com.br

Agência de financiamento: FAPEMIG/CNPq

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
Este trabalho integra-se ao projeto temático “Perspectivas interdisciplinares na educação”, e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor a Arte e a Filosofia, e é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Neste texto, tem-se o objetivo de apresentar o resultado de análises da LDB, do PNE e das DCN para o curso de Pedagogia, vigentes em 2018, em relação ao ensino da Arte na educação básica. O referencial teórico abrange um estudo sobre interdisciplinaridade, em obras de Ivani Fazenda e a compreensão da Arte como conhecimento e o seu papel na educação, com aporte em Ana Mae Barbosa. Os estudos, qualitativos, são organizados em bibliográficos e o documentais. Os resultados das análises expressam que os documentos têm em comum a intenção de melhorar a qualidade da prática pedagógica de ensino, possibilitando a interação entre o aluno e a arte para estimular sua percepção e imaginação.

Palavras-chave - Ensino de Arte. Documentos legais. Educação Básica. Interdisciplinaridade.

THE TEACHING’S ART ACCORDING TO THE CURRENT LEGAL DOCUMENTS IN BRAZIL IN 2018

Abstract
This work is part of the thematic project "Interdisciplinary Perspectives in Education", and the Center for Studies and Research on Teacher Art and Philosophy, and is a cut of a Master's Degree in Education research. In this text, the objective is to present the results of analyzes of LDB, PNE and DCN for the course of Pedagogy, current in 2018, in relation to the teaching of Art in basic education. The theoretical reference covers a study on interdisciplinarity, in works by Ivani Fazenda and the understanding of Art as knowledge and its role in education, with contribution in Ana Mae Barbosa. Qualitative studies are organized in bibliographies and documentaries. The results of the analyzes express that the documents have in common the intention to improve the quality of the pedagogical practice of teaching, allowing the interaction between the student and the art to stimulate its perception and imagination.

ISSN: 2595-1319

Keywords - Art Teaching. Legal documents. Basic education. Interdisciplinarity.

Introdução

Ao escrevermos este texto, partimos do pressuposto de que ensinar arte, é educar a sensibilidade e a percepção de mundo. É educar, por meio das diferentes linguagens artísticas, é buscar 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.

Nesse sentido, este artigo integra-se ao projeto temático “Perspectivas interdisciplinares na educação”, ao Núcleo de Estudos sobre o Professor a Arte e a Filosofia e é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação Concepções de Ensino da Arte nos cursos de Pedagogia: uma Análise nas Microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, MG.

O objetivo deste texto é analisar as concepções de ensino da arte na formação do pedagogo, desveladas nos documentos legais vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases nacionais-LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Nosso referencial teórico abrange um estudo sobre interdisciplinaridade, em obras de Ivani Fazenda (1994), e a compreensão da Arte como conhecimento e o seu papel na educação com aporte em Barbosa (2008).

Nossos estudos, de abordagem qualitativa, são de cunho descritivo e organizados em dois tipos específicos: o bibliográfico e o documental. A leitura, a análise e a interpretação do conteúdo do material selecionado aproximam-se da fenomenologia hermenêutica, conforme Bicudo (2011).

O ensino da Arte na LDB e nos PCN-Arte

Baseado nos princípios da Constituição brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamentou o ensino no Brasil. Em 1961, foi criada a primeira (LDB), reformulada em 1971, tendo sua última versão, promulgada em 1996, vigorando até os dias atuais.

Uma das mudanças significativas feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, no seu Artigo sétimo, inseriu a educação artística no currículo, com a seguinte

 ISSN: 2595-1319

redação: “Art. 7º: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Na década de 1988, para que a educação artística não fosse retirada do texto constitucional, houve uma mobilização dos educadores que atuavam na área e promoveram manifestações a fim de garantir que a disciplina permanecesse.

Com a promulgação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), a matéria Artes foi reconhecida como disciplina e tornou-se obrigatória na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do Artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com o advento da lei Federal 11.769/2008, o ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Música e tornou-se obrigatório nos currículos.

Para contextualizarmos o ensino da arte na LDB e nos PCN-Arte, recorremos primeiramente ao Artigo 10 da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) que aponta um dos deveres do Estado: é “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Logo, é responsabilidade do Estado colocar em prática as diretrizes das políticas educacionais que atendam, de forma eficaz, às necessidades da educação.

Embasamos em Magalhães (2002, p. 164-165), que expressa a sua preocupação com o ensino da Arte no Brasil, ao afirmar que: “muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a consequente falta de questionamentos [...].

O Governo Federal, por meio do então Ministério da Educação e do Desporto, consolidou os PCN (1997). Na sua introdução, estabeleceu-se como propósito desses parâmetros: auxiliar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Os PCN-Arte para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar aos indivíduos uma relação afetiva com o meio em que vivem. A partir dessa perspectiva, na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, dizem que: “a educação

 ISSN: 2595-1319

em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação" (BRASIL, 1997, p.15).

Trabalhar arte, na educação, propicia o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar, acentuando a percepção e a imaginação ao realizar produções que expressam a arte e afloram percepções da natureza e das diferentes culturas.

No documento PCN-Artes, foram elaboradas as matrizes referenciais que o ensino de Artes deveria seguir. É característica dos PCN trazer temas abrangentes, possibilitando que as matrizes sejam aplicadas em qualquer região, acrescendo as suas particularidades e culturas. Foram propostas, nesse documento, como guias, quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

Às Artes Visuais foi proposta uma dimensão ampla, envolvendo artes gráficas, cinema, vídeo, fotografia e novas tecnologias, como arte por meio de aparelhos eletrônicos, como o computador.

Atualmente, há uma busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. Segundo os PCN-Arte (BRASIL, 1997, p. 44): a Arte "desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

Nesses PCN- Arte (1997, p. 48) evidenciam-se, como orientação para os conteúdos gerais de Arte, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, de modo a, especialmente:

- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;

 ISSN: 2595-1319

- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;

A organização desses PCN não define quais modalidades artísticas devam ser trabalhadas em cada ciclo de ensino, apenas oferece orientações didáticas para que as escolas definam seus projetos curriculares.

[...] os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (BRASIL, 1997, p. 55).

Sem perder de vista as contribuições que os PCN-Arte (1997) trouxeram para a educação da sensibilidade e a compreensão da Arte como um tipo específico de conhecimento, queremos comentar alguns aspectos relacionados ao que esses documentos propõem e suas possíveis repercussões na prática escolar.

Refletimos que parâmetros, diretrizes e documentos legais, de qualquer natureza, não são suficientes para orientar o professor na sua prática, segundo o que os PCN esperam. Se o docente não se reconhecer como sujeito da educação, ele não compreende “a sua própria ação docente como transformadora do contexto social e político”, como afirmam Pereira e Sommer (2009, p. 4). Esses mesmos autores (p. 9) avaliam que, nos PCN-Arte, existe uma simetria discursiva “que se manifesta pela ênfase na ideia de defasagem. A superação do passado é tomada como mote para a construção dessa nova realidade; a ideia é mostrar que, no futuro, se nos engajarmos neste projeto, tudo será melhor”. O discurso, nos documentos em questão, expressa que “o ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas [...]” (BRASIL, 1997, p. 103). Assim, se não se

ISSN: 2595-1319

alcançar êxito, é porque o professor não assumiu a abertura desejável, responsabilizando-se apenas o professor. Desse modo, os PCN-Arte controlam o docente no trabalho, na educação, na sociedade e na vida. As relações para o sucesso não dependem, entretanto, apenas do professor, mas de diversos fatores.

Outro ponto que refletimos refere-se à mensagem explicitada de progresso, inovação, transformação e avanço. Subentende-se que são considerados ultrapassados os que não assimilam as orientações desses Parâmetros. Para fundamentar esse aspecto, vale recorrer a Pereira e Sommer (2009). Denunciam, nesse sentido, que os PCN-Arte recorrem a teorias filosóficas, antropológicas, psicológicas, psicanalíticas e estéticas, entre outras. Isso pode denotar uma ingerência que lança mão de um aporte científico e, ainda, alude a alianças para sua concretização. Além disso, avistamos outra dimensão: o professor de arte estaria adotando uma dimensão de controle e de intervenção social.

Os PCN-Arte apresentam alianças com as diversas áreas do conhecimento e com as políticas governamentais, orientando os professores a construírem uma prática pedagógica com a finalidade de mudança, transformação, formação dos cidadãos de acordo com o discurso governamental.

Nessa linha crítica de análise, somam-se as ponderações de Arroyo (1997) quando esse educador afirma sobre a possibilidade de os PCN ensejarem uma discussão sobre a educação básica, desde que não se restrinjam à definição de conteúdo, mas que considerem e valorizem as diversas experiências inovadoras no campo pedagógico, criadas nos diferentes contextos sociais e culturais. Para que isso ocorra, os PCN não podem ser impostos como diretriz obrigatória e única, mas devem ser entendidos como uma alternativa de proposta curricular.

Sob essa ótica, é possível afirmar que a discussão dos PCN será incompleta e parcial se não envolver uma análise crítica da problemática em que as escolas de educação básica (tanto a pública como a privada) estão incluídas. O debate precisa, portanto, continuar de modo mais amplo e sempre compartilhado.

O ensino da Arte segundo as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

A partir da nova LDB (1996), refletimos sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia. No preâmbulos da nova LDB, havia, no projeto do professor, antropólogo e político Darcy Ribeiro, a indicação para a retirada da obrigatoriedade da Educação Artística

ISSN: 2595-1319

da 5ª à 8ª série, propondo que seu ensino passaria a ser complementar. Após várias discussões e representações junto ao Ministério da Educação, houve uma comoção por parte dos legisladores que garantiram, além da manutenção da obrigatoriedade do ensino de artes, a ampliação dele para todas as séries do Ensino Fundamental, contida no Artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A LDB vigente também alterou a expressão “Educação Artística” para “Ensino de Arte”. Tal mudança representou não só uma simples troca de nomenclatura, mas também a referência do ensino de arte e a formação nas linguagens artísticas específicas: artes visuais, música, dança e artes cênicas – uma luta histórica da categoria.

Para se adequar à nova legislação, aos novos desafios dos cursos de Pedagogia, está a Arte. As DCN para os cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de 2006, trouxeram a obrigatoriedade da preparação dos futuros pedagogos para o exercício da docência em Artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 1).

Essas Diretrizes definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos Órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Ao incluir essa nova perspectiva nas atribuições dos egressos dos cursos de Pedagogia, enriqueceram-se os desafios propostos na formação do pedagogo. Para se adequarem à nova legislação, os cursos reformularam suas matrizes curriculares, inserindo disciplinarmente a extensa gama de conteúdos que envolvem gestão, orientação, reflexão, pesquisa e docência.

No que tange as Art. 6, sobre o núcleo de estudos básicos, estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, reflexão e ações críticas, destacaremos apenas os itens que necessitem diretamente dos conhecimentos e ações formativas nos campos da Arte:

 ISSN: 2595-1319

> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, [...]; II) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...]; III) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares [...] (BRASIL, 2006, p.3).

Nota-se, a partir do texto da Resolução supracitada do Conselho Nacional de Educação, a importância dos conhecimentos sobre artes para a formação dos pedagogos, uma vez que surgem os conceitos de conhecimento multidimensional e dimensões estética, cultural, lúdica e artísticas, tanto na perspectiva do professor quanto do aluno.

Outro ganho para o curso de Pedagogia foi a indicação para organização curricular dos cursos de Pedagogia atender à demanda formativa nos campos das artes, incluindo, em suas grades, o ensino-aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório. A concepção de docência, apresentada no documento do CNE das DCN, para o curso de Pedagogia, conforme o inciso 1º do Artigo 2º, é abordada como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, norteará conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Os conhecimentos da Arte tornam-se fundamentais na formação dos pedagogos, a partir das dimensões estéticas, culturais, lúdicas e artísticas tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno. E a arte é citada diretamente quando se aponta para a necessidade da “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos” [entre outros] às Artes [...]” (BRASIL, 2006, p. 3).

Portanto, a indicação para a organização curricular dos cursos de Pedagogia para atender a demanda formativa nos campos das artes, inclui, em suas grades, o ensino-aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório.

O ensino da Arte segundo o Plano Nacional de Educação

De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da

ISSN: 2595-1319

Constituição Federal, estabeleceram-se 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas até o ano de 2024. Na diretriz VII do Art. 2º do PNE, estabeleceu-se a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

A meta 2 do PNE (2014), que visa universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de sua vigência, traz como uma de suas estratégias, "2.8) promover a relação das escolas com instituições e *movimentos culturais,* a fim de garantir a oferta regular de *atividades culturais para a livre fruição* dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares [...] (grifo nosso) (BRASIL, 2014, p. 2).

Não está explicitado, no PNE (BRASIL, 2014), o ensino da arte, que é objeto da presente pesquisa; porém, como a arte se insere no âmbito da cultura, não identificamos um elo que pudesse contribuir ou até mesmo sustentar o objetivo da pesquisa.

Devido à complexidade dos processos criativos em artes, o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões de conhecimento, contempladas na Base Nacional Comum Curricular que são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

As seis dimensões se articulam em um percurso da construção do conhecimento em artes. São contempladas, nos parágrafos a seguir, as definições e a contextualização delas nesta pesquisa.

A criação envolve a ênfase na qualidade processual das práticas artísticas que são permeadas por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações, inquietações. Trata-se, então, de apreender o que está em jogo durante o fazer. A crítica supõe o estabelecimento de relações entre as experiências e as manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Ela articula uma ação e um pensamento propositivos, relacionando aspectos do ensino e da aprendizagem em artes: os políticos, os históricos, os filosóficos, os sociais, os econômicos e os culturais. A estesia refere-se ao corpo como protagonista da experiência. Na totalidade, o corpo é constituído de emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto; implicadas no universo das relações sociais. A expressão revela um conhecimento que se manifesta de múltiplas formas, individuais e coletivas, emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem e das suas materialidades. A fruição é a relação continuada com produções artísticas e culturais, oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. A reflexão refere-se ao exercício do

ISSN: 2595-1319

pensamento. É compreendida como uma ação de refletir, construir argumentos e ponderações.

Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, levando-se em conta as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural.

Buscamos, ainda, as menções ao ensino da arte nesses PCN. Na sua introdução, no que tange aos objetivos e às prioridades, no item 3, ele prevê que se atenda "[...]às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho" (BRASIL, 2000, p. 8).

Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica e atender à demanda da sociedade, inclusive nas lideranças artísticas e culturais.

No item 2, Ensino Fundamental, no subitem 2.2 das Diretrizes do Ensino Fundamental, "deve-se assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, [...] contemplando-se [...] os *espaços especializados de atividades artístico-culturais,* esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. (BRASIL, 2000, p. 24, grifo nosso).

Encontramos, no PNE, também referência quanto à garantia de espaços especializados para atividades artísticas e culturais nas escolas. Esse avanço se deve às exigências da legislação e ao olhar cultural para os equipamentos públicos, no nosso caso, as escolas. E, nas diretrizes do item 5, a Educação de Jovens e Adultos reforça a importância da convivência e a garantia de espaços nas escolas no tocante à cultura. "Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros" (BRASIL, 2000, pag. 51).

No item 10.2, que trata das diretrizes da formação dos professores e valorização do magistério, os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...] b) ampla formação cultural; [...] i) trabalho coletivo interdisciplinar (BRASIL, 2000, pag.78).

Considerações finais

A presença da Arte e suas múltiplas linguagens no currículo escolar está assegurada

ISSN: 2595-1319

desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação das artes na escola.

Pensamos ser possível afirmar que a discussão sobre o ensino de arte será incompleta e parcial se não envolver uma análise crítica da problemática em que as escolas de educação básica — tanto a pública como a privada — estão incluídas.

Referências

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BICUDO, M. A. V. B. BICUDO, M. A. V. (Org). **A pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1**, **de15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. *In:* BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, F. L.; SOMMER, L. H. O Discurso dos PCN-Arte: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em arte. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2009.

ISSN: 2595-1319

SEXUALIDAD Y CINEMA: LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

JUNFANLEE MANOEL OLIVEIRA FELICIANO

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, junfanleemanoel@hotmail.com

Agência de financiamento: FNDE

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumen
La propuesta de este trabajo pretende resaltar la importancia de la utilización de recursos didácticos-pedagógicos que se utilicen del cine en el aula. El objetivo de este artículo es presentar las etapas utilizadas para la elaboración del material audiovisual elaborado y producido por el Programa de Educación Tutorial (PET) Conexiones del Conocimiento Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza de la Universidad Federal del Triángulo Minero (UFTM), titulado Señor y Señora? proponiendo una interlocución entre cine y sexualidad como ejes orientadores para la reflexión y utilizando todas las etapas descritas en la metodología como un proceso de formación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria. De esta manera el proceso de grabación y del vídeo producido forman parte del recurso didáctico pedagógico lo que posibilita repensar las estrategias de cómo explorar las diferentes dimensiones del conocimiento presentes en esas grandes áreas temáticas.

Palabras-clave – Cine. Formación de profesores. Prácticas pedagógicas. Sexualidad.

SEXUALIDADE E CINEMA: A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo
A proposta deste trabalho visa ressaltar a importância da utilização de recursos didáticos-pedagógicos que se utilizem do cinema na sala de aula. O objetivo deste artigo é apresentar as etapas utilizadas para a elaboração do material audiovisual elaborado e produzido pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões do Conhecimento Matemática e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), intitulado Senhor e Senhora? propondo uma interlocução entre cinema e sexualidade como eixos norteadores para a reflexão e utilizando-se todas as etapas descritas na metodologia como um processo de formação durante o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar. Dessa maneira o processo de gravação e do vídeo produzido fazem parte do recurso didático pedagógico o que possibilita repensar as estratégias de como explorar as diferentes dimensões do conhecimento presentes nessas grandes áreas temáticas.

Palavras-chave - Cinema. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Sexualidade.

ISSN: 2595-1319

SEXUALITY AND CINEMA: INTERDISCIPLINARITY IN THE PRODUCTION OF DIDACTIC-PEDAGOGICAL RESOURCE IN TEACHER TRAINING

Abstract
An advanced visa work relies on the importance of using pedagogical-pedagogical resources that are used in a classroom cinema. Or the purpose of this article and present the steps used for the elaboration of audiovisual material prepared and produced in the Tutorial Education Program (PET) Connections of Mathematical Knowledge and Natural Sciences of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM), entitled Lord and Lady? I propose a dialogue between cinema and sexuality as eminent speakers for reflection and use of all stages described in the methodology as a process of formation during the teaching-learning process in an interdisciplinary perspective. The didactic and didactic resources are part of the pedagogical didactic resource or that allows to rethink the strategies of how to explore different dimensions of the knowledge present in the great thematic areas.

Keywords - Movie theater. Teacher training. Pedagogical practices. Sexuality.

Introdução

La sexualidad está presente durante todo el ciclo de vida del ser humano desde niño hasta su muerte, siendo una de las principales dimensiones humanas encontrándose presente en las relaciones entre los individuos y la sociedad que lo rodea y que contribuye directamente a su constitución identitaria. Sin embargo, además de toda la complejidad del papel de la sexualidad en las relaciones individuo-sociedad, históricamente se manifestó de diversas formas, demostrando varias caras de una misma moneda, tal como, encontrándose en una relación estrecha con el sexo, en el que se encontrara asociado notablemente con la reproducción biológica, es decir, las concepciones sobre sexualidad se han ido cambiando a lo largo del tiempo constituyéndose conforme a las costumbres de la sociedad en cuestión como nos muestra el Quartilho (2003, p.140, traducción nuestra), “la sexualidad y las experiencias sexuales serían producidas y modificadas en el marco de un discurso sexual que también cambia, él mismo, con la variación del tiempo histórico”. Manteniendo paralelamente y siendo muchas veces confundidas e incluso vinculadas en diversas circunstancias con actos sexuales recorriendo así la construcción de la concepción del hombre sobre lo que es sexualidad, de manera que:

> la sexualidad, más que cualquier otra relación humana, se desabrocha y se desarrolla en términos de una cultura y de una norma en vigor. Es el caso de las relaciones sexuales, en general, y también de los detalles de las prácticas en este ámbito. La masturbación fue combatida mucho antes de la

 ISSN: 2595-1319

> era cristiana. La homosexualidad fue venerada antes de haber sido considerada infame. (Bantman,1997, p.7, traducción nuestra).

Discutir la temática sexualidad es tratar directamente acerca de nuestra historia, en lo que se refiere principalmente a las emociones, relaciones entre individuos de una sociedad, la cultura como hábitos, creencias y tradiciones. Así como consecuencia de esas múltiples y diversas variables en la constitución del individuo em la sexualidad, se observa una dificultad en la elaboración de una definición que contemple las innumerables formas que se manifiesta en una sociedad dada, convirtiéndose en una tarea ardua y muy compleja de ser ejecutada, ya que no puede ser vista como algo inmutable “la verdad más importante sobre la sexualidad es que puede que no haya verdades importantes que sean permanentes” (William Simon, 1996, traducción nuestra). Se observa cuán influyente es la cultura en la formación de la sexualidad, variando de individuo a individuo dentro de una misma sociedad, una vez que dependerá de las vivencias y experiencias que determinado sujeto se somete y goce durante sus relaciones,

> la sexualidad varía de forma significativa a lo largo del ciclo de vida, pudiendo ser experimentada de forma diferente en función de la edad, clase, etnia, capacidad física, orientación sexual, religión y región, englobando no sólo factores biológicos o fisiológicos, sino también factores emocionales, relacionales y sociales. (VANCE (1984, *apud* WEEKS, 2003, nuestra traducción)

Las temáticas sexo y sexualidad son temas cada vez más recurrentes en las escuelas, así como en otras instituciones presentes en la estructura social, como ejemplo tenemos los medios de comunicación social, salud, entidades religiosas y las propias familias. Considerando la institución familiar como el primer proceso de socialización del individuo, y los últimos escenarios que estos enfrentan que a un siglo atrás no era el mismo en el que se observaba una gran dificultad de abordar ese asunto principalmente en el núcleo familiar. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el documento Elaborando Definiciones de Salud Sexual trae una definición de sexualidad, en el que reconoce la sexualidad como,

> un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida e incluye el sexo, el género, la identidad y los papeles, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad es experimentada y se

 ISSN: 2595-1319

> expresa a través de pensamientos, fantasía, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamiento, prácticas, roles y relaciones. Aunque la sexualidad puede incluir todas esas dimensiones, no siempre son todas experimentadas o expresadas. La sexualidad es influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (World Health Organization, 2007, nuestra traducción)

Es posible constatar con la definición de sexualidad según la OMS, que solamente una palabra engloba un universo muy grande y cargado de significados lo que contribuye a divergencia de pensamientos, generando incertidumbres, controversia, conflictos, debates y indagaciones. Siendo necesario ampliar las discusiones y propiciar momentos para que haya madurez de esas ideas y que puedan ser tratados esas cuestiones de manera eficaz, sin ningún tipo de violencia o represión con pensamientos que sea de orden conservacionista primando por la construcción de narrativas y argumentación para la construcción democrática y sana de una sociedad más justa. De acuerdo com López (2005, p. 24, traducción nuestra) es una situaçíon caótica y muy desigual y reconoce que,

> es necesario crear un espacio concreto, con horarios y contenidos concretos, globalizando las materias de educación sexual en el contexto más amplio de la educación para la salud o de la promoción del bienestar personal y social y formando algunos profesores que dediquen parte de su tiempo a esta actividad. De esta forma, podrá hacerse educación sexual sistemática, secuenciada y profesional, que pueda contar con el apoyo de todo el sistema educativo.

El presente artículo tiene por objetivo presentar las etapas utilizadas para la producción del material audiovisual elaborado y producido por el Programa de Educación Tutorial (PET) Conexiones de Saberes Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), titulado Señor o Señora?, con el objetivo de contribuir e incentivar en las discusiones que correlacionen el cine y la sexualidad como recursos didácticos-pedagógicos como proceso para ampliar los debates de manera que este material tuvo como propósito provocar tensiones acerca de las políticas sexuales y sexualidad, con enfoque en el proceso de envejecimiento de las travestis, investigando la relación entre ser travesti y envejecer en el proceso de la invisibilidad social. El material producido discute sobre orientación sexual como atracción física por cual una persona tenga, sea por una del sexo opuesto, por los dos sexos o por aquella del mismo sexo y

ISSN: 2595-1319

fundamentándose en el concepto de identidad de género, como manera que la persona se percibe (femenina o masculina), independientemente de su cuerpo biológico. El material audiovisual en cuestión busca causar el extrañamiento en el espectador sobre cómo se aborda el nombre social de las travestis en una institución educativa formal, al tratar de qué manera ocurre la designación legal de esos individuos utilizando recursos presentes en la constitución brasileña.

Del estímulo a la elección de la temática

Durante las actividades realizadas en el grupo PET hubo la propuesta de un taller con el Profesor Aldo Pedrosa maestro en la Universidad Federal de Uberlândia y Doctorando en artes visuales por la Unicamp, acerca de la producción audiovisual, donde trajo su relato de experiencia en la producción de materiales audiovisual y con análisis de películas dentro de la escuela, en el que citó algunas obras que ya había utilizado y que poseen potencialidad para ser utilizado encontrándose en este conjunto *"Breaking Bad"*, y "*Beakman's World"* relacionando en todo momento con la Producción Audiovisual en las Escuelas. Algunos de los conceptos presentados para dar soporte al taller ofrecido fueron las diferentes funciones que existen en el proceso de producción de un material audiovisual, las posibilidades tecnológicas para la enseñanza, trayendo también algunos ejemplos, de cómo funciona las producciones autorales y académicas con finalidad artística, mencionó sobre los diferentes tipos de cámara, pero se dedicó en su discurso al cine digital técnico que es utilizado por el grupo.

Algunos referenciales fueron utilizados como libro de texto para el taller como La Jornada del héroe, de Joseph Campbell; El cine y la producción - Para quien le gusta, hace o quiere hacer CINEMA; En un abrir y cerrar de ojos del autor de Walter Murch y el guión del Ninfa Bebê producido por Aldo Pedrosa. Al término del taller se hizo una propuesta de trabajar todos los conceptos abordados y estudiados en la producción de algunos materiales audiovisuales, la temática vino de encuentro a una problemática que surgió en una escuela que forma parte de la red pública de enseñanza de Uberaba/MG que buscó a nuestro grupo para que pudiera desarrollar un material sobre sexualidad y llevar a una sala que había una situación de discriminación sufrida por algunos individuos debido a su orientación sexual dentro del ambiente escolar, y eso después de propuesto en el interior del grupo fue llevado a votación juntos a otras temáticas, donde optamos por la referida

ISSN: 2595-1319

temática por concluir que era el más relevante en aquel momento para ser trabajado. Después de esta etapa concluida quedaron cada doble responsable de la producción de un material, acerca de una temática, en el cual, el presente artículo trae el material desarrollado por uno de esos grupos.

En este trabajo se buscó visando un enfoque más didáctico-pedagógico para ser presentado en el aula, en el que se fundamenta en la ley nº 3/84 que determina en su artículo 1°"El Estado garantiza el derecho a la educación sexual, como componente del derecho fundamental a la educación", también en el artículo 2º se define que la educación sexual será garantizada "a través de las escuelas, de las organizaciones sanitarias y de los medios de comunicación social". Se hace importante y necesario la elección de esta temática, por presentarse un asunto actual, que a poco viene ganando espacio en los medios sociales presentes en la sociedad, debido a debates políticos que en su mayoría están representados por bancadas religiosas y conservadoras, que contribuye a el empobrecimiento de los debates y la inserción de la orientación sexual como tema transversal en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's). Los profesionales del área educativa no tienen una base sólida y en muchos de los casos no están formados para discutir y profundizar sobre estas cuestiones, de esta manera surgen algunos precedentes y cuestionamientos, como por ejemplo instigar a los individuos a discutir sobre esta temática al mismo tiempo reflexionar en una sociedad que no se discute de forma amplia las cuestiones relacionadas con el género, la identidad y la sexualidad, aunque “todos aprendemos mensajes sobre sexualidad que contribuyen a la construcción permanente de nuestra identidad” (PRAZERES, 2003, p. 91, nuestra traducción). Se hace así responsabilidad de las Universidades la producción de materiales que visen el acceso al público laico con informaciones pautadas en la ciencia y con rigor crítico, en este trabajo se optó trabajar por medio del lenguaje audiovisual produciendo un corto, para utilizarse como recurso pedagógico en una escuela pública. En este sesgo que trata con esta temática se pensó en algunos cuestionamientos que pueden ser levantados para explorar y debatir con los alumnos, como por ejemplo (i) ¿Cuáles son las problemáticas que ese grupo sufre en el día a día? (ii) ¿Cómo debemos referirnos a esos sujetos?

Agius y colaboradores (2006, p. 247, nuestra traducción) hacen un análisis crítico de la educación sexual, en el cual los autores concluyen que “la educación sexual en el medio escolar constituye una base crucial para garantizar que los jóvenes empiezan a ser

 ISSN: 2595-1319

sexualmente activos de forma segura y con los conocimientos básicos apropiados". Se evidencia que es de suma importancia el abordaje de esos contenidos en el aula, para que los jóvenes puedan tener mayor dominio sobre su vida sexual, logrando hacer un análisis de lo que ocurre a su alrededor y reflexionar sobre las influencias diversas de los medios de comunicación que están presentes en el día a día de los alumnos, que impactan directamente en sus maneras de pensar y actuar.

La producción de cine es un arte centenario y por sí solo se traduce como un lenguaje, por muchas de las veces utilizadas como un recurso pedagógico para la enseñanza. En muchas circunstancias y momentos históricos fue articulado de manera a considerarla como un lenguaje educativo, aun con todo ese tiempo de vida es de conocimiento que este recurso enfrenta diversos problemas en el sistema educativo brasileño para su inserción como parte o incluso como un todo del proceso de enseñanza-aprendizaje de determinado concepto o contenido a ser trabajado en el aula, Napolitano trae en su libro "Cómo usar el Cine en la Sala de Clases", cuestiones que aclaran un poco de esa dificultad y aunque muchos creen que ese es un problema de la escuela tradicional lo que no es verdad eso se presenta en uno de sus discursos, en el cual dice que,

> [...] No sólo en la llamada "escuela tradicional" (lo que sería más comprensible, dada la rigidez metodológica que dificulta el uso de películas, como parte de la didáctica de las clases), pero también dentro de la escuela renovada, generalizada a partir de los años 1970, el cine no se ha utilizado con la frecuencia y el enfoque deseables (NAPOLITANO, 2003, p. 7, nuestra traducción).

Incluso con las dificultades de utilizar el cine en la escuela, existen beneficios que son inherentes al introducir en el proceso de enseñanza esa técnica que engloba en un solo material diversas dimensiones del ser humano que contribuyen más allá de la enseñanza de conceptos descontextualizados y que posibilite "ayudar a la escuela a reencontrar la cultura al mismo tiempo cotidiana y elevada, pues el cine es el campo en el que la estética, el ocio, la ideología y los valores sociales más amplios se sintetizan en una misma obra de arte" (NAPOLITANO, 2003, p. 11-12, traducción nuestra). Esta tarea no es fácil y exige en el momento de la planificación análisis de las necesidades del aula, estudio de referencias que pueden auxiliar en esta etapa, de esa manera "el profesor debe tener en cuenta el problema de la adecuación y del enfoque por medio de la reflexión previa sobre sus

ISSN: 2595-1319

objetivos generales y específicos" (NAPOLITANO, 2003, p. 16, nuestra traducción)

El uso del cine como recurso pedagógico no es dejar de preparar una clase, y se exige un alto grado de ingenio desde el proceso de la elección de la película a ser abordado hasta en la dinámica de cómo presentar a los alumnos, teniendo que tomar en consideración varias otras variables como la edad a la que se presentará a material audiovisual, así como de qué manera se dará el proceso para explorar lo que fue planeado, Napolitano afirma que lo importante es el profesor que quiera trabajar sistemáticamente con el cine preguntarse: **(i)**¿cuál es el uso posible de esta película? **(ii)**¿A qué grupo de edad y escolar es más adecuado? **(iii)**¿Cómo voy a abordar la película dentro de mi disciplina o en un trabajo interdisciplinario? **(iv)**¿Cuál es la cultura cinematográfica de mis alumnos? (NAPOLITANO, 2003, p. 12, nuestra traducción)

Metodologia

Los pasos de producción se dividieron en **(1)** preproducción, **(2)** la producción y **(3)** post producción para una mejor comprensión de la metodología utilizada en la producción de material audiovisual para el proceso fue la contribución de todos los miembros del grupo Pet Conexiones de Saberes Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. Utilizando como referencia las divisiones de etapas propuestas por Kindem & Musburger (1997) enumeradas y definidas por:

> 1. La preproducción, esta etapa de producción del material antecede a la producción y se traduce en la organización, planificación y preparación de las acciones acerca del proyecto de video a ser producido, es decir, partiendo desde las ideas preliminares hasta la etapa de grabación, siendo éstas que se separan en 4 fases: sinopsis, argumento, guión y guión. Sin embargo, a la vista de la necesidad de trabajar la mirada / interpretación del lenguaje cinematográfico observamos la necesidad de incorporar una fase más en las ya citadas, como así destacadas por Kindem & Musburger (1997) en la preproducción, que se constituye en la primera fase: las nociones de las técnicas utilizadas dentro del cine para la producción del material audiovisual como, los tipos de planos de filmación, general, entero, conjunto, detalle, secuencia, americano, italiano, medio y close; movimientos de cámara - horizontal, panorámico, vertical y detalle; ángulos de filmación - bajo, normal, alto, holandés y ojo de pájaro. Se entiende la sinopsis como un resumen que agrupa las principales informaciones producidas en el vídeo. El argumento es responsable de delinear y retratar de manera sucinta cómo se desarrollará la acción. La finalidad del guión es orientar al grupo de producción en las filmaciones, conteniendo todos los detalles que ocurrirá en el vídeo, encontrándose dividido en escenas. Ya el *storyboard* que

ISSN: 2595-1319

> contribuye ayudando en el bosquejo de las escenas, teniendo como principal finalidad ayudar durante la producción de las escenas que serán grabadas, generalmente hecho en forma de dibujos, pudiendo ser tanto gráficos o manualmente, se asemeja a las historietas. 2. Producción es la etapa que se produce a las escenas que componen el video, caracterizada por la ejecución de toda la planificación de la preproducción, donde las escenas son divididas en tomas, elaboradas por intervalos de tiempo y poseyendo un inicio y el término. De modo que cada toma constituirá una escena y así las varias escenas formarán el vídeo. 3. La postproducción es la etapa responsable por la organización de las tomas grabadas y la composición de las escenas, incumbencia está de la edición y lo que resultará en el sentido y producto del vídeo en su totalidad.

En resumen, tenemos durante el proceso de producción de este material en la primera etapa de la producción de materiales audiovisuales, lo que llamamos (1) pre-producción, es hasta esta etapa del desarrollo del material no es la realización de la forma en que se llevará a cabo la planificación las acciones, como la definición de la cantidad de reuniones que será necesaria para discutir aspectos inherentes al proceso, también la preparación y levantamientos de los recursos necesarios para el trabajo y planificación de las actividades, listado de posibles lugares para la grabación, entre otros. En el estadio denominado de (2) producción, siendo la responsable de la creación de las escenas que componen el material audiovisual, a depender del material producido se compone de tomas, que se dividen en intervalos de tiempo de inicio y término pudiendo variar con tipo de trabajo realizado. La etapa (3) postproducción, es responsable por la edición, tomando en cuenta la unión y la organización de todas las tomas grabadas para la composición de las escenas y del vídeo en su totalidad, obteniéndose el producto. Durante la escritura de este trabajo se dividieron en subejes todos los 3 pasos, para asignar y categorizar y así mejor describir el proceso.

Con respecto a la preproducción, se compone este en 2 sub eixos, siendo estos respectivamente, El recorrido hasta la elección de la temática y Trayectoria y técnicas: La producción de la historia, decupaje y construcción del guión. En lo que se refiere a la etapa de producción, los 2 subejes son, Planificación en acción, Materiales utilizados y descripción de las grabaciones de las escenas. Con relación a la postproducción de las escenas los subejes son, Caracterización y detalle de los *softwares* utilizados hasta el producto y Estrategias para divulgación del material. Explorando el material, también hay ese tópico que se preocupa por la descripción sobre el desarrollo de la metodología utilizada

ISSN: 2595-1319

para la construcción de un explorando para ser aplicado en el aula.

Del recorrido de la planificación al producto audiovisual, el trabajo a ser ejecutado, la planificación y las acciones.

Se utilizó de reuniones en grupo semanalmente, como referencia para la construcción del material, buscamos en esta está organizando cuestiones como las funciones definidas para cada miembro del grupo siendo estas director, productor, guionista, cinegrafista, actores y editor. Cada uno de los miembros fue responsable de una de estas actividades asignadas, y así se definieron cuestiones como las técnicas que se utilizar, el *software*, los lugares de grabación, los equipos que se utilizarían, el tiempo que se gastaría en la producción de ese material audiovisual, así como los recursos humanos que en este caso fueron los petianos.

Atención, silencio y grabando: la ejecución de las actividades planificadas, una descripción de las grabaciones y de las escenas, ya con toda la planificación preparada con el informe producido por el productor constando el tiempo que cada escena tendría que ser grabada, y con todos los miembros presentes para la ejecución de sus funciones partimos hacia el mismo desarrollo de la actividad propuesta. El lugar que utilizamos para grabar fue una sala del centro educativo (CE) de la UFTM utilizando un aula disponible y un local destinados a la socialización y algunas dependencias de la casa de uno de los miembros del grupo como cuarto y baño. No hemos tenido imprevisto con respecto al tiempo por no haber grabado mayoritariamente en espacios abiertos lo que contribuyó mucho para sortear cuestiones relacionadas con la captación de audio e iluminación. En esa etapa conseguimos las secuencias de escenas necesarias para dar el sentido que el director quiso pasar, con el acompañamiento de este para que no hubiera cambios que revolvieran bruscamente en la esencia de la historia.

Algunos de los materiales utilizados para la grabación fue la grabadora de voz digital Sony Icd-PX240 c/ 4GB que graba en MP3 hasta 1043 horas, Microfone Direcional *Shotgun* EM9600 -Filmagem e Coral. El *software* utilizado en la edición fue el VEGAS Pro. Por tratarse de un video live-action producido con una preparación y planificación para minimizar los errores en la etapa de grabación y consecuentemente la necesidad de ediciones que hicieran ese proceso complicado se pueden utilizar programas de ediciones más simples como *Movie Maker*, *Camtasia*, Videopad, entre outros. Esta etapa fue la

ISSN: 2595-1319

edición del material producido y que originó el trabajo final con el sentido de las escenas ya grabadas.

Al desarrollar una propuesta para utilizar ese material audiovisual como recurso didáctico-pedagógico, se buscó articular conceptos de las disciplinas del curso de Química relacionando la temática presentada en la historia, así como todo el proceso involucrado en la producción cinematográfica. El análisis de esta actividad pasa por anotaciones en diario de campo utilizando las reuniones en grupo que ocurría semanalmente, en las cuales se discutía sobre las dificultades encontradas en el proceso de desarrollo de las actividades, también del informe personal presentado por los miembros al final de la producción de éste material.

Considerações finais

Considerando la trayectoria formativa de los licenciantes participantes y el poco espacio que poseen la disposición para trabajar conceptos acerca de temas transversales, observó que la producción audiovisual sobre temas relacionados se convierte en una buena alternativa para el proceso formativo de licenciandos del curso de ciencias de la naturaleza y matemáticas, y que puede ser trabajado en proyectos extracurricular, pero evidencia que es importante con la aprobación de la alteración del Art. 22, de la Resolución CNE/CP nº 2, de 1º de julio de 2015, que dispone sobre Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior, para la formación continuada, mayor atención en la elaboración de los currículos de formación de profesores pensando en los temas transversales garantizados que estos profesionales posean en su formación espacios para discutir sobre la sexualidad.

Se obtuvo en la producción de ese trabajo, una historia, un guión y un material audiovisual con potencial para ser trabajado en el aula. La propuesta presentada pretende utilizar todas estas etapas descritas anteriormente en la metodología como un proceso de formación integral e interdisciplinaria del alumno. De esta manera el proceso de grabación y del vídeo producido forman parte del recurso didáctico pedagógico y posteriormente inciertando con los explorando que abarcan diferentes dimensiones del conocimiento que deben swer trabajados dentro del aula.

Referências

ISSN: 2595-1319

KINDEM, G.; MUSBURGER, R. B. **Introduction to media production**: from analog to digital. Bostom: Focal Press, 1997.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, 2009.

MURCH, W. **Num piscar de olhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health**. Switzerland: WHO, 2007.

Quartilho, M.J. Sexualidade e construcionismo social. In FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J.M. (coord.). **A Sexologia**: perspectiva multidisciplinar II. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

BANTMAN, B. **Breve história do sexo**. Lisboa: Terramar, 1997.

WEEKS, J. The body and sexuality. In Bocock, R.; Thompson, K. (Eds.). **Social and cultural forms of modernity**. Polity Press, 1992.

WEEKS, J. **Sexuality**. Nova Iorque: Routledge, 2003..

PRAZERES, V. A Sexualidade e a escola. *In:* SÁ, E. (coord.) **Quero-te!** Psicologia da sexualidade, 2003.

ISSN: 2595-1319

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO TRABALHADOR

GEILSON BATISTA MATIAS

Uniube, geilsonmatias@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
O artigo tem como objetivo discutir as Políticas Públicas de Formação Educacional do Trabalhador. Baseia-se nas políticas públicas implementadas pelos Ministérios do Trabalho e Empego e Educação sobre a qualificação social e profissional e considera-se a perspectiva vivida nos longos anos vividos como professor e técnico atuante nas atividades de monitoramento e supervisão dessas ações *in loco.* Pode-se dizer que é a tentativa de definir esta experiência como fonte motivacional para o melhoramento das práticas educativas implementadas em sala de aula nos cursos de formação profissional, que atualmente são minisitradas pelo autor nas instituições de ensino em Uberlândia, MG. Nelas utiliza-se a contextualização e a interação das disciplinas para ampliar a formação educacional do trabalhador. O mundo competitivo e capitalista apresenta inúmeras facetas que necessitam ser exploradas para que os sentidos atribuídos a ele possam ser compreendidos. As práticas educativas vivenciadas por meio de conhecimentos produzidos, não no centro dos territórios disciplinares, mas nas esferas onde se encontra o trabalhador, assume características de conhecimento de fronteira. A formação educacional do trabalhador está em permanente construção, e é com o propósito de construir uma melhor compreensão e contextualização das disciplinas ministradas e, sobretudo, pensá-la como atitude pedagógica, para a formação educacional do trabalhador comprometida em superar a fragmentação do conhecimento escolar, que se realizou esse trabalho.

Palavras-chave **–** Interdisciplinaridade. Práticas educativas. Formação Educacional do Trabalhador.

PUBLIC POLICIES OF EDUCATIONAL TRAINING OF THE WORKER

Abstract
The article aims to discuss the Public Policies of Worker Educational Training. It is based on the public policies implemented by the Ministries of Labor and Employment and Education on social and professional qualification and considers the perspective lived in the long years lived as a teacher and technician acting in the monitoring and supervision activities of these actions in loco. It can be said that it is the attempt to define this experience as a motivational source for the improvement of the educational practices implemented in the classroom in the vocational training courses, which are currently mini-lectured by the author in educational institutions in Uberlândia, MG. In them the contextualization and interaction of the disciplines are used to broaden the educational background of the worker. The competitive and capitalist world has innumerable facets that need to be explored before

 ISSN: 2595-1319

the meanings attributed to it can be understood. Educational practices experienced through knowledge produced, not in the center of disciplinary territories, but in the spheres where the worker is, assume characteristics of frontier knowledge. The educational formation of the worker is under permanent construction, and it is for the purpose of building a better understanding and contextualization of the subjects taught and, above all, to think of it as a pedagogical attitude, for the educational formation of the worker committed to overcoming the fragmentation of school knowledge, that this work was done.

Keywords –Interdisciplinarity. Pedagogical practices. Educational Training of the Worker.

Introdução

As visões de natureza, sujeito, conhecimento e real, elaboradas na modernidade, a centralidade da relação entre políticas educacionais e a superação das desigualdades; a relação entre as formas de pensar os coletivos como desiguais e de pensar o Estado e suas políticas; como a presença afirmativa dos coletivos feitos desiguais ressignifica a produção das desigualdades na história de nossas sociedades; em que padrões históricos tem se dado a produção dos diferentes em desiguais; em que fronteiras esses coletivos reagem a esses padrões; como suas lutas por justiça, igualdade e diversidade ressignificam o Estado, a esfera pública, as políticas, suas análises e sua gestão. Já cumpriram seu papel criativo e estruturador e estão sendo revistas.

Com base em experiências profissionais vividas como professor e técnico nos Ministérios da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego, busco tornar esta experiência em fonte motivacional para o melhoramento das práticas educativas implementadas em sala de aula nos cursos de formação profissional que atualmente ministro nas instituições de ensino em Uberlândia/MG. Nessas práticas, utilizo a contextualização e a Interdisciplinaridade para ampliar a formação educacional do trabalhador.

01/1991 a 08/1996 – Ministério da Educação

Cargo: DAS – Direção e Assessoramento Superior

Principais atividades: Responsável Pelo Recursos Humanos - SEPESP/MEC - Supervisão. Seminários e fóruns em cada estado e município para início dos estudos, escolha do local, termo de transferência de áreas para construção do CAICS, sensibilização das comunidades e demais atores sociais. Controle da Prestação de contas – capacitação das equipes para formalização dos trâmites e preenchimento dos formulários, documentos e demais instruções para fins de aprovação da prestação de contas para órgãos de controle e fiscalização nas esferas estaduais/municipais e federais.

ISSN: 2595-1319

09/1996 a 12/1998 – Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil

Cargo: Consultor Técnico

Principais atividades: Acompanhamento e monitoramento da aplicação de recursos e metas estipuladas para cada estado/município. Treinamentos e capacitações para aperfeiçoamento das equipes de Engenheiros responsáveis e educadores. Seminários com os temas de grande relevância para o desenvolvimento das ações de educação e mobilização das entidades locais para a importância e necessidade do engajamento com os profissionais que conduz os trabalhos.

11/1999 a 11/2009 – Ministério do Trabalho e Emprego

Cargo: DAS – Direção e Assessoramento Superior

Principais atividades: Atuando na equipe técnica do Departamento de Qualificação (DEQ), novos marcos referenciais adotados no Plano Nacional de Qualificação -PNQ, particularmente quanto às diretrizes principais: Desenvolvimento Político - conceitual, articulação institucional, efetividade social e política, qualidade pedagógica, monitoramento, supervisão e avaliação do Planos Territoriais de Qualificação PLANTEQ's e Projetos Especiais de Qualificação - PROESQ's. Responsável pela prestação de contas dos estados e municípios, respostas aos órgãos de controle: CGU, TCU, Ministério Público, Policia Federal. Treinamento e formação de equipes para atuar em cada estado/município. Oficinas de Trabalhos para implementação de normas e aplicações que regem o Ministério do trabalho e as ações de Educação Social e Profissional. Supervisão in loco nos locais de ações de educação tais como: Sistema “S” e demais entidades Ong’s

Para Hall (1999), avanços na teoria social e nas ciências humanas provocados, sobretudo, pelo pensamento de Marx, Freud, Saussure, Foucault, o impacto de movimentos sociais, as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários e os movimentos pela paz tiveram um efeito desestabilizador sobre as ideias da modernidade, particularmente, na maneira de como o sujeito e sua relação com o real são pensados.

A subjetividade humana se reorganiza e outras maneiras de perceber o real se apresentam. Como parte de um todo, em que se conhecendo essas partes se conhece e se percebe como um ser integral. A concepção de sujeito racional, centrado no eu, com uma identidade estática cede lugar para uma concepção de sujeito flexível, paradoxal em

 ISSN: 2595-1319

processo de recriação constante em consonância com o mundo atual permeado por crises de diversas ordens.

Encontramo-nos diante de um extraordinário momento: turbulência nas ideias e nas construções intelectuais, fusões de disciplinas, redistribuirão de domínios de saber, crescimento do sentimento profundo de incerteza, consciência cada vez mais forte, do sujeito humano estar implicado no conhecimento que produz.

Temos o sentimento acentuado da insuficiência dos velhos métodos científicos baseados na compartimentação, na fragmentação, na redução ao simples e ao lógico matemático. Temos o sentimento que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global - diversificado, multiplicado – da complexidade. (MORIN, 2003, p. 7)

Nesta nova concepção, aqueles que trabalham com Educação, são instigados a pensar em novas maneiras de produzir conhecimento que possibilitem explorar aspectos dos fenômenos educativos, até agora, abandonados pelo pensamento moderno. Para isso, é necessário estabelecer parcerias teórico-metodológicas que possibilitem construir novos olhares. Segundo Fazenda: “A compreensão do conceito de interdisciplinaridade deve ser ampliada, não apenas colocado uma visão simplista, onde o único objetivo seria a integração/relação entre as disciplinas. Ela ganha mais sentido no movimento que vai além da busca de conexões entre conteúdos, mas visa a interação do aluno – professor, aluno – aluno, escola – família, etc.” (FAZENDA, 1979).

Metodologia

A consulta a diversos autores (LENOIR, 2001; FOURREZ, 2001; FAZENDA, 2003; SOMMERMAN, 2006) demonstra que a Interdisciplinaridade é uma noção recente na cultura ocidental. O questionamento social a respeito do papel desempenhado pela Ciência no mundo contemporâneo, a fragmentação do saber e o aumento de disciplinas científicas provocaram desconforto nos meios científicos no início do século XX e anunciaram a necessidade de haver reformulações na maneira como o conhecimento era produzido, organizado e disponibilizado. Pombo (2005) e Santomé (1998), ao analisarem a trajetória da Interdisciplinaridade, fazem referência a Ortega y Gasset que em 1930, sintonizado com o momento histórico, publicou A Rebelião das Massas, uma crítica contundente à fragmentação do conhecimento e à arrogância dos especialistas.

ISSN: 2595-1319

Os debates a respeito da Interdisciplinaridade, no entanto, se tornaram mais presentes na comunidade acadêmica, após a 2ª Guerra Mundial, frutos principalmente do impacto causado pela destruição de Hiroxima e Nagasaki e pela descoberta das atrocidades cometidas em campos de concentração. A Ciência Moderna, além da face criativa, revelou sua outra face: a destrutiva, urgia repensar o papel que a ela estava desempenhando no mundo contemporâneo. Além de promover o desenvolvimento tecnológico, era necessário que também se comprometesse com suas consequências. Para isso, as disciplinas científicas não poderiam ser mais territórios isolados, produtores de saberes incomunicáveis, guiados por regras e éticas próprias. Era necessária uma ligação mais explicita e coerente com o contexto e isso seria possível, caso houvesse diálogo entre as disciplinas científicas e entre elas e outras formas de conhecimento, como a Arte, Filosofia, Religião e Tradição.

Em 1968, os movimentos estudantis na França questionaram as maneiras de organização do Ensino Universitário Francês e também explicitaram a insatisfação com a fragmentação do conhecimento. Os questionamentos ganharam as ruas e cobravam mudanças urgentes. Autores que se dedicam ao estudo e a pesquisa interdisciplinar, (FAZENDA, 1979; SANTOMÉ, 1998; SACHOT, 2001) salientam que a década de 70 foi um marco no desenvolvimento do pensamento interdisciplinar. Ele ganha força em um contexto que precisa rever suas bases de sustentação e para isso necessitava de novas referências teóricas.

Em 1970, foi publicado um documento pelo CERI – Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino que continha a análise das atividades interdisciplinares de estudos e pesquisa das universidades. Esse documento procurou esclarecer as bases do diálogo entre as disciplinas científicas. Resultaram desse esforço, tentativas de conceituar Interdisciplinaridade e noções próximas como disciplina, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Ainda nesse ano, ocorreu um seminário organizado pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e pelo Ministério da Educação Francês sobre Interdisciplinaridade nas universidades, do qual participaram especialistas de renome internacional tais como: Leo Apostel, Guy Berger, Guy Michaud, Marcel Boiset, Erich Jantsch, Jean Piaget e outros. Estes autores deram continuidade às tentativas anteriores.

Observa-se, no entanto, que apesar da preocupação em delinear os contornos da

ISSN: 2595-1319

Interdisciplinaridade, os especialistas envolvidos na publicação do documento e no seminário acima citados, não chegaram a um consenso o que possibilitou o surgimento de inúmeras conceituações sobre Interdisciplinaridade e suas implicações para produção de um conhecimento científico capaz de atender às demandas sociais.

Santomé (1998) salienta que as disciplinas podem se agrupar por inúmeros critérios: disciplinas de orientação teórica ou prática; disciplinas de uma mesma área do conhecimento: humanas, exatas e biológicas e etc. Ao se tentar analisar as possíveis interações entre as disciplinas constata-se que não existe somente um tipo de interação e que os intercâmbios podem ser produzidos por inúmeros fatores. Entre eles podem ser destacados: espaciais, temporais, econômicos, demográficos, sociais, epistemológicos.

Sendo as relações entre as disciplinas de diferentes ordens, podem propiciar diferentes níveis de Interdisciplinaridade. Para exemplificar, pode-se retomar Santomé (1998) que refere-se a Boisot para quem há três formas de Interdisciplinaridade: a Linear na qual as leis de uma disciplina são tomadas para explicar fenômenos de outra; a Estrutural quando as interações entre as disciplinas favoreçam a criação de novas leis que possibilitam o surgimento de uma nova disciplina; a Restritiva, quando as disciplinas colaboram na resolução de um problema específico ou na consecução de um projeto e não são obrigatoriamente afetadas pelo novo conhecimento produzido.

O debate sobre Interdisciplinaridade iniciado no meio científico, segundo Lenoir, Geoffroy e Hasni (2001), ultrapassou seus muros e expandiu-se para outros contextos como o educacional, o profissional e o prático. Nesses cenários, emergiram questões que não se preocupavam somente com a integração das disciplinas, mas também com as consequências e os produtos dessa integração.

Este debate articulou-se com base em três eixos. O primeiro pode ser caracterizado como uma interrogação epistemológica que consistiu em dar continuidade à exploração das fronteiras das disciplinas científicas, procurando novas maneiras de organizar os saberes científicos.

O segundo explicita-se como um questionamento social que ultrapassou a organização das disciplinas e colocou em pauta a maneira como o ser humano está no mundo. Nesse contexto, a integração dos saberes disciplinares é vista como uma contribuição para a maior compreensão e resolução dos problemas do mundo contemporâneo caracterizados pela sua extrema complexidade.

ISSN: 2595-1319

O terceiro eixo, localiza-se uma ligação com as atividades profissionais cotidianas que se refere às necessidades das Sociedades Industriais, e ao fenômeno da Globalização.

Lenoir (2001), com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão da Interdisciplinaridade, buscou analisá-la articulada aos contextos culturais nos quais ela tem se desenvolvido. Inicialmente, destingiu duas lógicas que dão suporte a diferentes configurações. A primeira delas, fortemente marcada por preocupações críticas e epistemológicas, diz respeito aos países de língua francesa. Esta lógica está ancorada em uma concepção de sociedade e de Educação que prioriza o desenvolvimento da razão. Esta concepção resulta do desenvolvimento do pensamento racional iluminista a partir do qual o Estado Francês foi fundado. Importa, mais, questionar o sentido do saber do que discutir para que ele serve. Ela se traduz em uma Interdisciplinaridade Acadêmica que investiga o sentido que ela assume buscando uma síntese conceitual de Interdisciplinaridade.

A Interdisciplinaridade para fomentar a formação educacional do trabalhador Brasileiro

Para que se possa situar a Interdisciplinaridade no contexto educacional, é fundamental uma distinção entre disciplina científica e escolar. Como foi salientado anteriormente, uma disciplina científica refere-se a um tipo de conhecimento sistematizado, com base em princípios científicos.

As disciplinas escolares, no que diz respeito, principalmente, ao Ensino Fundamental e Médio, não têm como objetivo primeiro produzir conhecimentos, mas sim de possibilitar que os alunos se apropriem do que Sacristán (2002) define como “cultura valiosa” da qual fazem parte os conhecimentos representativos produzidos pelas disciplinas científicas. Segundo Lenoir, (2004) a Interdisciplinaridade científica tem como objeto as disciplinas científicas e por finalidade: a produção de novos saberes em respostas às demandas sociais do mundo do trabalho, enquanto a Interdisciplinaridade escolar tem como objeto as disciplinas escolares e por finalidade: a difusão dos saberes produzidos pelas disciplinas científicas e a formação de atores sociais.

Numa compreensão mais restrita, a aprendizagem é vista meramente como necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo. O papel do ensino fica dissolvido, reduzindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos já que

 ISSN: 2595-1319

crianças e jovens acabam submetidos a um currículo de noções “mínimas” e obrigados a aceitar uma escola enfraquecida de conteúdos significativos (LIBÂNEO, 2013, p.59).

Verifica-se, pois, que as políticas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais se subordinam aos programas sociais de combate à pobreza. A educação enquanto necessidade básica baseada em conteúdos mínimos constitui-se em condição para melhorar a produtividade da população pobre (como força de trabalho), o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio do emprego), no mercado de consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania (como sujeitos comportados). (LIBÂNEO, 2013, p.56).

Para que se possa situar a Interdisciplinaridade no contexto educacional, é fundamental uma distinção entre disciplina científica e escolar. Como foi salientado anteriormente, uma disciplina científica refere-se a um tipo de conhecimento sistematizado, com base em princípios científicos.

As disciplinas escolares, no que diz respeito, principalmente, ao Ensino Fundamental e Médio, não têm como objetivo primeiro produzir conhecimentos, mas sim de possibilitar que os alunos se apropriem do que Sacristán (2002) define como “cultura valiosa” da qual fazem parte os conhecimentos representativos produzidos pelas disciplinas científicas. Segundo Lenoir, (2004) a Interdisciplinaridade científica tem como objeto as disciplinas científicas e por finalidade: a produção de novos saberes em respostas às demandas sociais, enquanto a Interdisciplinaridade escolar tem como objeto as disciplinas escolares e por finalidade: a difusão dos saberes produzidos pelas disciplinas científicas e a formação de atores sociais.

Ao se tentar mapear a Interdisciplinaridade no campo educacional, novamente são localizadas inúmeras perspectivas entre elas: a social, a científica e a técnica. Lenoir, Geoffroy, Hasni (2001), referem-se a autores como Morin que enfatiza a perspectiva social, Piaget que explora a perspectiva científica. Quanto à terceira perspectiva, a técnica, para os autores, é mais difícil vê-la conceituada, na medida em que se apresenta na maioria das vezes aplicada em Educação.

Lenoir (2001) procurou compreender como a Interdisciplinaridade se apresenta no Brasil em função disso, descreveu o que denominou de lógica brasileira a qual busca compreender o sujeito imerso em suas práticas e experiências e os sentidos que elas adquirem para ele. O diálogo com Fazenda (1994) permite aprofundar a compreensão do

 ISSN: 2595-1319

percurso realizado pela Interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro. Segundo a autora, ela passa a ser discutida com mais ênfase no território nacional, no final da década de 60. Na década de 70, encontramos as primeiras produções significativas a respeito do tema. Podemos destacar Japiassú (1976) e Fazenda (1979). Os dois autores dedicaram-se, preferencialmente, à conceituação de Interdisciplinaridade. Fazenda refere-se a este período como a busca de uma explicitação filosófica.

Resultados e discussão

A interdisciplinaridade permite a nós educadores enxergarmos o homem sobre uma visão holística, integral, reconhecendo os seus saberes individuais, coletivos, sua heterogeneidade, seus hábitos, costumes, culturas e políticas e assim conhecendo as suas partes, para então enxergar como um todo. E assim ela alcança os territórios que demarcam as fronteiras de cada disciplina possibilitando a junção do conhecimento, despertando um vasto saber pouco explorado em virtude do distanciamento mantido por questões meramente conservadoras e individualistas dos (currículos e disciplinas) sob o ponto de vista acadêmico defendido por séculos e que hoje por meio da atitude interdisciplinar nos enriquecem e nos permitem comtemplar a vastidão de conhecimentos decorrentes desses encaixes perfeitos como um quebra cabeças, por meio das práticas educativas torna-se relevante abordar sua globalidade e evitar os reducionismos, concebendo a pedagogia como principal ciência da educação, enfatizando que a educação possui uma relação intrínseca com o sistema político-ideológico.

Podendo até a partir de uma disciplina de língua portuguesa contextualizar tal disciplina e incorporar a ela cursos técnicos diferenciados obtendo uma compreensão de sua utilização para a sua formação educacional do trabalhador: Utilizando a linguagem e a Comunicação como território comum a diferentes formações tais como: Enfermagem, Prótese Dentária, Radiologia, Transações Imobiliárias e Estética. Como pode ser demonstrado nas ilustrações após as referências.

Envolvendo os conhecimentos cognitivos adquiridos, seus saberes de mundo, enfocando que por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso a diferentes informações, apresenta e defende seus pontos de vista e produz conhecimentos. A importância do domínio da linguagem empregada nas diversas áreas de formação educacional do trabalhador.

ISSN: 2595-1319

Considerações finais

Com vista a alcançar uma nova visão de mundo, a qual estabelece relação das partes com o todo do mundo. Dos processos de convivência e interação que é o nosso desafio enquanto professores, educadores e gestores em combater a concepção e visão fragmentada do conhecimento praticado na escola. Já defendido por grandes autores como John Dewey: “a escola não é instrumentalização neura, e sim eminentemente política. As tendências que dominam e abafam as vozes e aspirações dos estudantes e as escolas que estão ligadas a estas correntes reproduzem as relações na raça, gênero e classes”, nas aulas ainda investigamos as implicações e impactos como forma de uma mudança, a partir da observação dos principais problemas visíveis como a destruição do meio ambiente, desigualdades sociais, falta de acesso à cultura, decorrentes da utilização de políticas neoliberais que impõe o capitalismo perverso, gerando o individualismo, a falta de ética, fruto das instituições que permeiam valores distorcidos como o conflito de gênero, raça e classes. José Carlos Libâneo cita que: “a escola possui uma função primordial que é ensinar com o compromisso político e ético, garantindo a aquisição do saber, sistematizado com a concepção pedagógica”.

E assim nós educadores, devemos nos pautar na utilização de práticas educativas atraentes que fomentem a socialização, os despertar na construção do conhecimento a partir de sua várias interpretações de mundo, que permitam um novo olhar com atitude indisciplinar, fazendo com que tenhamos um pensamento autônomo, critico – social, uma nova visão de mundo e a percepção holística do conhecimento, e da forma como se comunica as relações da arte, pesquisa e da política, ao ponto de entendermos o nosso de ponto de mutação e a interdisciplinaridade que se pode trabalhar na escola e na vida.

Referências

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade e ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ISSN: 2595-1319

LENOIR, Y L. interdiscplinaire dans la formation à l´enseignement: des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes. *In* LENOIR, Rey, B. Fazenda, I. (orgs**). Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

LENOIR, Y. **Línterdisciplinarité et l'intégration**: spécialités et complémentarités. Liége: Conférence, Départment d'éducation, faculte de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Liège, 2004, http://www.usherbrooke.ca/crie. Acesso em: em 25 de outubro de 2006.

LENOIR, Y., GEOFFROY, Y, HASNI, A. Entre le "trou noir" et la dispersión évanescente: quelle cohérence épisémologique pour l'interdisciplinarité? Un essai de classification des diferentes conceptions de l'interdisciplinarité. *In* LENOIR, Rey, B. Fazenda, I. (orgs**). Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

MORIN, E. Prefácio: coro de vozes. *In:* ALMEIDA, M. C. de; KNOBB, M, ALMEIDA, A. M. de (org.). **Polifônicas ideias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Linc em revista**, v.1, n.0, p.4-16, mar., 2005, http://www.liinc.ufrj.br/revista. Acesso em: 26 nov. 2008.

SACHOT, M. L' interdiscplinaire entre disciplines et curriculum: retour sur um impénse em matière de formation. *In:* LENOIR, Y, REY, B. FAZENDA, I. (Org.) **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.** Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOMMERMAN, A**. Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação do professor.** Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2013.





ISSN: 2595-1319

Transações Imobiliárias:



Técnico em Prótese Dentária:



E outros, como Técnico em Radiologia.

ISSN: 2595-1319

DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UBERABA, MG

THAYNNÁ MIRANDA CHAVES

JULIANA BERTUCCI BARBOSA (ORIENTADORA)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, thaynnamiranda11@hotmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, julianabertucci@ielachs.uftm.br

Agência de financiamento: CAPES

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo principal, com base na teoria variacionista e nos conceitos da Fonética e Fonologia, investigar os desvios ortográficos presentes na escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM) de escolas públicas de Uberaba-MG. Para organização do nosso *corpus*, elaboramos e aplicamos uma proposta de redação aos alunos do EM. Para analisarmos os desvios de ortografia encontrados nos textos dos alunos, consideramos as categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005): (I) desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, (II) desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita. Além disso, dentro das ocorrências encontradas no grupo II, verificamos quais os fenômenos fonético-fonológicos são motivadores de tais desvios.

Palavras-chave - Desvios de ortografia. Oralidade. Escrita.

SPELLING DEVIATIONS IN TEXTBOOKS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN UBERABA, MG

Abstract

The present work has as main objective, based on the variationist theory and the concepts of Phonetics and Phonology, to investigate the orthographic deviations present in the writing of first year high school students from public schools in Uberaba-MG. For the organization of our corpus, we elaborated and applied a writing proposal to the students of the MS. In order to analyze the spelling deviations found in the students' texts, we consider the categories proposed by Bortoni-Ricardo (2005): (I) deviations arising from the arbitrary nature of the writing convention system itself, (II) deviations due to the interference of orality in writing. Moreover, within the occurrences found in group II, we verified which phonetic-phonological phenomena are motivating such deviations.

Keywords - Spelling deviations. Orality Writing.

ISSN: 2595-1319

LAGUNAS DE ORTOGRAFÍA EN TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UBERABA-MG

Resumén
Este estudio tiene como principal objetivo, desde la teoría variacional y conceptos de fonética y fonología, investigar las desviaciones de la ortografía en la escritura de los alumnos del primer año de la Enseñanza Media (EM) de las escuelas públicas de Uberaba-MG. Para la organización de nuestro corpus, hemos elaborado y aplicado una propuesta de redacción destinada a los estudiantes de la EM. Para analizar las desviaciones encontradas en los textos de los estudiantes, consideramos las categorías propuestas por Bortoni-Ricardo (2005): (I) las desviaciones resultantes de la naturaleza arbitraria del sistema de normas de escritura, (II) las desviaciones resultantes de la interferencia de la oralidad en la escritura. Además de eso, dentro de las ocurrencias que se encuentran en el grupo II, verificamos cuales fenómenos fonético-fonológicos son motivadores de tales desvíos.

Palabras-clave: Desviaciones de la ortografía. Oralidad. Escrita.

Introdução

Há, no ambiente escolar, uma concepção bastante enraizada de que a fala e a escrita são formas de interação dicotômicas e homogêneas. Compreendê-las dessa maneira acaba por acarretar uma prática pedagógica não culturalmente sensível às variações linguísticas e à diversidade, desconsiderando-se que tanto na fala quanto na escrita o que determina os usos adequados da língua são as práticas sociais (MARCUSCHI, 1997; BARBOSA, 2016).

Sendo assim, é necessário que o professor esteja constantemente engajado em uma pedagogia culturalmente sensível[32], ou seja, suas práticas em sala de aula devem estar direcionadas ao aluno e suas necessidades. A sala de aula, sob essa perspectiva, passa a ser um ambiente produtivo para esse conhecimento, pois é no dia-dia que se pode perceber as dificuldades mais recorrentes encontradas nos textos dos alunos e assim desenvolver um trabalho efetivo e prático para saná-las da melhor forma possível.

Assim, o ambiente escolar deve ser concebido como um campo de atuação, ou seja, deve ter como base uma perspectiva pedagógica comprometida e voltada para o aluno, buscando tentar identificar os problemas em sala de aula. Assim, neste artigo, defendemos

[32] Conforme Bortoni-Ricardo (2005:192-196), pedagogia culturalmente sensível a variação é a prática : “atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.”

ISSN: 2595-1319

uma análise e abordagem dos desvios ortográficos mais recorrentes nas redações de alunos independentemente da série escolar. Por isso, em nosso trabalho, essa identificação e análise dos desvios foram o ponto de partida para conhecer os principais problemas dos alunos em relação à ortografia.

Cabe mencionar ainda que para muitos professores de Língua Portuguesa, o trabalho com ortografia é apenas papel do docente do Ensino Fundamental I, por isso não abordam questões relacionadas à ortografia ainda presentes em outras séries, como as do Ensino Médio. Em consonância com Bortoni-Ricardo (2005, p.53), pensamos que, em qualquer série escolar, "a identificação dos erros[33] nos textos dos alunos é fundamental para racionalizar e explicar as avaliações, atendendo áreas cruciais de incidência".

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dessas dificuldades inerentes à aquisição da escrita. Entre os pesquisadores que abordaram a questão dos "desvios de ortografia" (ou de escrita, como alguns chamam), temos, por exemplo, os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2008) e Cagliari (2006), que apresentam um amplo debate sobre as noções dos desvios ortográficos presentes nas escritas dos alunos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), os considerados "desvios de ortografia" ("erros", para muitos) estão relacionadas aos aspectos fonológicos, mais precisamente ligados à questão da grafia, ou seja, aos aspectos convencionais da língua, que são equivocadamente confundidos e apontados como erros de língua e atribuídos às variedades não padrão, fazendo parecer que a grafia é algo natural e não convencional. Isso faz com que o processo de alfabetização e letramento fique comprometido à medida que o professor de língua materna não consegue trabalhar com ambas as modalidades (oral e escrita) e levar os alunos a dominarem e a diferenciarem-nas em seus vários aspectos e peculiaridades.

Sendo assim, neste trabalho, temos como objetivo geral identificar quais são os desvios de escrita presentes em produções textuais escritas por alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Uberaba. Defendemos que o ensino da modalidade linguística (oral/escrita) deve estar sempre relacionado à variedade (não padrão/padrão) adequada ao gênero textual que a situação de uso (ou contexto) requer.

[33] Ressalto que os autores não abordam os erros como uma questão de "certo" ou "errado", mas sim de "adequação" e/ou "inadequação", postura que o aluno e o professor devem adotar na sala de aula.

ISSN: 2595-1319

Metodologia

Primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado neste trabalho, principalmente os de enfoque variacionista e que envolvam o ensino de língua materna. Em seguida, montamos um corpus composto por 29 redações dos alunos de primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Uberaba. Para isso, elaboramos uma proposta de redação que foi desenvolvida por estes alunos. Além disso, os alunos responderam um questionário para que pudéssemos conhecê-los melhor, inclusive seu perfil social.

É importante mencionar que só analisamos as redações dos alunos cujos responsáveis legais autorizaram a sua participação neste trabalho, assinando o termo de consentimento. De posse desse material, selecionamos os desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos – os considerados “erros”, segundo a gramática normativa. Esses “erros” foram classificados e investigados, quantitativa e qualitativamente, partindo pressupostos enumerados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58).

Na análise quantitativa e qualitativa dos desvios de ortografia, percorremos duas fases:

1ª Fase) separamos os desvios de ortografia em duas categorias, com base na proposta de Bortoni-Ricardo (2005):

Tipo 1 - desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Ex.: “caza”, “lemto”, “ceja”, “legau”.

Tipo 2 - desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Ex.: “pexe”, “denti”, “fera”, “ropa”.

2ª Fase) Entre os desvios do tipo 2, verificamos quais os processos fonético-fonológicos mais frequentes.

Resultados e discussão

Sabemos que os alunos, antes mesmo de entrar nas escolas, já sabem se comunicar na modalidade oral em sua língua materna. Já escrever é diferente, o aluno, geralmente, só vai ter o contato mais direto com as convenções da escrita na escola. Por isso, é natural que durante esse processo de aquisição da escrita, o aluno apresente inadequações em seu texto. Focalizando a ortografia, Bortoni-Ricardo (2005) comenta que esses desvios,

ISSN: 2595-1319

"representa[m] a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia" (2005, p. 273). Afirma, também, que há uma forte avaliação social, pois estes desvios ortográficos podem ser muitas das vezes, avaliados negativamente.

Assim, inicialmente, como mencionado na seção anterior, aplicamos um questionário para conhecer o perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Por meio do questionário aplicado, verificamos que:

- possuem idade entre 15 e 18 anos;
- pouco mais da metade são do sexo feminino;
- moram em Uberaba,
- têm acesso à Internet e a celulares;
- têm baixo hábito de leitura;
- costumam, como lazer, principalmente, jogar videogame, navegar pelas redes sociais (internet), assistir televisão, encontrar os amigos na rua (ou em suas casas), ir a igrejas, cultos, salões, centros.

Nesse diagnóstico inicial, conseguimos traçar a faixa etária dos alunos e verificamos que os alunos têm acesso a meios de comunicação social. Entretanto, apesar dos alunos já estarem num estágio avançado escolar e de faixa etária – Ensino Médio –, verificamos que ainda é possível encontrar transgressão do código e a transposição da fala para escrita. Vejamos um trecho em que no mesmo fragmento 1 ocorrem esses dois tipos de desvios:

Percebemos que no Fragmento I, ao escrever a palavra "escorregador", o aluno falha no sistema de convenção da escrita (desvio do tipo 1), pois percebemos que o aluno reconhece o som /r/ na palavra, mas, ao grafá-lo, troca o "rr"pela letra "r" ("escuregador"). Também há a transposição dos hábitos da fala para a escrita, pois como o aluno pronuncia o som /u/ no lugar de /o/, marca a letra "u" no lugar de "o" ("escuregador").

Assim, ao analisarmos as 84 ocorrências34 de desvios de ortografia encontradas em nosso corpus, obtivemos os seguintes resultados gerais (ver gráfico 1 e tabela 1):

Como podemos observar no Gráfico 1 e Tabela 1, os desvios do Tipo 1, - desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita – correspondem a 42% dos desvios encontrados nos 29 textos escritos pelos alunos do 1º

[34] Foram contabilizados todos os desvios de ortografia presentes nas redações. Houve um controle dos pesquisadores em relação aos casos em que uma mesma palavra ocorreu mais de uma vez.

ISSN: 2595-1319

ano do Ensino Médio. Entre os desvios desse grupo, foram frequentes os seguintes casos (Quadro 1) em que o aluno reconhece o som, mas devido às diferentes possibilidades de representação gráfica35 e a não fixação da convenção da escrita, troca a letra a ser utilizada.

Como podemos observar no Quadro 1, a maioria dos casos de Tipo 1 ocorreram pelas correspondências letras/som:

/z/ - “s” - “z”,

/s/ - “s” - “ç” – “ss” – “c”

/r/ “r”- “rr”

/ʒ/ “g” – “j”

Em nossa análise, pudemos ainda observar que predominou na escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de Uberaba (58% dos casos de desvios) problemas de ortografia ocasionados pela transposição hábitos da fala para escrita (gráfico 1). Por isso, para entendermos melhor quais são as características de fala, representadas por processos fonético-fonológicos presentes no PB, que mais motivam os desvios de ortografia, focalizamos nossas análises nos casos do Tipo 2.

Assim, com base nas classificações dos processos fonético- fonológicos de Bortoni-Ricardo (2005), de Seara et al (2011) e de Silva (2011), investigamos os desvios mais frequentes. Após a análise das 49 ocorrências do Tipo 2, verificamos que os processos fonético-fonológicos motivadores dos desvios ortográficos mais recorrentes foram:

Analisando o Gráfico 2, percebemos a predominância do **apagamento[36],** um fenômeno fonológico que ocorre na fala em que “um segmento consonantal ou vocálico é cancelado” (SILVA, 2011, p. 59). Tal processo geralmente ocorre em sílabas átonas e também pode ser chamado por alguns linguistas de “cancelamento” ou “queda”. Em nosso *corpus* a transposição desse fenômeno para escrita ocorreu, essencialmente, com a palavra “para” (“pra”, com apagamento da vogal /a/ e reorganização da estrutura silábica da palavra), em situações de verbos no infinitivo, com apagamento do “r” no final de sílaba (quadro 2).

[35] Por exemplo, no português, o som /z/ pode ser grafado com as letras “x” (exame), “s” (casa) e “z” (zebra).

[36] Como não tínhamos um número alto de ocorrências, consideramos dentro do caso de “apagamento”, a supressão de um segmento, inclusive do /r/ final, e a supressão de mais de um segmento, como o apagamento de uma sílaba inteira.

ISSN: 2595-1319

Ainda em relação ao **apagamento,** encontramos a queda do /r/ final em 09 ocorrências, dentre os 17 casos de apagamento. Segundo Bortoni-Ricardo, tais desvios são decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais na escrita, sendo indicadores de variedades sociais. Nos casos dos alunos participantes da pesquisa, a queda do /r/ é um fenômeno característico de suas falas, e isso poderia justificar sua recorrência na escrita.

Consideramos também dentro dos casos de apagamento, a queda de mais de um segmento ou de uma sílaba, o que leva a reestruturação da palavra, que passa, em nosso corpus, de trissílaba para dissílaba. É o caso recorrente das flexões do verbo “estar” no Imperfeito do modo Indicativo, como nos exemplos do quadro 3:

Neste Quadro 3, observamos o pagamento da primeira sílaba átona /eS/: /eStava/ /∅tava/. Tal processo representa também uma marca da oralidade transposta para a escrita dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de Uberaba.

Outro fenômeno que podemos destacar foi a **juntura vocabular**, apresentado no quadro 4.

Assim, diante das ocorrências encontradas em nosso *corpus*, podemos afirmar que apesar de estarem no Ensino Médio, os alunos ainda não adquiriram com clareza as convenções da escrita, cometendo desvios do tipo 1. Além disso, acreditam que a escrita pode ser considerada a reprodução da fala (desvios do tipo 2), por isso acabam, em alguns casos, transpondo para escrita processos fonológicos presentes na fala.

Nossa pesquisa apontou ainda que nessa faixa escolar, os alunos tendem a cometer mais desvios do tipo 2. Entretanto tal resultado não foi apontado apenas em nossa pesquisa, mas também em outras, como, por exemplo, de Garcia (2015), que descreveu os desvios de ortografia presentes na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Por isso, é fundamental que o professor busque conhecimentos sobre os processos fonológicos que podem refletir na escrita e levem em consideram a variação linguística do aluno, pois só assim poderão elaborar atividades em que haja um contraponto entre modalidade falada e escrita.

Considerações finais

Após análise dos dados, foi possível observar que o ensino da ortografia de língua

ISSN: 2595-1319

portuguesa, no contexto escolar analisado por esta pesquisa (primeiro ano do Ensino Médio), merece ainda atenção especial, uma vez que o aluno, após anos de vida escolar, no Ensino Médio, apresenta em seu texto desvios de ortografia recorrentes em séries escolares anteriores, como mostram pesquisas de Bortoni-Ricardo (2005), Garcia (2015), entre outras. Talvez esses problemas relacionados à ortografia tivessem sido superados se desde os primeiros anos de alfabetização o professor apresentasse uma proposta de escrita e leitura mais adequada e comprometida com uma pedagogia culturalmente sensível.

Além disso, como já afirmava Marcuschi (1997, p. 132, destaque do autor), “fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno dominar a escrita se torna *bimodal*”. Ou seja, um dos papéis da escola é tornar o aluno “fluente em dois modos de uso” da língua. Assim conhecer os problemas dos alunos relacionados à escrita ou/e à fala é um dos papéis da escola. Nessa perspectiva, o professor deve levar o aluno a (re)conhecer a relação entre oralidade e escrita. Focalizando na ortografia, a partir da análise e interpretação dos tipos de desvios encontrados na escrita do aluno, como realizado neste artigo, o professor pode propor atividades mais produtivas.

Nossa pesquisa ainda evidenciou que muitos dos problemas de ortografia do aluno (58%) são reflexos de características da fala na escrita. Sobre as variações fonéticas e processos fonético-fonológicos, Seara et al (2011, p.15) ainda ressalta que os docentes devem levar em consideração essas características da língua e suas “influências de natureza social, pois a sua compreensão permite lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula”.

Referências

BARONAS, J. E A. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum**: Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 1, p. 15-32, jul. 2009, p. 15-32. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4174/4593 Acesso em: 4 out. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna.** A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

ISSN: 2595-1319

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e escrita. *In:* GORSKI, Edair Maria; COELHO, IzeteLehmkuhl (orgs.) **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CÂMARA JR, J. M. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. *In:* UCHÔA, C. E. F. (org). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. 1972. p. 35-46.

CYRANKA, L.F.M. **Linguística aplicada das profissões.** Juiz de Fora: Veredas *On-line*, 2012. p 59-74. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/artigo-Kazue.pdf acesso em 4 out. 2018.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, C.A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCIA, M. **Desvios ortográficos em textos de alunos do ensino fundamental de Uberaba-MG.** Trabalho de conclusão de curso (TCC), UFTM, 2015.

HORA, D. Monotongação de ditongos crescentes: realidade linguística e social. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (orgs). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [*on-line*]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-356. Disponível em: http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-24.pdf Acesso em: 4 out. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *In:* **Signótica**. v. 9, n. 1. 1997. Dísponível em: https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396. Acesso em 10 fev. 2016.

NOBILE, G.G. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682009000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 4 out. 2018.

SEARA, I. C. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** Florianópolis, 2011.

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

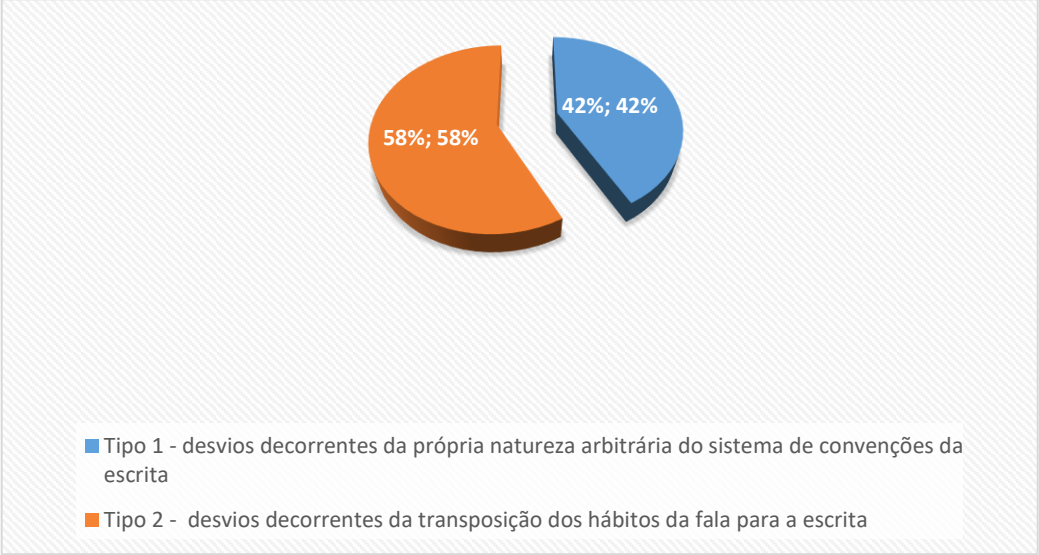
Todas as ilustrações a seguir são do arquivo pessoal das autoras.

ISSN: 2595-1319

Fragmento 1

> “No dia seguinte meu pai encontrou um amigo dele la que levou eu e todos que foi para um clube espetacular, tinha toboágua, **escuregador** e tudo de melhor.” [12MG15M]

Gráfico 1 - Resultados gerais dos tipos de desvios de escrita encontrados no *corpus*



O gráfico 1 tem como resultados detalhados na tabela a seguir:

Tabela 1: Resultados gerais dos tipos de desvios de escrita encontrados no *corpus*

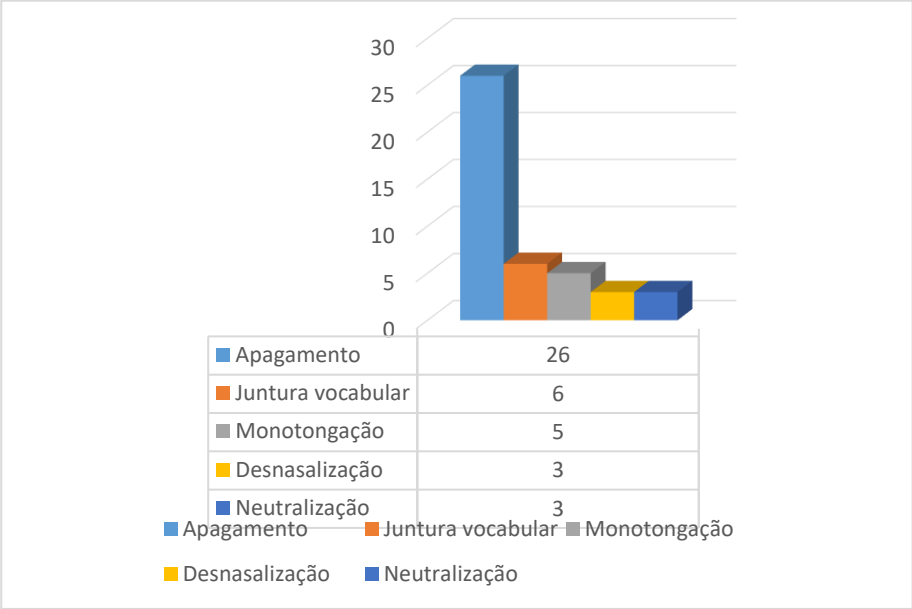
Dados	N° de ocorrências	%
Tipo 1 - desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	35	42%
Tipo 2 - desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita	49	58%
TOTAL	84	100%

Quadro 1- Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

Informante	Som identificado	Desvio encontrado	Forma padrão
03AB17M	/s/	... foi o maior **alvorosso.**	... foi o maior **alvoroço.**
10MG15F	vogal nasalizada /oN/	...tive o prazer de andar no **bomdinho.**	...tive o prazer de andar no **bondinho.**
06MG16F	/z/	...vou **vizitar** meus primos queridos.	...vou **visitar** meus primos queridos.
04MG15M	/ʒ/	No ano passado eu **viagei**...	No ano passado eu **viajei**...

ISSN: 2595-1319

Gráfico 2 – Número de ocorrências dos processos fonético-fonológicos mais frequentes encontrados do Tipo 2 no corpus



Quadro 2 – Exemplos de apagamento de vogal

Informante	Desvio encontrado	Forma padrãó
07AB15F	Fernanda **pra** perguntar o endereço...	Fernanda **para** perguntar o endereço...
02MG14M	viagem **pra** ir embora...	viagem **para** ir embora...

Quadro 3: exemplos de apagamento silábico.

Informante	Desvio encontrado	Forma padrãó
01AB18M	...quando nos **tava** saindo de São Gotardo...	...quando nos **estávamos** saindo de São Gotardo...

Quadro 4: exemplos de juntura vocabular.

Informante	Desvio encontrado	Forma padrão
01MG15F	...**derepente** eu reencontrei os meus amigos.	...**de repente** eu reencontrei os meus amigos.
05MG14M	...o importante era **a gente** se divertir...	...o importante era **a gente** se divertir...

ISSN: 2595-1319

UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MAGDA LUCIA VILAS-BOAS

UNIUBE, magdavilasboas@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
O Brasil conta com diferentes linhas pedagógicas de prática educativa, teorias ativas, aprendizagens significativas, em que os conhecimentos prévios são levados em conta para construções mentais e para estruturação do aprendizado e construção de novos conhecimentos, por meio da criatividade e da autonomia. O tema pesquisado teve por objetivo a análise do MPS (Modelo Pedagógico SENAC), na perspectiva das contribuições que este pode oferecer à prática pedagógica interdisciplinar. A pesquisa direcionou-se à visão da diversidade cultural brasileira, à interdisciplinaridade e à prática pedagógica adaptada ao contexto cultural brasileiro. A metodologia abrangeu revisão bibliográfica e relato de experiência interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. Os estudos resultaram em formato de proposição da interdisciplinaridade nesta modalidade.

Palavras-chave – Educação de Jovens e Adultos. Modelo Pedagógico SENAC. Prática Interdisciplinar.

AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract
Brazil has different pedagogical lines of educational practice, active theories, meaningful learning, in which previous knowledge is taken into account for mental constructions and for structuring learning and the construction of new knowledge, through creativity and autonomy. The researched subject had as objective the analysis of the MPS (SENAC Pedagogical Model), in the perspective of the contributions that it can offer to the interdisciplinary pedagogical practice. The research focused on the vision of Brazilian cultural diversity, interdisciplinarity and pedagogical practice adapted to the Brazilian cultural context. The methodology included bibliographic review and report of interdisciplinary experience in Youth and Adult Education. The studies resulted in a proposition format of interdisciplinarity in this modality.

Keywords - Youth and Adult Education. SENAC Pedagogical Model. Interdisciplinary Practice.

Introdução

As práticas de ensino e suas particularidades na Educação de Jovens e Adultos, por meio da interdisciplinaridade estão contempladas no presente artigo. A Educação de

ISSN: 2595-1319

Jovens e Adultos, determinada na Constituição (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), tem sido relegada, no que concerne à preparação de professores e às práticas em sala de aula. A importância de se refletir, repensar as práticas de sala de aula com este público, sustenta a presente pesquisa, levando-se em conta a Interdisciplinaridade, uma vez que estes alunos vivem a complexidade do mundo atual e precisam aprender a fazer interconexões entre a escola e a vida.

A presente pesquisa trata de pesquisa em andamento, sobre o exercício de trabalho interdisciplinar na educação escolar. O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre as questões da interdisciplinaridade e de apresentar experiência de aprendizagem interdisciplinar realizada em escola profissionalizante com jovens e adultos Busca responder ao problema: É possível desenvolver conhecimento interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos? Justifica-se pela finalidade de fazer o exercício de entrelaçamento dos conhecimentos nos conteúdos desta modalidade. Os resultados obtidos até então, se expõe por meio do relato da experiência, nesta pesquisa.

Educação contemporânea: holismo, visão sistêmica

O Holismo refere-se à visão do universo como uma rede de inter-relações, orgânica e dinâmica. Este modelo de pensamento se entranhou na educação a partir de acordos internacionais, como a Declaração de Chicago, na oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos em 1990, com o objetivo de transformação da sociedade em sustentável e pacífica (SANTOS, s/d). De acordo com a Declaração de Chicago, os processos educativos do novo milênio devem ser baseados nos fundamentos do Holismo. A visão holística procura ampliar a maneira como vemos e a relação que temos com o mundo, exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim como o racional, o lógico e o verbal (SANTOS, s/d).

Sabe-se que na Idade Média, a educação era dirigida pelos códigos da vida social, em que arte, religião e trabalho, na relação com a natureza, faziam parte do mesmo processo. No século XIV, o sistema teocêntrico entrou em embate entre razão e fé. Depois surgiu o Renascimento pelo paradigma antropocêntrico, com Descartes (CAPRA, 1982). Esse processo provocou reflexões a partir da retomada de visão de mundo de forma sistêmica, de integração de corpo e mente. O pensamento sistêmico na Educação surgiu por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, com objetivo de se trabalhar

 ISSN: 2595-1319

educação sistêmica; consistiu num conjunto de programas que seriam, realizados por meio de metas do PDE (BRASIL, 2007).

Moraes (1996) destaca que, na educação, quando se pensa e age num processo sistêmico, é possível estabelecer diálogo integrador entre as diferentes partes do corpo e do sujeito com a diversidade de elementos contextualizadadores. A visão holística tem seu valor no que tange a diagnosticar a anomalia do paradigma vigente de fragmentação do racionalismo analítico para solução das questões multifacetadas e complexas da realidade da sociedade do século XXI. No nível epistemológico, a pesquisa transdisciplinar e interdisciplinar é o conhecimento que propõe o caminho para a superação da fragmentação na educação, com o diálogo entre as ciências e disciplinas, no intuito de buscar equilíbrio da ultra especialização (CARDOSO, 1995). A visão sistêmica leva o educador a integrar e articular na educação, e isto pressupõe, tanto na investigação como na práxis, ver os fenômenos com múltiplas dimensões e complexidades para a construção da prática pedagógica adequada à realidade do país neste início de século XXI. Nesta diretriz, observar o ser humano como aquele que produz seu conhecimento levando em conta razão e intuição, sensações e emoções, numa integração do todo o ser inserido na sociedade, para “visão mais ampla do mundo e da vida” (MORAES, 1996, p. 14). A relação dialética entre sujeito e objeto é contemplada para a produção do conhecimento para experiências num mundo caótico, complexo, multifacetado e interdependente.

Interdisciplinaridade e Educação de Jovens e Adultos

Percebe-se que a função da escola se modificou, no sentido de ver o aluno como ser único, singular, que se apresenta com inteligências múltiplas, de formas diferentes de aprender, em relação contínua com a sociedade, com desafios, com tecnologias, que trazem esta gama de conhecimentos e experiências e que, por isso, este aluno deve ser ouvido e seus conhecimentos compartilhados e ampliados a partir dos conhecimentos de seus colegas e educadores. Sendo assim, deve-se levar em conta o processo de aprendizagem, pois, apenas a transmissão de conteúdos já não faz mais sentido. Por isso, professor e aluno tem uma demanda de aprender a aprender, desenvolvendo a capacidade de análise, de reflexão, de consciência em consonância com os movimentos que a sociedade produz, numa constância de aquisição de conhecimento vida a fora, de forma integrada e orgânica (MORAES, 1996).

 ISSN: 2595-1319

O momento educacional do país exige diálogo entre as disciplinas científicas e saberes no sentido de buscar respostas para o saber integrado, interdisciplinar, o que, muitas vezes, ainda não está compreendido e com dificuldades de lidar pelos professores e alunos. As práticas interdisciplinares são, segundo Japiassu (1994, p. 02) “negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes” que prima por interação e diálogo, impondo o princípio de organização na produção de conhecimentos.

O termo Interdisciplinaridade conta com a junção de disciplina (do latim *discere*, *discipulus*, o que aprende), dade que significa qualidade, que se une ao prefixo inter que tem o conceito de reciprocidade (AIUB, 2006). Pode ser entendida como a rede de princípios que articulam os saberes, as teorias e ciências, para integração do ser e do conhecimento dos fenômenos na sua inteireza, na sua globalidade. Por isso, o trabalho do educador é desenvolver as atividades levando em conta a realidade do aprendiz e motivando-o a fazer diferentes leituras na solução dos problemas, numa metodologia dialética (MORAES, 1996). Conforme os PCNs, a interdisciplinaridade

> [...] não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002a, p. 21).

O que está em discussão é a forma de apresentar os conteúdos, de produção de conhecimento. Japiassu (1976) e a nosso ver, amplia o conceito, demonstrando que:

> Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p.72).

Na Antiguidade, havia integração e organicidade em que o homem era inserido nas relações com o universo, sociedade mitos e divindades. Com o advento da Filosofia, a comunhão do homem com a natureza começou a ser observada e analisada, visão esta que perpassa a Idade Média, onde foi se fundando o pensamento racional no conhecimento das artes, da sociedade, da natureza e de si mesmo (AIUB, 2006).

 ISSN: 2595-1319

Na modernidade, conhecimentos produzidos por Galilei e por Descartes por meio da fragmentação dos objetos e corpos, iniciando, assim, a diferenciação metodológica de conhecimento em que as partes são analisadas. Este conceito se expandiu para todas as ciências e circunstâncias. Na educação, o ensino se tornou estanque, as disciplinas sem relação umas com as outras, entre a vida, a sociedade do aluno. Todo conhecimento se transformou em fragmentos especializados, no final do século XX e início de século XXI. Por isso, o momento prima pela interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo entre os saberes. Há a necessidade de interação entre as diversas áreas, na produção do conhecimento em articulação interdisciplinar, para tornar o ensino significativo, tanto para os educadores, como para os aprendizes (AIUB, 2006).

Japiassu (1976), percebe que, para se trabalhar com interdisciplinaridade, há a exigência de que o educador busque reflexão profunda e também inovadora. Demanda reflexão crítica sobre a estrutura do conhecimento, buscando unir e conhecer a visão orgânica entre as disciplinas. Impõe que o educador vá além de sua especialidade, percebendo que há limites e que precisa de abertura, reflexão e ação constantes. A interdisciplinaridade “pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para análise de determinado tema (DELIZOICOV E ZANETIC, 1993, p. 13).

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) está estabelecida na Constituição brasileira (BRASIL, 1988), no artigo 208, cap. III, seção I, inciso I: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusiva para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Na Declaração sobre Educação para todos de 1990, a educação foi assegurada como direito fundamental de todos de todas as idades. A LDB (BRASIL, 1996, art. 37 seção V, § 1 e 2): “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Mesmo regulamentada, a modalidade de ensino falha, ainda, em termos de formação humana, de sujeitos autônomos e preparados para o mundo do trabalho. O processo de ensino/aprendizagem não se encontra adequado às exigências da conjuntura contemporânea globalizada.

Gadotti e Romão (2011) afirmam que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem o propósito de levar aos alunos que não tiveram oportunidade na idade certa, possibilidades de transformação social, isto é, transformar suas vidas com perspectivas de condições de

ISSN: 2595-1319

trabalho digno e cidadania. A EJA é diferente da educação regular, tem características específicas e, por isso, os professores que trabalham nela precisam conhecer didática concernente a esta modalidade. Ela existe não apenas para suprir uma lacuna existente na vida escolar do aluno, precisa ser possibilidades de permanência na escola e poder continuar os estudos, e a EJA deve ser trabalhada desenvolvendo o processo cognitivo e crítico. A EJA tem, também, a finalidade de formação de mão de obra para o país. Há a necessidade de aprendizagem contínua em função das profundas mudanças na sociedade como um todo, impregnada da novos conhecimentos, tecnologias e formatos de trabalho, na aquisição de competências e habilidades profissionais. A permanência e o acesso do trabalhador na escola é, portanto, estimulada por meio da articulação entre experiência e reflexão, casando situações concretas da vida dele com conhecimentos teóricos. E o papel do educador é provocar situações de aprendizagem, suscitando criatividade e diálogo com outros campos do conhecimento. Há a necessidade de construção de competências pela coerência entre as metodologias aplicadas. Levando os alunos a serem os sujeitos ativos de seus próprios conhecimentos que implica em reconhecer nos alunos as suas representações, que possam receber na escola situações-problemas a serem refletidos e com tentativas de resolução, atividades que possam experimentar e ousar (ESTEVAM, VILAS-BOAS, MUNIZ, 2012). Os autores aproximam-se de Comenius (2002), em que as ações na educação devem ir da teoria à prática, que devem ser levadas ao cotidiano da sala de aula. Para o autor, o processo de aprendizagem deveria acompanhar o processo da natureza. Para isso, tornam-se necessárias as trocas entre os pares, trabalho coletivo, estudar continuamente e reflexão sobre as ações. Paulo Freire (1976) torna-se libertação do aluno quando este encontra ambiente humanizado e o aprender torna-se *práxis* que implica em ação e reflexão em *continuum.*

Metodologia

O tipo de pesquisa utilizado foi a revisão bibliográfica e a reflexão sobre relatos de experiência de interdisciplinaridade na educação profissional.

Resultados

Experiência interdisciplinar com Jovens e Adultos

Em uma escola profissionalizante, na cidade de Uberaba-MG, cuja pedagogia é ativa

 ISSN: 2595-1319

e interdisciplinar, centrada em modelo pedagógico próprio, em uma turma de alunos do curso de vendas, foi proposta produção de conhecimentos sobre as formas de atendimento ao cliente. O professor apresentou o tema para as duas turmas da mesma sala, simulando duas empresas diferentes. A situação de aprendizagem foi: uma empresa com dificuldades de atendimento, perdendo lucratividade. Muitos conflitos entre os vendedores, pois estes eram de estados diferentes do pais, dois deles vieram do Haiti, havia um cadeirante com dificuldades de locomoção em função do espaço não ser preparado adequadamente. Os alunos foram desafiados a resolverem a situação. Eles iniciaram pela pesquisa no *google* sobre os principais temas que levantaram, como também geraram outras perguntas: a) Vendas, técnicas de vendas, qual ou quais a (s) melhor (es)? b) Como fechar uma venda? c) Vale mais vender um produto e perder o cliente ou fidelizar o cliente, mesmo perdendo aquela venda? d) O cliente tem sempre razão? Os conteúdos foram emergindo, entre eles: 1. Clientes, 2. Estilos de clientes (idosos, com necessidades específicas, crianças, grávidas, irritadiços, prepotentes), 3. Atendimento; 4. Formas de atendimento; 5. Direitos do consumidor; 6. História do comércio; 7. Pós-guerra mundial; 8. Revolução industrial. Destes conceitos surgiram outros: 1. Diferenças; 2. Formas diferentes de ser, de agir, de viver, de aprender; 3. Diversidade cultural, o que é? 4. O que é cultura? 5. Tradições; 6. Comunicação (vocabulário, linguagem, repertório); 7. Gentileza, aceitação, respeito. 8. Inclusão.

Sem perceber, os alunos estavam buscando os temas geradores, que para Paulo Freire, trata-se de uma racionalidade dialógica, uma vez que, a partir do discurso e da pesquisa, levantaram temas que geravam outros temas. Perceberam, inicialmente, que a turma de 25 alunos, cada um tinha expressões diferentes, vocabulário, vinham de educações familiares diferentes, tinham opções religiosas, alimentícias, sexuais, diferentes e isto, ao invés de ser um problema era um enriquecimento para a realização do trabalho, pois cada um podia ver a situação de aprendizagem em diferentes óticas, o que facilitaria a resolver o desafio.

Após pesquisa, discussão em grupo sobre os diferentes temas, avaliação mútua realizada por eles mesmos, desenvolveram o formato de apresentação, buscando conhecer diferentes formas de apresentação. Escolheram, para isso, o sociodrama (ABREU, 2002), sobre formas de atendimentos, os adequados e os inadequados. Escolheram também a elaboração de arquivos em Power point com a fundamentação dos temas e a intersecção

ISSN: 2595-1319

destes a partir da pesquisa dos dois grupos. Os dois grupos fizeram a apresentação e após isso, se reuniram para a síntese, que resultou na forma seguinte, representada pela fig. 1.

Desta reunião surgiu a ideia de receberem a visita de um órgão da cidade responsável pela Defesa do consumidor, esta atividade mediada por outro orientador. Após isso, os alunos definiram a convidar alunos de outra instituição de ensino, também jovens e adultos, para compartilharem o conhecimento adquirido. Para isso, projetaram a recepção dos amigos da outra instituição, com música, apresentações de dança catira e grupo de Reis, demonstrando a diversidade cultural, além prepararem um lanche, chamado por eles de “café empresarial”, onde puderam aprender regras de etiqueta à mesa, bem receber e cordialidade. Todas estas ações foram refletidas, pensadas, preparadas com a anuência do professor, mas com a criatividade, iniciativa e responsabilidade dos próprios alunos.

Discussão

Percebe-se que a experiência de interdisciplinaridade teve uma linha de atividade integrada e integradora, ligada a um objeto de conhecimento. Foi uma atividade que arrebanhou o compromisso do professor e a motivação dos alunos em criar relações com a própria vida e a prática profissional, transformando diferentes temas, que, numa visão lógica, seriam de vários professores/disciplinas, em intercomunicação e integração de conhecimentos, assim como a vida acontece. A respeito dos temas que surgiram espontaneamente, condiz com a perspectiva de Paulo Freire (1976) de que os temas geradores são a coerência prática e, que é desta forma que dá concretude à prática docente, demonstrando que o conhecimento se fecha entre sujeito e objeto, mas, pelo contrário, cria novas possibilidades. É possível, aqui, fazer relação com a visão de Platão (1986), na sua técnica de investigação, em que o conhecimento das ideias pode ser produzido por meio da imersão na essência das coisas. Isso acontece por meio da dialética, em que a pluralidade de opiniões leva ao conhecimento da realidade por meio da discussão e do embate de posições. E, também à ideia de Hegel (1992), que parte da tese (contradição) à antítese, que condensa os elementos da tese, que leva à síntese que combina os elementos das duas anteriores e, por sua vez, provoca nova tese. Este movimento epistemológico dialético foi bem definido pelo trabalho dos alunos a partir da busca do conhecimento sobre a qualidade de atendimento ao cliente.

A partir da situação de aprendizagem apresentada, demonstrando um empresa com

ISSN: 2595-1319

dificuldades de atendimento, isso acontecia em função de muitos conflitos entre os vendedores, ficou decidido que, para que a venda fosse bem feita, eles teriam que trabalhar também a questão dos conflitos que aconteciam pela heterogeneidade da equipe, dificuldades de comunicação e não preparação adequada do ambiente de trabalho. A partir do conhecimento da diversidade cultural estas questões seriam refletidas e conhecidas novas visões sobre as diferenças de língua, de comportamentos e de subjetividades e, principalmente pela aceitação e respeito. Propuseram melhor preparação profissional em técnicas de vendas e de pós-vendas, comunicação, atendimento ao cliente, motivação, postura profissional, direitos do consumidor, o histórico do comércio por meio de revisão dos eventos históricos que levaram à realidade vivenciada contemporaneamente, que exige melhor qualificação do profissional, uma vez que os produtos se multiplicaram e, por isso, a concorrência tornou-se acirrada. Por isso a importância do cliente neste momento social, econômico e político do país. Perceberam que todo esse processo leva à inclusão, que não é só dirigida às pessoas com necessidades específicas, mas a todas as pessoas, que seriam incluídas na empresa citada pela situação de aprendizagem como a aceitação, o respeito, em suma, as formas diferentes que todos os seres são, de viver, de aprender, de ser. Estes conceitos se resumem na seguinte figura 2.

Considerações finais

Sabe-se por pesquisa que a prática interdisciplinar é incipiente no Brasil, nos diferentes campos: ensino e pesquisa. Há projetos, chamados de interdisciplinares, com pluridisciplinas ao redor de um mesmo tema. Falta, ainda a produção de saberes que se questionam e que produzem novos saberes enriquecidos por enfoques novos, perfazendo caminhos diferenciados que despertem e provoquem perguntas cujas respostas levem os aprendizes a perceberem que aprender é prática coletiva e que o ensino interdisciplinar busca superar a dicotomia teórico/prático, escola/vida e saber/realidade.

Referências

ABREU, J. P. **O Modelo do Psicodrama Moreniano**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2002.

AIUB, M. **Interdisciplinaridade:** da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**. v. 30, n. 1, p. 107-116, jan/mar, 2006.

ISSN: 2595-1319

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: jan. 2019.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, Cultrix, 1982.

CARDOSO, C. M. ***A Canção da Inteireza*** – *uma visão holística da Educação.* São Paulo: Summus Editorial, 1995.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1º grau. *In:* PONTUSCHKA, N. N. (Org.), **Ousadia no diálogo:** interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993. p. 9-15.

ESTEVAM, H. M.; VILAS-BOAS, M. L.; MUNIZ, R. de A. **Ultrapassando a Fragmentação:** pedagogia da inteireza na educação de jovens e adultos. Uberaba: Editora e Gráfica Cenecista Dr. José Ferreira, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efken. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ISSN: 2595-1319

MORAES. M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. **Revista Em Aberto**, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

PLATÃO. **Diálogos**: Timeu, Crítias, O Segundo Alcebíades, Hípias Menor. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. da UFPA, 1986.

SANTOS, A. S. L. dos. **Pedagogia Holística um novo olhar na educação.** Brasil Escola – Pedagogia, s/d. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/pedagogiaholistica-um-novo-olhar-na-educacao.htm. Acesso: 13 mai. 2019.

Fig. 1 – Síntese da apresentação.

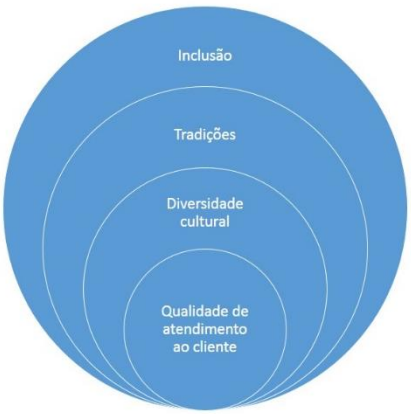


Fig. 2 – Conceitos discutidos.



Fonte: Elaborado pela autora.

ISSN: 2595-1319

DISCURSOS DO SUJEITO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

JOCELI PEREIRA ROBERTO

WELISSON MARQUES

IFTM, joceliproberto@gmail. com
IFTM, welissonmarques@iftm.edu.br

Área temática 05 – Educação, Linguística, Letras e Artes.

Resumo
Esta pesquisa teve como propósito principal analisar as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, a partir de sua experiência como docente. Por meio da Análise do Discurso francesa - AD examinou-se os discursos do sujeito-professor de diferentes *Campi* do IFTM. A pesquisa qualitativa sobre o dualismo no sistema educacional brasileiro investigou se ainda é presente essa dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino técnico no Ensino Médio Integrado. Quanto à metodologia utilizada, recorreu-se à técnica de entrevistas em que perguntas previamente formuladas foram respondidas oralmente pelos entrevistados. Assim, optou-se por entrevistar oito professores efetivos de Geografia do IFTM. Os resultados da pesquisa foram efetivados com base nos dados coletados, identificando as “convicções” e a posição que assume o sujeito-professor de Geografia de acordo com o que é recorrente em seu discurso.

Palavras-chave - Análise do Discurso. Dualidade. Integração. Ensino Médio Integrado. Geografia.

DISCOURSES OF THE SUBJECT PROFESSOR OF GEOGRAPHY OF INTEGRATED HIGH SCHOOL OF IFTM AS AN EXPRESSION OF THE DUALITY OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract
This research had as main purpose to analyze the conceptions of integration that permeate the discourses of the subject-teacher of Geography, based on their experience as a teacher. Through of French Discourse Analyze - DA, we examined the subject-teacher discourses of different IFTM Campi. The qualitative research about the dualism in the Brazilian educational system has investigated whether this historical duality is still present between propedeutic education and technical education in Integrated High School. As to the methodology used, we used the technique of interviews in which previously formulated questions were answered orally by the interviewees. Thus, it was decided to interview eight effective professors of Geography of IFTM. The results of the research were made based on the data collected, identifying the "convictions" and the position that the subject-teacher

ISSN: 2595-1319

of Geography assumes according to what is recurrent in his speech.

Keywords - Discourse Analysis. Duality. Integration. Integrated High School. Geography.

Introdução

A dualidade educacional é o reflexo da dualidade social de um país, que em meio século após a independência, apresentava apenas 16% da população alfabetizada. Nesta esteira, para amenizar a problemática da desigualdade, do analfabetismo, bem como fornecer às indústrias uma mão de obra preparada para exercer ofícios, adota-se uma política educacional profissionalizante. O ensino profissionalizante inicialmente destinava-se aos destituídos de renda, aos órfãos, marginalizados, a fim de solucionar um problema social. No entanto, aos possuidores de condições financeiras era destinada uma educação pautada em uma formação intelectual, com finalidade de ocupar altas posições e cargos na sociedade. À vista disso, a educação torna-se dualista por determinar o tipo de ensino pelas condições sociais do indivíduo, limitando os despossuídos ao conhecimento.

Em nossa trajetória educacional, mesmo com reformas educacionais e leis que tentaram teoricamente combater a dualidade, na prática ela ainda permanecia: A iniciativa privada, sempre com maior liberdade de atuação e, assim, empenhando-se nas disciplinas de cunho propedêutico, objetivando a preparação para os cursos superiores e a escola pública limitando-se aos entraves governamentais, aos repasses de verbas, às leis, que ora formalmente inibiam a dualidade e, por vezes, a legitimava. Nesse aspecto, algumas pessoas escolhiam uma formação rápida, a preparação de uma mão de obra específica para o mercado, de custo reduzido, com o intuito de assegurar a empregabilidade. Essa lógica neoliberal de formação rápida de trabalhadores, que saibam ler e escrever, para atender aos setores industriais.

Diante desse cenário, naturalmente, que se associou a destinação do ensino técnico unicamente às camadas mais baixas da população. Isso acarretou uma diferenciação para com o ensino profissional, que por vezes se percebe até os dias atuais. Foram adotadas várias medidas referentes ao ensino profissional, desde 1909, com o então presidente Nilo Peçanha assinando o Decreto 7.566, em 23 de setembro, que criava as Escolas de Aprendizes Artífices, até a Lei 12.513, de 2011, que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em todos esses anos, mesmo com a criação de várias leis abrangendo o ensino profissional, nenhuma delas foi capaz de efetivar uma

ISSN: 2595-1319

prática educativa integradora. Há pouco mais de um século, ainda esbarramos em leis que indicam um retrocesso para a educação e confirmam uma visão dualista, legitimando um ensino fragmentado.

A articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008, permitiu um avanço educacional, visto que possibilitaria uma integração entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. A efetivação de práticas educativas que possibilitaria a transformação de um ensino dual em uma educação omnilateral, ponderada por princípios politécnicos, o que permitiria uma maior articulação de conteúdos promovendo uma maior integração. No entanto, será que essa integração realmente acontece? Ou a mesma lógica econômica que prevalece nas políticas governamentais, quando se pensa no ensino profissional, se mantém na prática do ensino?

Desse modo, a presente pesquisa se propõe a discutir, e quiçá a contribuir, mesmo que de forma ínfima, para uma melhoria educacional em nosso país. Ao refletir a respeito, do que já percorremos e as possibilidades de novos percursos, o que pode nos levar a uma melhoria ou modificação do cenário educacional. Fato é que mudanças não são fáceis, não ocorrem de um dia para o outro, ao contrário, é resultante de uma construção lenta, minuciosa e conjunta. Por acreditar na educação como ferramenta emancipadora dos indivíduos é que o presente trabalho traz como um de seus objetivos suscitar a discussão e reflexão sobre a formação histórica da sociedade brasileira, as marcas deixadas e como isso reflete diretamente na educação e no ensino. Além de poder contribuir para a diminuição da distância entre o discurso e a prática docente, a fim de minimizar a dicotomia do ensino brasileiro.

Conforme sustenta a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seus Artigos 36, § 2º e Artigo 40, o ensino médio pode preparar os alunos para profissões técnicas, e a educação profissional poderá ser articulada com o ensino regular. Baseando-se no princípio da integralidade é que a pesquisa se propõe a verificar como e se ocorre a articulação das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, no Ensino Médio Integrado, a fim de obter respostas para as perguntas: o ensino de Geografia, como disciplina básica, ocorre na integralização com o ensino profissional técnico? Ou existe dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino técnico? A pesquisa qualitativa fundamentou-se na hipótese de uma concepção dual, em que o ensino de Geografia pode não ser articulado com as demais disciplinas técnicas, ocasionando um

ISSN: 2595-1319

ensino fragmentado e não integralizado. Para esse prognóstico o trabalho se predispôs a analisar os discursos dos professores de Geografia.

Em face do exposto, o trabalho se fundamentou na Análise do Discurso francesa, que privilegia o processo histórico e considera o discurso como uma forma de manifestação ideológica. Michel Pêcheux, considerado fundador da Análise do Discurso (doravante AD) estudou o discurso dos indivíduos em suas práticas sociais e a produção de sentido decorrente dessa interação. Dessa forma, a AD compreende que o indivíduo é interpelado em sujeito pelo discurso, sendo que este sujeito não é detentor de seu discurso, por ser ele constituído por um conjunto de diferentes vozes. Partindo dessa premissa é que o trabalho se propõe a analisar o discurso do sujeito-professor de Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), a fim de identificar a sua visão e prática integradora.

O objetivo geral da pesquisa é verificar por meio da posição que assume o sujeito-professor de Geografia, o que é recorrente em seu discurso, em relação às concepções a respeito da integração no Ensino Médio Integrado. Para esse fim foram escolhidos 08 (oito) professores efetivos da disciplina de Geografia, especificamente dos seguintes *Campi*: *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia, *Campus* Uberlândia Centro, *Campus* Patos de Minas e *Campus* Paracatu. A escolha dos professores ocorreu pela disposição e disponibilidade para participação na pesquisa, bem como na concordância voluntária em concederem as entrevistas. Os diálogos aconteceram com agendamento prévio de data e local, no caso das que ocorreram presencialmente, visto que, algumas entrevistas ocorreram via gravação de voz pelo aplicativo *Whatsapp*, devido à disponibilidade dos horários dos entrevistados, que trabalham em *Campi* fora da cidade de Uberaba, impossibilitando o encontro presencial com a pesquisadora.

A escolha especificamente pelo sujeito-professor de Geografia se fez por considerar a Geografia uma ciência que proporciona aos aprendizes uma compreensão mais aprofundada da realidade, permitindo uma interferência mais consciente e propositiva no desenvolvimento da cidadania, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apregoam; Além de ser uma das poucas ciências que transpassa outras ciências afins, o que teoricamente possibilitaria uma maior interdisciplinaridade e, assim, apresentaria uma maior predisposição para integração. Ademais, a Geografia acompanhou historicamente as transformações da educação brasileira, refletindo as políticas dominantes de períodos

ISSN: 2595-1319

específicos e, dessa forma, daria à pesquisa uma importante estimativa referente à integração e às práticas integradoras.

Para efetuar as análises das entrevistas recorremos aos objetivos específicos da pesquisa elencados a seguir: refletir sobre o contexto histórico brasileiro e a formação do dualismo social e educacional; entender a estrutura educacional dualista entre uma formação propedêutica e uma formação profissional; examinar o discurso do sujeito-professor de Geografia do Ensino Médio Integrado e se existe superação da separação entre instrução geral e profissional; investigar se ocorre a articulação entre o ensino de Geografia com as demais disciplinas técnicas; pesquisar se ocorre a integralização do ensino profissional técnico com o ensino médio em um princípio politécnico; analisar a concepção de Ensino Médio Integrado desse sujeito-professor de Geografia em relação à concepção apontada pelos teóricos da área que fundamentam essa pesquisa; e, por fim, analisar como é a utilização de novas tecnologias nos ambientes de ensino-aprendizagem e como se dá a formação permanente docente em relação ao uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no contexto profissional.

Metodologia

De acordo com a proposta do trabalho, de analisar entre outros aspectos as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, foram entrevistados oito professores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), de diversos *Campi* sendo eles: *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico e *Campus* Uberlândia, Campus Uberlândia Centro, *Campus* Patos de Minas e *Campus* Paracatu. Quanto à metodologia utilizada, recorreu-se à técnica de entrevistas, em que algumas perguntas previamente formuladas foram respondidas oralmente pelos entrevistados.

A escolha pela técnica de entrevista deve-se ao fato de ser um dispositivo enunciativo, que possibilita recolher uma informação emitida pelo entrevistado, que em nossa pesquisa seria o sujeito-professor de Geografia. Uma vez que a finalidade da pesquisa era verificar o que é recorrente em seu discurso e se de fato ocorre a integração das disciplinas propedêuticas, no caso a Geografia, com as demais disciplinas técnicas no Ensino Médio Integrado, recorreu-se à técnica de entrevistas. Como declaram Rocha, Daher e Sant'Anna (2004, p. 13), "só se entrevista quem já 'sabe' algo a respeito de

ISSN: 2595-1319

determinado tópico". Dessa forma, as entrevistas ocorreram preliminarmente deixando claro o objetivo geral da pesquisa como o da própria entrevista. Ressalte-se que a investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, o qual aprovou a proposta para realização das entrevistas com os professores do Instituto.

Elaborou-se um questionário de perguntas que serviu de roteiro a fim de orientar as entrevistas, no entanto, em algumas entrevistas devido a uma maior interação e explanação do entrevistado, surgiam novas inserções no diálogo, nada que modificasse o foco ou o objetivo da entrevista. Após uma consulta da relação dos Professores de Geografia dos *Campi* a serem investigados, enviou-se uma Carta Convite, via e-mail, para participação na pesquisa. A escolha dos entrevistados ocorreu de acordo com o retorno e a disponibilidade deles, posto que alguns não responderam ao e-mail e outros não tiveram interesse em participar. É relevante ressaltar que tivemos dificuldades em obter resposta de alguns professores via e-mail e, desse modo, entramos em contato por telefone.

Dessa forma, algumas entrevistas foram realizadas por *Whatsapp* devido à distância e à disponibilidade de tempo tanto dos Professores quanto da pesquisadora. Com agendamento prévio de data e horário, entrevistados e pesquisadora por meio do recurso de áudio do *Whatsapp* realizaram as entrevistas. Entretanto, os Professores dos *Campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico foram entrevistados pessoalmente em virtude de residirem na mesma cidade da pesquisadora. Em ambos os casos, o primeiro contato foi feito da mesma forma, por e-mail, com agendamento do dia e horário que melhor atendessem aos Professores. No caso dos entrevistados da cidade de Uberaba, as entrevistas aconteceram no *campus* em que lecionam os docentes.

Houve o esclarecimento sobre a pesquisa em todos os aspectos solicitados pelos entrevistados, todos tiveram liberdade para recusar-se a participar, ou interromper a participação a qualquer momento. A participação foi voluntária e a renúncia daqueles que se recusaram a participar não acarretou, em qualquer penalidade ou perda de benefícios na instituição. A participação no estudo não gerou custos para os Professores, como também não houve nenhuma compensação financeira adicional, pois, a participação ocorreu de forma gratuita e espontânea. Todos os entrevistados foram informados de que seus dados pessoais são confidenciais, mesmo após a publicação dos resultados. Dessa forma, eles foram identificados por números para diferenciação dos discursos.

ISSN: 2595-1319

Resultados e discussão

Na perspectiva de que os discursos são motivados por questões históricas, sociais e ideológicas, consideramos o contexto histórico educacional brasileiro para pensar na formação do dualismo social e educacional. Nessa esteira, a concepção que se tem do ensino de Geografia é essencial para o entendimento e apontamento de uma prática mais crítica e aberta para maior integração com outros conteúdos, inclusive da área técnica. Lembramos que o condutor utilizado para investigação da existência de integralização das disciplinas propedêuticas com o ensino técnico foi o ensino da Geografia. É importante considerar o contexto histórico de como a Geografia foi desenvolvida no Brasil. Bem como compreender que a realidade enfrentada por cada professor em sala de aula é distinta, o que impede que determinado conteúdo seja ensinado sempre da mesma maneira.

Inserido nesse viés sobre o ensino da Geografia e a estrutura educacional brasileira, percebe-se uma tendência dos professores de pensar a articulação entre as disciplinas apenas com outras disciplinas propedêuticas e raramente com outras disciplinas técnicas. Embora o Ensino Médio Integrado nos remeta à ideia de que as disciplinas estão em uma tessitura que favorece essa integração, verificamos alguns fatores que a dificultam, os quais serão aqui apontados conforme o desenvolver do assunto. No entanto, quando percebemos uma dificuldade de articulação entre as próprias disciplinas propedêuticas, vislumbramos que não ocorre uma conexão com as demais disciplinas técnicas.

Um fator recorrente apresentado como dificultador da articulação dos conteúdos pelos professores é relativo à escassez de tempo disponível para discussões e harmonização dos conteúdos. Esse tempo seria tanto o disponibilizado de 40 minutos para duas aulas semanais de Geografia, quanto o dos próprios professores do Instituto, devido terem acúmulo de aulas e de funções. Foram apresentados como fatores que dificultam a articulação entre os conteúdos das disciplinas propedêuticas e das técnicas, bem como que prejudicam uma maior troca de experiência e informações com outros professores, a quantidade de aulas e o período menor de duração delas, agregado ao fator de sobrecarga de tarefas e funções exercidas pelos professores. Em relação às disciplinas técnicas, ainda foi apresentada a questão de desconhecer os conteúdos ministrados por elas e a falta de contato, encontro com os seus professores.

No que tange à concepção de integração entre as disciplinas básicas, no caso a Geografia, com as demais disciplinas técnicas, observa-se que os professores possuem a

ISSN: 2595-1319

compreensão de que essa associação deveria ocorrer, por se tratar de um ensino integrado, no entanto, concordantemente reconhecem que essa integração não se realiza. O desconforto em relação a essa compreensão, de que a prática deveria integralizar é explicitada pelos professores. Quando questionados da existência de momentos de discussões coletivas para elaboração de estratégias acadêmicas que propiciem a integração, é regular a manifestação de que essas situações inexistem.

Importante se faz observar que a ideia de integrar se associa rapidamente àquelas disciplinas afins, como no caso a Geografia, que transita em áreas comuns com outras disciplinas como, por exemplo, História, Biologia, Sociologia, Matemática, entre outras; prontamente se estabelece uma relação com essas disciplinas próximas. Entretanto, nota-se certa dificuldade em se estabelecer essa mesma conexão com as disciplinas técnicas. Aparentemente, cria-se um distanciamento entre as disciplinas propedêuticas e técnicas. À vista disso, sucede que os professores de forma individual, informalmente e eventualmente tentam essa integração com algumas disciplinas do técnico.

Um momento significativo em que se aponta a questão da integração são as reuniões pedagógicas. No entanto, é interessante observar a apreciação feita desses momentos pelos professores em relação à concepção de integração. Evidencia-se um reconhecimento da problemática e também um desconhecimento do que seria essa integração, confunde-se a interdisciplinaridade com integração, chega-se até a pensar na integração como uma forma de redução de carga horária dos alunos. Ressaltando que a integração apontada nessa pesquisa é pautada na concepção de trabalho como princípio educativo essencial na formação omnilateral.

Uma tentativa apontada para tentar integrar o ensino do instituto foi a criação do Projeto Integrador. No tocante a esse assunto, o entrevistado nº 04 relatou, partindo de sua experiência com essa disciplina, em que constatou a dificuldade de se integrar disciplinas técnicas com as propedêuticas na prática. O fato de reconhecer os problemas, apontar os obstáculos é um passo importante para que mudanças possam acontecer, promovendo maiores discussões e reflexões nessa perspectiva de efetivamente ter um ensino integrado. É oportuno considerar que integrar é uma prática complexa, mesmo entre as disciplinas propedêuticas, outra questão importante é que, mesmo na vivência que todos possuem como discentes, provavelmente não foi experimentada essa realidade de integração, assim romper com uma estrutura de ensino fragmentária é uma tarefa laboriosa e complexa.

 ISSN: 2595-1319

Constata-se uma tendência de integrar as disciplinas técnicas com outras técnicas e propedêuticas com propedêuticas e uma dificuldade de realizar uma articulação entre técnicas e propedêuticas. Apesar disso, como aponta o entrevistado nº 06, ações voluntárias dos próprios professores, para discutir sobre integração já começam a ocorrer, o que indica uma preocupação com a prática executada e a consciência da importância de se integrar os conteúdos do Ensino Médio Integrado.

Apesar de em alguns *Campi* acontecer essas discussões sobre a integração, mesmo que ocasionalmente, em outros, essa situação ainda não ocorre. Quando investigados sobre a existência de grupos de discussões, a maior parte dos entrevistados respondeu que não existem no *campus* em que atuam grupos interdisciplinares. Nem mesmo momentos exclusivos para conversar sobre integração, experiências, práticas de outros *campi* e/ou de professores, o que poderia despertar para alguma prática ou apontar para iniciativas que deram resultados e, assim, suscitar ideias para que a integração ocorra. Esses momentos abrangeriam todos os professores, incluindo os das áreas técnicas, posto que um registro constante no discurso dos entrevistados é a falta de contato com os professores, principalmente da área técnica.

Constata-se uma falta de tempo reservado para momentos de discussões conjuntas sobre integração, o que pode ocasionar práticas isoladas de alguns poucos professores, que trabalham de forma individualizada temas que deduzem ser trabalhados pelas disciplinas técnicas como relatado pelo entrevistado nº 01, “Fica muito assim, eu trabalho a minha parte e ele trabalha a dele. Às vezes eu entro na sala [...] é [...] eu sei que o professor que ele já deu aquilo para os alunos: Gente! Vocês já viram isso? Já.” A informação vem pelos alunos, porque não existe a comunicação entre os professores. O professor do técnico, como exposto, muitas vezes trabalha no superior, na pós-graduação, está ligado à pesquisa e não possui essa atenção ou preocupação com a integração no Ensino Médio Integrado. Esse distanciamento dificulta a integração entre os próprios professores.

A questão é tão profunda que, em geral, quando indagados se sentiam alguma diferença, considerando as experiências anteriores ao instituto, de se lecionar no Ensino Médio Regular para o Ensino Médio Integral, a posição dos entrevistados é que não percebem nenhuma diferença. Observa-se que os apontamentos foram das dificuldades dos educandos que permanecem em tempo integral, mas não no tocante à prática docente. Vale refletir: Questiona-se se a prática docente, no Ensino Médio Integrado, não deveria

ISSN: 2595-1319

ser distinta, por se tratar de um ensino diferenciado em sua proposta integral. Compreendendo que o integral considerado neste trabalho é relativo ao ensino e não ao tempo de permanência do aluno na instituição.

Os entrevistados foram, ainda, indagados sobre a preparação das aulas, especificamente se havia uma preocupação de pensar as disciplinas técnicas no planejamento de suas aulas. Esse cuidado indicaria as concepções de integração que permeiam o ensino, além de favorecer uma articulação entre o ensino da Geografia e demais disciplinas técnicas. Um fator mencionado que facilitaria porventura a conexão dos conteúdos seria o conhecimento curricular das disciplinas técnicas, isso parte de uma premissa fundamental: Se desconhecer o que é ensinado por determinada disciplina técnica, como vou integrar a minha prática docente?

Essa preparação da aula pensando em uma aplicação direta com a disciplina técnica ocorre na prática por alguns professores, mas de forma particular, que tentam pensar nessa inter-relação. No entanto, percebe-se que essa aplicação depende da área do curso técnico, existe uma facilidade de se pensar a articulação da Geografia com determinados cursos técnicos, enquanto para outros se encontra dificuldade.

Considerações finais

Dessa forma, entender a estrutura educacional dualista entre uma formação propedêutica e uma formação profissional em que o ensino brasileiro foi moldado é essencial para o entendimento das análises que foram realizadas. Ao examinar o discurso do sujeito-professor de Geografia do Ensino Médio Integrado, procurou-se verificar a superação entre instrução geral e profissional. Entretanto, ainda se percebe um afastamento entre disciplinas técnicas e propedêuticas decorrente dessa segmentação histórica entre especialização e academicismo. Romper com essa dualidade seria uma possibilidade de implantação da politécnica. Por educação politécnica, entendemos como aquela que tenciona a formação integral do homem, que desenvolva de forma conjunta suas capacidades intelectuais e manuais.

No que investigamos sobre a articulação entre o ensino de Geografia com as demais disciplinas técnicas, atestamos que inexiste de forma geral uma inter-relação. Ainda que os professores tenham a compreensão de que, em sua prática no Ensino Médio Integrado, a integração deveria acontecer. No entanto, foi recorrente mencionar as dificuldades para

ISSN: 2595-1319

que essa integração aconteça. Dentre vários fatores indicados, observa-se, dentre eles, o despreparo e a falta de subsídios para que ocorra essa integração por parte dos professores. A ação prática que decorra do entendimento da necessidade de integração não existe e, por vezes, os professores estão solitários na preparação e execução de suas aulas. Há dificuldades em se pensar na articulação entre as disciplinas técnicas com as propedêuticas, como no caso investigado, a Geografia com as demais disciplinas técnicas.

Nessa esteira de democratização do saber é que este trabalho buscou pesquisar sobre a integração do ensino profissional técnico com o Ensino Médio Integrado em um princípio politécnico. O princípio politécnico a que nos referimos está estreitamente relacionado à educação omnilateral que considera o ser humano em sua integralidade não apenas no científico e/ ou para o trabalho, como também no físico, político, moral e cultural. A proposta é de um ensino que supere o dualismo social, que atinge a educação tornando-a dualista, com objetivos distintos de uma educação com princípios politécnicos. À vista disso, o Ensino Médio Integrado apresenta condições para suplantar essa dualidade estrutural. Não obstante, verificamos que na prática docente existem entraves, os quais dificultam a prática de um ensino integral e incorporem o princípio educativo do trabalho ao conteúdo propedêutico.

O Ensino Médio Integrado deve ir para além de apenas articular os conteúdos, devem possibilitar ao educando uma visão global, ampla, de todo processo de produção e não apenas de uma parte. Além de propiciar a formação de um cidadão crítico, deve capacitá-lo a interpretar e refletir sobre a realidade que o cerca e sobre a constituição da sociedade como um todo complexo. O olhar do educador é na formação integral do ser e não em partes fragmentárias. É nessa perspectiva que se deve caminhar, na construção de um processo formativo integral. O princípio politécnico não pode ser esquecido ou desconhecido para concretização desse processo educativo. Dessa forma, a preparação dos professores, as discussões sobre o tema que conduzem a reflexões são essenciais para efetuar uma prática integradora. Infelizmente não identificamos no discurso do sujeito-professor os princípios de uma formação politécnica em sua prática educativa.

A concepção de Ensino Médio Integrado é, às vezes inexistente, equivocada, confusa ou ambígua. Por vezes o discurso do sujeito-professor relacionava o ensino integral como análogo ao ensino de tempo integral, ora apontava a integração como interdisciplinaridade realizada com disciplinas afins, ou já revela de imediato que a

ISSN: 2595-1319

integração inexistia em sua prática. Em nenhuma das entrevistas foi colocada a concepção de integração, de acordo com os teóricos da área apontados nesta pesquisa. Entretanto, em apenas um caso específico verificamos a criação voluntária, pelos professores do campus, de um grupo de estudo específico para estudar e discutir sobre ensino integrado. Esperamos que ações semelhantes a essas possam repercutir e atingir todos os Campi do Instituto, para que se compreenda o ensino integral em seu aspecto omnilateral e princípios politécnicos e provoquem mudanças práticas.

Consideramos que o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro pode colaborar com uma prática docente inerente aos princípios da politecnia, para uma educação que não reproduza apenas uma profissionalização restringida à especialização e nem uma educação básica restrita ao academicismo.

Referências

BRASIL. Decreto-lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 set. 1909.

BRASIL. Lei n. 9.384, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf Acesso em: 7 out. 2018.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria del Carmen; SAN'T ANNA, Vera L. A. Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v.8, n.08, 2004. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132 acesso em: 7 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 06: REDES DE PESQUISA

ISSN: 2595-1319

PRODUÇÃO CIENTIFICA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA DOCUMENTAL

BRUNA LARA CAMPOS MORAES

RICAEL SPIRANDELI ROCHA

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, bruninhalcampos@hotmail.com
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, ricael@outlook.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo

Este trabalho objetivou realizar uma ampla revisão da literatura a respeito do procedimento metodológico Pesquisa Documental. Nesses tempos de produção cada vez mais célebre de conhecimentos na esfera pública de normativas, legislação, documentos institucionais no campo da educação, a proposta desse artigo é o de tratar os conceitos que abarcam a metodologia do uso da Pesquisa Documental como um importante processo de discussão e compreensão de uma dada realidade empírica. Para isto precisamos retornar ao conceito historiográfico de "documento", o que no século XIX a compreensão do valor científico desta metodologia, estava atrelada nos chamados documentos oficial seu valor de pesquisa. Com a evolução conceitual da história e do próprio documento como fonte e objeto, a metodologia documental se estabelece na possibilidade do pesquisador em atrelar suas implicações a partir de uma avaliação crítica das possibilidades de estudos, estabelecendo em seus resultados finais uma comprovação maior de coleta dados e indagações.

Palavras-chave - Pesquisa documental. Análise epistemológica. Documentos**.**

SCIENTIFIC PRODUCTION: AN EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF DOCUMENTARY RESEARCH

Abstract

This work had as main objective the review of the literature referring to the methodological study. In these times of increasingly celebrated production of knowledge in the public sphere of norms, legislation, institutional documents in the field of education, a job offer is a study of concepts that encompass an employment methodology as a process of discussion. and understanding of a given empirical reality. To recover in the historiographic concept of document, which was not the nineteenth century, the understanding of the value of criticism was of metamorphosis, was not found in the original documents of its research value. With a conceptual conception of history and of the document itself as a source and object, a documentary methodology is a possibility to make a survey in its critical explanations and a critical analysis of the possibilities of studies, establishing in its final results a greater proof of collection of data and inquiries.

ISSN: 2595-1319

Keywords - Documentary research. Epistemological analysis. Documents.

Introdução

A riqueza das informações em volta das inúmeras possibilidades de pesquisa acadêmica em torno da utilização de documentos como fonte para o trabalho metodológico influi no debate de levantar pesquisas que entram em um debate comprobatório positivo em relação aos seus questionamentos e ao uso de documentos.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações na extração de dados na pesquisa documental possibilita uma maior compreensão da necessidade de contextualização histórica e sociocultural das sociedades, segundo os autores Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009, p.2).

Outro autor, Cellard (2008, p. 295) informa sobre a utilização do documento escrito como fonte de pesquisa, para ele todo pesquisador da ciência social, garante na documentação, a representação dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas como testemunhos de atividades ocorridas em um passado recente.

Silva et al. (2009), nos garante na definição da etimologia da palavra *Documentum*, sendo uma palavra em latim derivado de *docere*, que quer dizer ensinar, tendo como uma conotação de prova para garantir no testemunho histórico a comprovação de discursos das sociedades.

Para comprovar este raciocínio as autoras traz o historiador Jacques Le Goff e o seu trabalho em relação à história e memória, para o estudioso da história, o documento precisa ser comprovado em seu sentido moderno de testemunho, para ele a fonte histórica documental exprime o poder da sociedade no passado sobre a memória e o futuro, o que para as autoras elas enxergam como “produções isentas e ingênuas que traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA et al. 2009, p. 4556 *apud*. LE GOFF, 1996, p.10).

Os documentos são “a essência de uma organização, a memória de uma sociedade” MERLO & KONRAD, 2015, p.27), para as autoras, toda organização, pessoa e família necessitam de documentos para registrar bem como comprovar sua existência e suas atividades, elas partem da noção de que é documento para o Arquivo Nacional para esta instituição, documento é: “Unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte

 ISSN: 2595-1319

[...]" (MERLO & KONRAD, 2015, p. 28 *apud*. ARQUIVO NACIONAL, 2005 p. 73).

Dessa forma, o presente artigo justifica-se em uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, objetivando-se em fazer uma análise epistemológica sobre pesquisa documental, com foco nas diretrizes para produção científica, a fim de contribuir na elucidação da metodologia de pesquisa cientifica.

Assim, pretende-se responder de forma prática perguntas como: O que é pesquisa documental? Quais finalidades e características? Essa são questões evidentes que serão conduzidas a reflexão do assunto, além disso, destaca-se caracterizar a pesquisa documental, discutir as vantagens e desvantagens e demonstrar criticamente o valor epistêmico da pesquisa documental na produção cientifica.

Metodologia

A análise epistemológica ocorre no intuito de refletir de forma geral sob uma determina natureza bibliográfica a partir de uma visão crítica, tendo como premissa metodológica pesquisas bibliográficas realizadas em livros, artigos e periódicos que tratam do assunto, evidenciando uma reflexão geral sobre a pesquisa documental.

Para Tesser (1994), a epistemologia ocorre através da ciência, colaborando através de sua definição:

> Etimologicamente, "Epistemologia" significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme). (Episteme + logos). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento. A tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico (TESSER, 1994, p. 92).

Ainda nessa reflexão, o autor define a clareza que a epistemologia possui, onde "podemos considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento" (TESSER, 1994, p.93).

A partir desse conceito, podemos iniciar a metodologia no princípio da origem e da evolução histórica da pesquisa documental, numa perspectiva de dialogar com a ciência histórica como verdade absoluta, a escola positivista do século XIX busca no documento

 ISSN: 2595-1319

escrito e sobre tudo o oficial, a objetividade de comprovação de uma ciência exata, com o objetivo de dados exatos e palpáveis.

Os autores Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani, apontam que é os historiadores Seignobos e Langlois que durante o século XIX, faz do documento o principal elemento de discussão na obra que influenciou diversos pesquisadores – Introduction aux *éstudes históriques*. Estes autores influenciará a aplicabilidade da pesquisa documental como uma abordagem política, como cita Sá-Silva, Domingos e Guindani ao citar Cellard (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 *apud* CELLARD, 2008, p. 296).

A garantia do documento como parte dos objetivos é o marco para a ciência histórica positivista, em que o ofício crítico dos historiadores na ação de reconhecer as entrelinhas críticas na temática será desconsiderado e as acepções imagéticas de uma classe social dominante serão abordadas e repassadas adiante, como princípio de que todo conhecimento científico histórico é verdadeiro e deve ser considerado, levando em consideração somente o que os documentos estavam orientando e produzindo algo considerado oficial (BIRARDI; CASTELANI; BELATTO, s. d.).

No fim do século XIX, uma corrente de pensamento orienta as ciências humanas, o marxismo, elaborada por Karl Marx, a lógica histórica é entender a sociedade a partir de sua visão micro social, garantindo o poder ideológico de todas as classes sociais fazem por um todo (BIRARDI; CASTELANI; BELATTO, s. d.). Tendo como princípio de adentrar questões de métodos e histórico o marxismo influenciará o surgimento da Escola dos Annales o que impulsionará uma verdadeira evolução do pensamento científico histórico.

> Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, *apud* VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1995, p 14-15).

A Escola de Annales ao privilegiar uma abordagem mais globalizante como observa Sá-Silva, Almeida e Guindani a partir de Cellard, eles passam a observar, que a Escola dos Annales, amplia consubstancialmente o conceito de documento: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” E

 ISSN: 2595-1319

mais: “pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, *apud* CELLARD, 2008, p. 296-297).

Na decorrência da pesquisa documental, suas finalidades e características são extremamente relevantes para que haja uma compreensão da empregabilidade na produção cientifica. Diante de tantas definições a pesquisa documental assemelha-se por ser uma pesquisa que se equipara a pesquisa bibliográfica. Para Gil (1991) a pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica a partir da natureza das fontes, ou seja

> Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, p. 46, 1991).

Dessa forma, a pesquisa documental tem como finalidade trazer informações a partir da busca por documentos que não necessariamente seja impresso e que não receberam tratamento cientifico como filmes, *podcast*, cartas, revistas, vídeo-reportagem, materiais de divulgação entre outros (OLIVEIRA, 2007).

Outro intuito que a pesquisa documental possui, é a finalidade de ser a base de trabalho investigativo, a partir da necessidade do objeto de estudo e até mesmo do objetivo da pesquisa. A pesquisa documental traz a perspectiva de escolher e verificar dados visando acesso a fontes relevantes da pesquisa.

Nesse contexto~~,~~ Oliveira (2007) aponta a falta de tratado cientifico sendo um do dos cuidados primordiais desse tipo de pesquisa, requerendo uma análise muito mais cuidadosa com os objetos de estudo a serem pesquisados.

Como dito anteriormente, a pesquisa documental é muito semelhante a pesquisa bibliográfica, tendo algumas características que de fato se destacam. A principal característica da pesquisa documental é o fator cientifico, isto é, documentos que não receberam tratamento cientifico diferenciando-se de fontes pesquisadas já reconhecidas do domínio cientifico (OLIVEIRA, 2007).

Mesmo compreendendo a diferença de um documento cientifico e um documento que não se consagrou com essa característica, é importante deixar bem claro que as fontes

 ISSN: 2595-1319

utilizadas na pesquisa documental são aquelas que não foram analisadas, não utilizando um respaldo bibliográfico, mas sim, dados pertinentes ao objeto analisado.

Essa caracterização realça o princípio das fontes da pesquisa documental onde a fonte primária é subtraída de materiais que não foram analisados e nem estudados pela sociedade cientifica, utilizados de forma geral com material de apoio, já a fonte secundária caracteriza-se em diversificar autores sobre o tema pesquisado remetendo-se a pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007).

Assim, evidencia-se que a principal característica da pesquisa documental é fato dos dados e fontes não serem tratados como objeto de estudo cientifico, em contrapartida, distinguir de forma totalmente clara a principal característica que difere a pesquisa documental para a pesquisa bibliográfico é inusitado, já que “a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público” (GIL, 1991, p.46).

Resultados e discussão

Na decorrência da pesquisa cientifica, a pesquisa documental apresenta várias vantagens a partir do enfoque investigativo. A vantagem inicial é consideração de documentos escolhidos a partir de valiosas fontes e dados estáveis como documentos oficiais, correspondências, epitáfios entre outros (GIL, 1991).

Outras vantagens destacadas por Gil (1991), é não possuir contato com os sujeitos da pesquisa, sendo que em muitos casos esse contato é difícil e até mesmo restrito, a outra vantagem contempla é o custo que a pesquisa proporciona ou seja, por ser feito análise de documentos a exigência é basicamente o tempo tornando a pesquisa basicamente com baixo custo, quando comparado com outros tipos de pesquisa.

Além das vantagens evidenciadas, a pesquisa documental destaca-se por apropriar-se de documentos à qual existem dados que não havia em livros (SILVA, 2009). Nesse contexto, é importante que a investigação e pesquisa seja feito a partir de diversas implicações a partir dos documentos analisados, tendo em vista a probidade da resolução de problemas e condução hipotética por outros meios (GIL, 1991).

Em contra partida, as desvantagens traduzem muitas vezes, a fidelidade da fonte pesquisada, visto que a pesquisa documental é originalmente de algo que ainda não foi lapidado, grande historiadores e pesquisadores (trago aqui as discussões feitas por exemplo por Michel MOLAT, ou ainda B. GEREMEK), em diversos momentos de estudos

 ISSN: 2595-1319

na produção inicial de conhecimento não tinham elementos documentais suficientemente seguros, o que dificultava a produção de mais matérias de estudo e herança histórica (considerando por exemplo a Idade Média).

Quando do uso das fontes primárias (PRADANOV, 2013), quais sejas, aquelas que ainda não receberam nenhum tratamento de análise, vejamos aqui como fator agravamte, executar essa seleção. Já as fontes secundárias, que de alguma maneira foram avaliados ou estudados, em que pese, podem facilitar ou favorecer os estudos.

Mediante a uma discussão epistêmica, independente das fontes das quais o historiador e/ou pesquisar busca, há necessidade de, executar, por parte dele uma avaliação, uma leitura crítica e avaliação do material a ser utilizado:

> Todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos. No caso da crítica externa, serão avaliadas suas garantias e o valor de seu conteúdo. Normalmente, ela é aplicada apenas às fontes primárias e compreende a crítica do texto, da autenticidade e da origem (PRADONOV, 2013, p. 56).

Destarte, a pesquisa documental, assim como toda pesquisa, precisa estar alinhada com documentos relevantes e principalmente consideráveis, a fim de trazer informações relevantes no contexto investigativos da produção cientifica. Onde uma etapa final da análise do documento ocorre a fim de compreender e julgar a compreensão do mesmo, nesse sentido “quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 44).

A pesquisa documental é um ótimo tipo de metodologia afim de buscar em arquivos e na ciência, comprovações verídicas de um determinado fato, situação ou mesmo inquietação. É muito importante salientar que na produção cientifica pode e deve ser usar esse tipo de metodologia afim de, buscar parâmetros investigativos.

Muitos autores na atualidade usam outros tipos de pesquisa a fim de não compreender bem do que se trata a pesquisa documental, onde essa agrega e constrói novos conceitos na produção cientifica, seja ela técnica ou bibliográfica.

Dessa forma, ressaltamos ainda que, cada procedimento metodológico tem seu valor

ISSN: 2595-1319

como: pesquisa ação, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, estudo de caso, grupo focal, questionário, entrevista, observação participante e a própria pesquisa documental, onde a produção cientifica deve sempre diversificar a metodologia usada de acordo com perspectiva e necessidade de pesquisar cientificamente.

Considerações finais

As reflexões produzidas anteriormente tomaram como premissa a importância da Pesquisa documental e como esta pode contribuir de forma significativamente na produção de conhecimento científico. Que esta forma de pesquisa agrega muito conhecimento, visto que quando no uso das fontes primárias o pesquisador tem oportunidade de estar em contato direto com as provas/arquivos que originaram fatos históricos que hoje estudamos com muita facilidade ao acesso.

Destacamos ainda, as vantagens da pesquisa documental e desvantagens, de forma que o pesquisador vislumbra nessa opção de pesquisa um custo barato e sem contato direto com sujeitos. Apresentando assim, uma metodologia de escolha onde a verificação dos fatos e dos dados visam o acesso as fontes de pesquisa.

Assim, as possibilidades que surgem ao criar uma produção científica são várias, sendo uma delas apresentada nessa analise epistemológica sobre a pesquisa documental, onde apresenta uma reconstrução dos fatos, buscando na origem, argumentos e dados reais do que se precisa pesquisar. Pensamos e acreditamos que as contribuições nesse artigo podem contribuir para novos interesses na construção e produção cientifica de novos artigos e documentos.

Referências

BIRARDI, A. B; CASTELANI. G. R. C; BELATO. L. F. B. O Positivismo, Os Annales e a Nova História. **KLEPSIDRA**, Revista virtual de História, online, s. d.. Disponível em: https://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html. Acesso em 16 abr. 2019.

CELLARD, A. A. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Análise documental. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em:http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/031120162924_AntonioCarlosGil_ComoElaborarProjetosdePesquisa_EditoraAtlasCopia.pdf Acesso em: 16 jun. 2018.

ISSN: 2595-1319

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MERLO, F.; KONRAD, G. V. R. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. **Informação & informação**, v. 20, n. 1, p. 26-42, jan./abr. 2015. Disponível em: https://docplayer.com.br/23934772-Documento-historia-e-memoria-a-importancia-da-preservacao-do-patrimonio-documental-para-o-acesso-a-informacao.html Acesso em: 16 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História & Ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6 Acesso em: 16 jun. 2018.

SILVA, L. R. C. da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX, ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III., 2009. **Anais** [...]. Londrina: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf Acesso em: 16 jun. 2018.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, n. 10, p. 91-98, 1994.

TESSER, Gelson João. Linhas epistemológicas contemporâneas. **Educ. rev**., Curitiba, n. 10, p. 91-98, dezembro de 1994. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2018.

ISSN: 2595-1319

FUNDAMENTOS DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

CRISTINA ALVES DE SOUZA CARDOSO

Escola Municipal Dalila Lopes da Silveira/UNIUBE,
cristina.souza.cardoso@educacao.mg.gov.br

Agência de financiamento: CNPq/FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
Este texto apresenta fundamentos do Projeto Comunidade de Aprendizagem, os quais constituem um recorte da pesquisa “Comunidade de Aprendizagem: análises iniciais da experiência brasileira”, desenvolvida em um curso de Mestrado em Educação. O objetivo é analisar aspectos legais que amparam esse projeto em escolas públicas de educação básica brasileiras e, ampliando o campo de investigação, discutem-se políticas educacionais do setor privado, no caso, do Instituto Natura. A metodologia abrange uma análise documental e um estudo bibliográfico, realizados em duas etapas: levantamento de unidades de significado e sistematização e análise dessas unidades. O referencial teórico abrange Maria Aparecida Bicudo, Vera Maria Vidal Peroni e Suzanne Gatt, entre outros.

Palavras-chave – Comunidade de Aprendizagem. Legislação educacional brasileira. Relações público-privado. Educação básica. Interdisciplinaridade.

FUNDAMENTALS' PROJECT OF THE LEARNING COMMUNITY IN BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION

Abstract
This text presents the foundations of the Learning Community Project in the Brazilian legislation, which constitute a cut of the research "Community of Learning: initial analyzes of the Brazilian experience", developed in a Master's Degree in Education. The objective is to analyze legal aspects that support this project in Brazilian public schools of basic education and, expanding the field of research, discusses educational policies of the private sector, in this case, the Natura Institute. The methodology covers a documental analysis and a bibliographic study, carried out in two stages: survey of units of meaning and systematization and analysis of these units. The theoretical reference covers Maria Aparecida Bicudo, Vera Maria Vidal Peroni and Suzanne Gatt, among others.

Keywords - Learning Community. Brazilian educational legislation. Public-private relations. Basic education. Interdisciplinarity.

Introdução

ISSN: 2595-1319

O trabalho em questão integra os resultados da pesquisa “Comunidade de Aprendizagem: análises iniciais da experiência brasileira”, desenvolvida entre os anos de 2017 a 2019 pela Universidade de Uberaba. Integrado ao programa de Mestrado da Universidade de Uberaba, este trabalho vincula-se ao Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi, e como tal, integra-se ao projeto interinstitucional “Perspectivas Interdisciplinares na Educação”, o qual teve apoio do CNPq e da FAPEMIG.

Partimos do pressuposto de que Comunidade de Aprendizagem constitui um conjunto de práticas educativas interdisciplinares identificadas pela pesquisa *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education - INCLUD-ED* (2006 – 2015). Esse modelo se embasa em uma pesquisa científica coordenada por pesquisadores do Center of Investigación en Teorías y Exceso de Prácticas de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona. No Brasil vem sendo disseminado e implantado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, da Universidade Federal de São Carlos em escolas públicas de educação básica do município de São Carlos, SP e a partir do ano de 2013, em todo o país com o apoio do Instituto Natura.

Compreendemos Comunidade de Aprendizagem como uma proposta de transformação da escola, em prol da qualidade da aprendizagem com a participação da comunidade escolar. No presente trabalho, tratamos da análise das principais legislações brasileiras vigentes, que amparam a adesão e implantação de uma Comunidade de Aprendizagem.

Neste texto, temos o objetivo de analisar aspectos legais que amparam o Comunidade de Aprendizagem em escolas públicas brasileiras. Iniciamos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e abrangemos a legislação educacional pertinente. Ampliamos o campo de investigação analisando, também, políticas educacionais do setor privado, no caso, do Instituto Natura.

Metodologia

Para expormos nosso propósito pautamos nossa narrativa em uma pesquisa exploratória, descritiva, documental e de abordagem qualitativa. Aproximamo-nos do ideário de Bicudo (2011) para a fundamentação metodológica. Assim, procuramos analisar as principais legislações educacionais em que se apoiam as Comunidades de Aprendizagem no Brasil, procurando, assim, o seu sentido.

ISSN: 2595-1319

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma análise documental e um estudo bibliográfico em duas etapas: (i) identificação de unidades de significado e (ii) sistematização dessas unidades.

Os discursos analisados abrangeram os seguintes documentos oficiais da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); os Planos Nacionais de Educação, instituídos pelas Leis nº 10.172 (BRASIL, 2001) e Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), este último em vigência; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela a Resolução nº 4 (BRASIL, 2010), para análise das políticas sobre as relações escola-comunidade. Ainda nessa perspectiva, analisamos as mais recentes legislações brasileiras que normatizam a parceria entre o público privado, tais como: as Leis nº 13.019 (BRASIL, 2014) e 13.204 (BRASIL, 2015).

Resultados e discussão

Conforme já mencionamos no início deste texto, partimos da definição de Comunidade de Aprendizagem. Segundo o *Centro de Investigación en Teorías y Exceso de Prácticas de Desigualdades – CREA*, da Universidade de Barcelona, na Espanha, Comunidade de Aprendizagem é um projeto que se baseia em um conjunto de atuações educativas dirigidas à transformação social e educacional.

Para Gatt; Ojala; Soler (2011, p.33-47),

> Comunidade de Aprendizagem é um modelo desenvolvido pelo CREA (Centro de Pesquisa da Universidade de Barcelona), e se fundamenta numa premissa que consiste na transformação das escolas e do seu ambiente com o objetivo de alcançar sucesso acadêmico e social para todos os alunos.

Com base nessa definição, nos concentramos em expor os resultados da análise documental em relação as principais legislações brasileiras que amparam as escolas de educação básica à sua adesão. Essa análise se deu pela necessidade de constatar se a referida proposta era amparada pelas principais legislações educacionais, uma vez que esta vem sendo adotada por instituições públicas de educação básica em vários estados do país.

Ao que confere a normatização educacional, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tanto essa lei, como a

ISSN: 2595-1319

Constituição Federal de 1988, são apresentadas como bases estruturais no que se refere às políticas públicas educacionais e suas vertentes no tocante aos princípios democráticos.

Seus princípios e fundamentações estão de acordo com o objeto da pesquisa, ao enfatizar a participação social e o relacionamento comunidade-escola, como primordiais na educação brasileira. Além de explicitar a educação como um direito de todos, a Constituição normatiza a forma sob a qual deva ser promovida em colaboração com a sociedade, destacamos o primeiro indício que legitima a proposta de Comunidade de Aprendizagem em escolas públicas brasileiras no âmbito da participação social.

Partindo do entendimento de que as demais legislações da educação derivam da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), apontamos alguns elementos que suportam o objeto de estudo deste trabalho. Além dessa lei promover a descentralização e a autonomia às escolas e universidades, e instituir um processo regular de avaliação do ensino, ainda em seu texto, ela promove autonomia aos sistemas de ensino e a valorização do magistério.

Quando se refere à Comunidade de Aprendizagem, o primeiro destaque da LDB é conferido às orientações sobre a relação escola e comunidade, por meio do artigo 12, o qual impõe sobre a organização dos estabelecimentos de ensino, com a incumbência de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (BRASIL 1996).

Ainda no sentido de que a escola tem o dever de fomentar condições e espaços de participação que promovam a interação entre a escola, a família e a comunidade. Lemos no art. 13 dessa lei magna da educação, que cabe aos docentes colaborarem com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Bem como promover um movimento contínuo de interação entre a escola e a comunidade, sustentado por mecanismos de participação, tais como: "a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL 1996).

Os indícios que amparam a proposta de Comunidade de Aprendizagem estão no fato de que a legislação ressalta a necessidade da interação entre a escola e a comunidade. Outro elemento a se considerar é que o fato de essa participação estar normatizada pela referida legislação não garante a efetivação dessa proposta que se torna cada vez mais desafiadora, portanto, o projeto Comunidade de Aprendizagem, pode ser concebido pelas

ISSN: 2595-1319

instituições públicas de ensino como uma estratégia, ou seja, um meio para um fim.

Contudo esses apontamentos apenas reforçam a importância da participação da comunidade dentro do ambiente escolar, isto é, não legitimam o modelo proposto na concepção das Comunidade de Aprendizagem, como um princípio norteador nem indicam uma política pública educacional que o sustente. Posteriormente dirigimos nosso olhar à Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4 (BRASIL, 2010), as diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Ainda que recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASUL, 2017), seja a legislação mais recente, compreendemos a BNCC como um documento de caráter normativo da Educação Básica, que orienta os sistemas na elaboração do currículo comum.

Sendo assim, partimos nossa análise nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como base nas unidades de significados atribuídas ao objeto de pesquisa, ou seja, ao projeto Comunidade de Aprendizagem. Ao focarmos na participação social, relações escola e família, ressaltamos que identificamos indícios sobre os quais o projeto se apoiaria sob a perspectiva da autonomia curricular em seu artigo 7º: “Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB” (BRASIL, 2017).

A diversidade curricular contribui para a inserção das práticas escolares definidas pelo projeto Comunidade de Aprendizagem, tais como a prática dos grupos interativos e das tertúlias dialógicas. Contudo, expomos mais precisamente o modo como esse currículo deve ser estruturado. De acordo com o artigo 8º da BNCC (BRASIL, 2017), este deve adequar-se às proposições da legislação no que se refere à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, de suas famílias e das comunidades onde estão inseridos, de modo a adotar estratégias interativas e colaborativas à gestão do ensino da aprendizagem.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2010) aponta diretrizes que mencionam a importância das relações comunidade-escola, no âmbito de padrões de qualidade social, da organização curricular e da formação do professor apontando a “[...] integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação [...]”

 ISSN: 2595-1319

Ainda que nosso intuito não seja a investigação dos padrões de qualidade, a organização curricular, e tão pouco a formação do professor, apontamos esta diretriz no sentido de localizar as práticas das escolas enquanto Comunidade de Aprendizagem, no aparato legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Em seu capítulo I, que trata das formas para a organização curricular, destacamos as orientações sob a organização curricular em especial no aspecto dos componentes curriculares obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas em outros componentes, conforme especificado no artigo 13, parágrafo terceiro, inciso terceiro das DCN (BRASIL, 2010),

> III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, [...].

Essa flexibilidade é reafirmada no capítulo II dessas diretrizes, no artigo 17, em que se menciona na parte diversificada do currículo a possibilidade de destinar-se ao menos 20% da carga horária anual à aplicação de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola e previstos no projeto político pedagógica da mesma. Reforçando a ideia de que tais programas e projetos devem ser desenvolvidos em articulação com a comunidade em que a escola está inserida.

Identificamos nas DCN, em seu artigo 57, parágrafo segundo, evidências que convergem a uma das principais concepções de Comunidade de Aprendizagem, ao considerar necessária o preparo dos profissionais de educação para o desempenho de suas atribuições, entre estas: “d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias”.

Conectado a concepção de C.A., temos a aplicação dessas práticas nas salas de aula, pois, além de ser possível inseri-las na parte diversificada do currículo, supõe-se aos profissionais de educação que o aplicam a corresponsabilidade junta a comunidade escolar, famílias e comunidade, formação contínua. Ainda que Comunidade de Aprendizagem não tenha uma política pública brasileira específica nesse sentido, entre as suas atuações educativas existe no projeto uma condicionante quanto a formação docente em tais práticas e na formação da comunidade na qual o projeto seja implantado.

ISSN: 2595-1319

Plano Nacional de Educação

Regulamentado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), o primeiro Plano Nacional de Educação em síntese estabelece cinco prioridades de acordo com o dever social e constitucional. Podemos afirmar que ele se atentou à formação docente e valorização dos profissionais de educação, bem como em garantia do Ensino Fundamental obrigatório e oportunidades de acesso àqueles que não a tiveram na idade certa.

Na perspectiva da participação social, podemos conferir à gestão democrática, uma estratégia que permitiria promover a participação social, assim como o mencionado nesse PNE,

> art. 13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições, de funcionamento das escolas. art. 16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos (BRASIL, 2001).

O segundo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação para os próximos dez anos. Por meio desta legislação, estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

A meta 2 do Plano Nacional de Educação vigente define como uma das estratégias para universalizar o Ensino Fundamental de nove anos, e garantir a conclusão desta etapa na idade recomendada, “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014, p. 50-51).

Cabe-nos, com relação à participação dos pais nas atividades escolares, refletir sobre o que pode ser proposto para incentivar tal participação. Às escolas e aos municípios que optarem pela adesão ao projeto Comunidade de Aprendizagem, essa informação se apresenta como um ponto de partida, já que em algumas das práticas educativas do projeto é necessário o envolvimento das famílias e outras pessoas da comunidade.

Por fim, concluímos que o apoio às escolas que aderirem ao projeto Comunidades

ISSN: 2595-1319

de Aprendizagem não se sustenta totalmente nas legislações educacionais vigentes. O projeto apenas se apoia em um discurso de ênfase à ação democrática e nas relações família-escola, no âmbito da participação social.

Políticas do setor privado: o Instituto Natura

Conforme percebemos, ao longo das análises das legislações educacionais vigentes, apenas se apoiar em indícios sobre a relação comunidade-escola não sustenta a implementação das Comunidades de Aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras.

Sendo assim, dirigimos nosso olhar à atuação das instituições e organizações não governamentais que apoiam ou desenvolvem propostas na vertente da educação em escolas públicas brasileiras, como por exemplo, o Instituto Natura, pois identificamos, na legislação vigente, a possibilidade de parceria voluntária entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação.

No caso da proposta de Comunidade de Aprendizagem, o Instituto Natura estabelece com seus parceiros o Acordo de cooperação nos termos da Lei nº 13.019 (BRASIL, 2014), que institui normas e regras acerca das parcerias entre organizações da sociedade civil e instituições públicas. De acordo com essa lei, em seu artigo 2º, inciso VIII-A, quando não há transferência de recursos financeiros entre os parceiros, a assinatura do acordo de cooperação é suficiente. Contudo, devemos destacar que a Lei nº 13.204 (BRASIL, 2015), altera a referida Lei no 13.019, numa tentativa de aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional referente às relações de parceria das Organizações da Sociedade Civil-OSC com o Estado, buscando estimular uma gestão pública mais democrática, valorizando as organizações da sociedade civil como parceiras do poder público.

Sobre a ótica das legislações mencionadas, entendemos que a relação entre as OSC e o poder público é legal. Assim, tanto as instituições escolares, quanto o poder público, que decidem pela adesão à proposta de Comunidade de Aprendizagem, tem sua parceria embasada na Lei nº 13.204 (BRASIL, 2015), a qual em seu artigo 2º, inciso VIII A, atribui, aos acordos de cooperação, a função de instrumento normalizador entre administração pública e as organizações da sociedade civil.

Na academia, vemos algumas posições críticas referentes às essas relações público-privado. Peroni (2013) pesquisa esse tema há mais de uma década. Eles apresentam conclusões acerca das mudanças no papel do Estado e das redefinições das

 ISSN: 2595-1319

fronteiras entre o público e o privado.

Segundo eles, no âmbito das relações entre instituições públicas e privadas, podemos identificar a presença cada vez maior no pedagógico e, sobretudo, na gestão da escola, por meio de um discurso pautado na democratização do ensino público. Especificamente, no projeto Comunidade de Aprendizagem, o desafio confirma-se pela inconsistência jurídica da proposta, assim como na insuficiência de informações que comprovem a sua eficácia.

Esses autores compreendem que, na verdade, essas instituições privadas, cada vez mais organizadas, vêm interferindo nas políticas públicas, desenvolvendo práticas que promovem o interesse individual e geral, por meio de um discurso pautado na flexibilidade, eficiência, entre outros valores de mercado. Por mais que seus apontamentos se orientem sob a perspectiva da atuação do setor privado a respeito da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, abstraímos o espaço e a influência destas instituições na máquina pública.

Ainda sobre essas parcerias, Peroni (2013, p. 248) reflete que:

> as redes públicas têm buscado as parcerias como forma de atingir a tão almejada 'qualidade da educação' imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil. Verificamos que, entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que entre outros fatores fica minimizada, desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. A outra questão diz respeito às metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não mais ao processo, como é característica da gestão democrática [...].

Essa autora questiona o fato

> do sistema público abrir mão das suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar, já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-las; até a gestão escolar ser monitorada por um agente externo, e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis (PERONI, 2013, p. 249).

A autora ainda lamenta que, nessas parcerias, os docentes perdem a autonomia,

 ISSN: 2595-1319

pois geralmente aulas, materiais pedagógicos e planos de trabalho vêm prontos, e ainda se valoriza a competitividade e premiação aos que se destacam.

Considerações finais

Observamos que as Comunidades de Aprendizagem encontram respaldo legal na legislação brasileira. Embora saibamos dos desafios e limitações do projeto Comunidade de Aprendizagem, entendemos que este merece uma investigação mais aprofundada sobre as fundamentações do projeto nas políticas públicas educacionais. Além disso, é necessária uma análise mais ampla sobre como se efetivam essas relações entre o público e o privado, identificando até que ponto se preserva a autonomia da escola ou se a submete a interesses do setor privado.

Referências

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** [...]. Brasília, DF: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2018

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação

ISSN: 2595-1319

(PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei no 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, [...]. Brasília, DF: MEC, Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 21 nov. 2018.

GATT, S.; OJALA, M.; SOLER, M. Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. **Journal International Studies in Sociology of Education**. v. 21, p. 37–47, p. 37–47, 2011. Disponível em: https://www.tandf*on-line*.com/doi/abs/10.1080/09620214.2011.543851. Acesso em: 10 set. 2018.

INCLUD-ED - **Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education**. Barcelona: University of Barcelona, 2011.

PERONI, V. M. V. **Redefinições no papel do estado e o público não estatal**: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais. Academia. Disponível em: https://www.academia.edu/12768149/REDEFINI%C3%87%C3%95ES_NO_PAPEL_DO_ESTADO_E_O_P%C3%9ABLICO_N%C3%83O_ESTATAL_implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_democratiza%C3%A7%C3%A3o_de_direitos_materializados_em_pol%C3%ADticas_sociais Acesso em 16 jun. 2018.

ISSN: 2595-1319

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA QUE PRIORIZAM O DIÁLOGO EM DISSERTAÇÕES DO PPGE-UNIUBE (2003-2016)

LORENA MARTINS PERES

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES

UNIUBE, lorenamartins_@live.com
UNIUBE, sueliabreubernardes@gmail.com

Agência de financiamento: CNPQ/FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
Este trabalho apresenta resultados do subprojeto de uma pesquisa interdisciplinar interinstitucional: “Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE”. Utilizando a abordagem qualitativa, partiu-se de um levantamento de produções defendidas no PPGE-UNIUBE com foco no professor, entre 2003-2016, com o objetivo de identificar os procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo para a construção do conhecimento dessas dissertações defendidas, sendo esse o enfoque do presente artigo. A entrevista foi o procedimento de pesquisa mais utilizado, sendo também aplicados o grupo focal, a narrativa e o questionário.

Palavras-chave – Procedimento de pesquisa. Produção acadêmica. Professor. Relação Eu e Tu. Interdisciplinaridade.

RESEARCH PROCEDURES THAT PRIORITIZE DIALOGUE IN DISSERTATIONS ON PPGE-UNIUBE (2003-2016)

Abstract
This paper presents results from the subproject of an interinstitutional interdisciplinary research: “From fictional language to research procedures that prioritize dialogue: epistemological analysis of academic productions about the teacher at PPGE-UNIUBE”. Using the qualitative approach, it was based on a survey of productions defended in PPGE-UNIUBE focused on the teacher, between 2003-2016, in order to identify the research procedures that prioritize the dialogue for the construction of knowledge of these defended dissertations. This is the focus of this article. The interview was the most used research procedure, and the focus group, narrative and questionnaire were also applied.

Keywords - Search procedure. Academic production. Professor. I-Thou relation. Interdisciplinarity.

Introdução

ISSN: 2595-1319

Este estudo originou-se da análise dos diálogos entre as personagens Riobaldo e Diadorim, em Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa (1986), nos quais se constrói um conhecimento sobre o sertão. Esses diálogos foram, também, estudados na obra "Eu e Tu", do filósofo Martin Buber, para compreensão do sentido das relações humanas. Para esse filósofo,

> O sentido do Eu não é decorrente do Tu. A dependência está na relação. O Tu existe somente na relação, pois, fora dela, ele não existe. Do mesmo modo, o Eu só existe na relação. Em síntese, as duas palavras-princípio significam que a existência Eu-Tu é a base para a vida dialógica, e Eu-Isso institui o mundo do Isso, o ambiente e o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização. Mas a alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu. 'O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. [...] A relação é reciprocidade, meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele' Nessa relação estão presentes o Eu como pessoa e o Tu como outro (BUBER, 2001, p. 33).

Assim, a conjunção em um ser total não pode ser praticada por mim e nem pode ser efetivada sem mim.

Observando que pesquisadores utilizam o diálogo em diferentes pesquisas empíricas, emergiu em nosso grupo de pesquisa o interesse em aprofundarmos o estudo sobre procedimentos que realizam diálogos com os sujeitos pesquisados, para a construção do conhecimento. Assim, definimos como objetivo deste trabalho a identificação dos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo para a construção do conhecimento, nas dissertações defendidas no PPGE, durante o período 2003, ano das primeiras defesas desse Programa, até 2016, quando foi oferecida a primeira turma de doutorado.

O resultado parcial que apresentamos neste texto é referente ao subprojeto de pesquisa: "Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE (2010-2016)", (BERNARDES, 2017), e se vincula à Rede de Pesquisadores sobre o Professor na Região Centro-Oeste – REDECENTRO e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia (NEPAFi), do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade de Uberaba.

Esta pesquisa tem como aporte teórico Martin Buber (2001), Bicudo (2011), Guimarães Rosa (1986) Duarte (2004) e Gil (1999), entre outros.

ISSN: 2595-1319

Metodologia

Neste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica requer coleta de dados por determinados meios de comunicação, tendo como intuito contribuir para explicar um problema de pesquisa, sendo acompanhada pela revisão narrativa. Por meio dela, realizamos a busca e análise crítica da leitura de algumas publicações. Portanto, a metodologia que utilizamos é a revisão bibliográfica, a qual retrata de levantamento bibliográficos já existentes, encontradas nas dissertações publicadas entre 2003 a 2016, publicados no site da UNIUBE.

Desenvolvemos a pesquisa em quatro etapas, tendo a última o maior enfoque neste trabalho. Na primeira etapa, fizemos o levantamento de dissertações de mestrado publicados pelo PPGE no site da biblioteca central da UNIUBE, defendidas entre 2003 a 2016. Para a realização dessa etapa, utilizamos uma ficha de registro de dados com os seguintes itens: título do trabalho, autor, ano de defesa, orientador(a).

Na segunda etapa, realizamos uma seleção das dissertações que tinham o foco no professor. A ficha de registro dos dados abrangeu: título do trabalho, autor, ano de defesa, orientador(a) e o foco.

Posteriormente, analisamos as dissertações que tinham o foco no professor, a fim de identificar os tipos de procedimentos de pesquisa que priorizaram o diálogo no processo investigativo. Assim como nas demais etapas, utilizamos uma nova ficha de registro de dados.

Na quarta etapa, elaboramos a tabulação dos dados, os gráficos e a análise. Identificamos trechos em que se analisavam os resultados, observando como o entrevistador construía seu conhecimento a partir do diálogo com o entrevistado.

Na investigação, utilizamos a abordagem qualitativa, segundo a compreensão de Bicudo (2011, p. 122-123). Segundo essa pesquisadora,

> a pesquisa qualitativa [...] se vale da descrição para obtenção de dados. O texto [...] é compreendido como descrição do fenômeno interrogado, que se manifesta e se doa à análise e reflexão [...]. É mediante o texto que buscamos compreender o que se mostra no encontro ver/visto, ou seja, pesquisador e [produções acadêmicas], obtendo, assim, os dados a serem analisados de modo crítico e reflexivo.

 ISSN: 2595-1319

Nessa abordagem, buscamos analisar as produções acadêmicas além de sua factualidade (ou seja, sua estrutura), para elucidar as articulações mais acentuadas (concepções, interpretações, calores).

A análise dos dados foi realizada a partir das unidades de significados desveladas, à luz da teoria das relações Eu-Tu nos diálogos, segundo Buber.

Resultados e discussão

Os tipos de procedimentos de investigação que utilizam o diálogo com os sujeitos da da pesquisa foram: entrevista, grupo focal, narrativa e questionário. Para melhor compreende-los em sua aplicação nas pesquisas, realizamos um estudo sobre o seu significado. Assim, vimos que a entrevista é interação entre mais de uma pessoa, sendo uma conversa direcionada e com objetivos. Segundo Duarte (2004, p. 215),

> Entrevistas são fundamentais quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

O grupo focal visa coletar informações detalhadas de um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por investigadores para discutir um assunto, envolvendo algum tipo de atividade coletiva. A pesquisadora Bernadete Gatti (2005, p. 7) escreve que, nessa técnica,

> privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios — conforme o problema em estudo —, desde que eles possuam algumas características em comum que o qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo [...]. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Sobre a narrativa na pesquisa Maria Isabel da Cunha (1997, on-line) escreve que

 ISSN: 2595-1319

> Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

Depois, acrescenta Cunha (1997), notamos que as narrativas dos sujeitos pesquisados constituem sua representação da realidade e, nesse contexto, apresentam novos significados e interpretações.

Para Gil (1999, p.128), o questionário, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, entre outros. Desse modo, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica útil na coleta de informações, opiniões e conceitos.

Em relação aos dados desvelados nas produções, observamos que, de 2003 a 2016, foram identificadas 88 produções acadêmicas com foco no professor e que priorizaram o diálogo com os sujeitos pesquisados em seus procedimentos (Quadro 1). De 2003 a 2009 foram defendidos 65 trabalhos acadêmicos com foco no professor. A partir de 2010, houve uma queda nas produções, totalizando 23 dissertações.

Os procedimentos abrangeram: entrevista, grupo focal, narrativa e questionário (Quadro 2), sendo a entrevista a mais utilizada.

Entretanto não houve somente a diminuição de produções que tem foco no professor e que utilizaram procedimentos que priorizavam o diálogo, mas também a variação do procedimento utilizado. Durante os anos de 2004, 2006 e 2007 o número de dissertações que utilizaram vários tipos de procedimentos, buscando conhecer seu objeto em suas diferentes faces foi maior (51) do que nos anos sequintes (37).

Na identificação dos trechos em que havia o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, analisamos como o entrevistador percebe o fenômeno depois de interagir com o sujeito pesquisado. Assim como Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas* conhece um novo mundo a partir de Diadorim, refletimos que as inter-relações, no sentido buberiano, podem contribuir para a construção de um conhecimento a partir do olhar do outro. Como

ISSN: 2595-1319

compreendemos da filosofia buberiana, a interação dos sujeitos é construída por meio do diálogo, formando a relação Eu-Tu. Essa relação refere-se a uma conexão entre um indivíduo e o outro e seu meio. No quadro 3 há um trecho recolhido de uma das dissertações analisadas, na qual observamos a relação do pesquisador com o pesquisado, expressando ser uma relação Eu-Tu.

Considerações finais

É possível notarmos como a relação Eu-Tu entre entrevistador e entrevistado enriquece não apenas os participantes de um trabalho. Ela também tem efeito entre os leitores do texto escrito, pois os levam à compreensão de outra realidade e, por meio dessa, passa a observar o mundo de forma mais interativa.

A cada dissertação, diferentes olhares, oferecendo conhecimentos variados e abrindo um leque de novos aspectos pesquisados. Entretanto, observamos que ao longo dos anos essa relação Eu-Tu, de que fala Buber, está diminuindo.

Referências

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE (2003-2016). Projeto de pesquisa. Uberaba: UNIUBE, 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Vigianni; MOCROSKY, Luciane Ferreira; BAUMANN, Ana Paula Purcina. Análise qualitativo-fenomenológico de projeto pedagógico. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 121-150.

BUBER, Martin. Eu e Tu. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, sem paginação, jan.-dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 fev. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf Acesso em 23 de agosto de 2019.

ISSN: 2595-1319

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal em pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber livros, 2005.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Quadro 1 - Dissertações com foco no professor, defendidas no PPGE- UNIUBE, segundo a utilização de procedimentos, período 2003 a 2016.

Ano de defesa	Dissertações com foco no professor	
	com procedimentos que utilizaram o diálogo	com outros procedimentos
2003	7	2
2004	20	3
2005	-	-
2006	14	2
2007	10	3
2008	8	-
2009	6	1
2010	6	-
2011	2	2
2012	2	4
2013	2	-
2014	5	3
2015	4	2
2016	2	-
total	**88**	**22**

Fonte - Fichas de registro, Arquivo da pesquisa, 2018.

ISSN: 2595-1319

Quadro 2 - Tipos de procedimentos de pesquisa com foco no professor que utilizaram o o diálogo em dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE, 2003-2016.

Ano de defesa	Procedimentos				
	Entrevista	Questionário	Grupo focal	Narrativa	Subtotal
2003	4	3	-	-	7
2004	12	7	-	1	20
2005	-	-	-	-	-
2006	9	5	-	-	14
2007	6	4		-	10
2008	5	2		1	8
2009	5	1		-	6
2010	2	3		1	6
2011	-	2		-	2
2012	1	1		-	2
2013	2	-		-	2
2014	3	2		-	5
2015	1	3		-	4
2016	-	2		-	2
TOTAL	50	35		2	88

Fonte - Fichas de registro, Arquivo da pesquisa, 2018.

Quadro 3 - Fragmento de dissertação que utilizou a entrevista como procedimentos de pesquisa

Tipo de procedimento	Fragmento da dissertação
Entrevista	[...] sua formação para professora lhe proporcionou conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem? (Gonçalves, 2003, p. 96) [...] olha, eu não me lembro o quê, mas teve sim. (Professora 1) [...] Eu não me lembro de ter estudado sobre avaliação no meu curso de formação. (Professora 13). Essas falas apenas confirmam que, realmente, há falhas nos cursos de formação nesse aspecto da avaliação. Quando a professora diz que não se lembra de ter estudado sobre avaliação em seu curso de formação ou, como diz outra, que o que aprendeu não a ajudou muito, pode significar que o que é trabalhado nos cursos de formação parece ser tão superficial e sem consistência que cai no esquecimento. (Dissertação 04, 2003, p. 97).

Fonte - Fichas de registro, Arquivo da pesquisa, 2018.

ISSN: 2595-1319

O DIÁLOGO EM PESQUISAS EMPÍRICAS REALIZADAS POR MESTRANDOS DO PPGE-UNIUBE (2003-2016)

MARCUS VINICIUS DE OLIVEIRA CARDOSO

Universidade de Uberaba-UNIUBE, mvoc@edu.uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
O presente artigo é o resultado parcial do subprojeto de pesquisa interinstitucional: “Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE”, que se integra ao projeto temático: Perspectivas interdisciplinares na educação e à Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) no Centro-Oeste na Universidade de Uberaba. Utilizando a abordagem quali-quantitativa, a pesquisa partiu de uma análise documental para levantar dados sobre as produções defendidas no PPGE-UNIUBE com foco no professor, com o objetivo de identificar os procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo para a construção do conhecimento em dissertações defendidas no período de 2003 a 2016. Os resultados alcançados mostram que de 110 produções que possuem foco no professor, 88 utilizam procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo.

Palavras-chave – Professor. Procedimento de pesquisa. Diálogo. Produção acadêmica. Interdisciplinaridade.

THE DIALOGUE IN EMPIRICAL RESEARCH CARRIED OUT BY PPGE-UNIUBE MASTERS (2003-2016)

Abstract
This article is the partial result of the interinstitutional research subproject: "From fictional language to research procedures that prioritize dialogue: epistemological analysis of academic productions about the professor in PPGE-UNIUBE", which is integrated into the thematic project: Interdisciplinary Perspectives in education and the Network of Researchers on Teachers in the Center-West at Uberaba University. Using the qualitative-quantitative approach, the research started with a documentary analysis to collect data about the productions defended in PPGE-UNIUBE with a focus on the teacher, with the objective of identifying the research procedures that prioritize the dialogue for the construction of knowledge in dissertations defended in the period from 2003 to 2016. The results show that of 110 productions that have a focus on the teacher, 88 use research procedures that prioritize the dialogue.

Keywords – Teacher. Search procedure. Dialogue. Academic production. Interdisciplinarity

ISSN: 2595-1319

Introdução

O presente artigo é o resultado parcial do subprojeto de pesquisa: “Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE (2010-2016)”, que integra o projeto temático: Perspectivas interdisciplinares na educação. Sendo este projeto guarda-chuva vinculado à Rede de Pesquisadores sobre o Professor na região Centro-Oeste – REDECENTRO e ao Núcleo de Estudos sobre o professor, a Arte e a Filosofia (NEPAFi) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade de Uberaba.

A Universidade de Uberaba, enquanto membro da REDECENTRO é a responsável pelo estudo das metodologias utilizadas nas produções acadêmicas desenvolvidas em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação conveniados. Este trabalho, porém, manteve o foco nas produções defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, com o intuito de melhor compreender o processo de construção de conhecimento sobre temáticas que tem como foco o professor no PPGE-UNIUBE. Dessa forma, para alcançar o objetivo desta pesquisa, partimos dos estudos de Fazenda (2011), Romanowski; Ens (2006), Abreu-Bernardes; Pereira; Aidar, (2017) para compreender interdisciplinaridade, estudo do estado do conhecimento e pesquisa educacional. Assim, utilizando desse referencial teórico, definiu-se, como objetivo deste texto, identificar os procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo para a construção do conhecimento em dissertações defendidas no período de 2003 a 2016. O ano de 2003 é o marco das primeiras defesas do Mestrado em Educação, 2016 é o ano de aprovação do doutorado.

Metodologia

O trabalho, de abordagem quali-quantitativa, seguiu os fundamentos da pesquisa sobre estudo do estado do conhecimento, conforme conceituado por Romanowski e Ens (2006), que tem como intuito realizar um mapeamento e análise de produções acadêmicas dentro de um determinado assunto. Tal perspectiva permite compreender o desenvolvimento do conhecimento construído sobre o tema, e posteriormente identificar possíveis lacunas e o que ainda não foi pesquisado. Também foram utilizados os estudos de Ivani Fazenda, para compreender se as produções encontradas estabelecerem uma comunicação entre as disciplinas e conhecimentos desenvolvidos em suas investigações;

ISSN: 2595-1319

e de Abreu-Bernardes; Pereira; Aidar (2017), para aprofundar os conhecimentos sobre pesquisa educacional.

Dessa forma, para que fosse possível alcançar os objetivos desta pesquisa, ela foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa foi realizada um levantamento de todas as dissertações de mestrado defendidas no PPGE e disponíveis no site da UNIUBE entre 2003 a 2016. Os dados coletados foram registrados em uma ficha de registro, que continha: o título do trabalho, o nome do autor (a) e o ano de defesa da dissertação.

Na segunda etapa foi realizada uma filtragem das produções, com o intuito de classificar as dissertações que tinham o foco no professor e as que possuíam outro foco. Para a realização dessa etapa foi utilizado outra ficha de registro de dados, contendo: o título do trabalho, autor, ano de defesa, e o foco da pesquisa.

Posteriormente, na terceira etapa, foi realizada a leitura do resumo e da metodologia das dissertações que tinham o foco no professor, a fim de identificar se os procedimentos de pesquisa utilizados nas produções priorizavam o diálogo em seu processo investigativo. Assim como nas demais etapas foi utilizada uma nova ficha de dados, contendo: o título do trabalho, autor, ano de defesa, e se o procedimento de pesquisa utilizava o diálogo.

No final desta etapa foi realizada a tabulação dos dados, a elaboração de gráficos e a análise dos dados.

Resultados e discussão

Dentro da investigação realizada foram encontradas 218 dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE entre 2003-2016, sendo: 110 produções com foco no professor, e 108 com outro foco (Quadro 1).

Entre 2003 e 2010 as produções que tinham como foco o professor se sobressaiam entre as demais (Quadro 1), uma vez que nesse período o total de produções defendidas chegava a 71. Esses dados são expressivos se cruzado com a história do PPGE-UNIUBE, pois é possível perceber que os temas voltados para o professor eram predominantes nas primeiras produções defendidas no programa.

Esse quadro começa a se modificar a partir de 2011, quando há um aumento nas produções que tem como foco outros assuntos, e uma diminuição gradual das produções com foco no professor (Quadro 1). De um total de 110 produções defendidas no período de 2011 a 2016, 17 tinham o foco no professor e 84 possuíam outro foco. Essa mudança tem

ISSN: 2595-1319

seu pico em 2014, quando de 29 produções defendidas naquele ano, 5 tinham como foco o professor e 23 outros temas.

Dentre as 110 produções defendidas que tem como o foco o professor, foram identificadas 88 dissertações que utilizavam procedimentos de pesquisa que priorizavam o diálogo, e 22 que utilizaram outros procedimentos (Quadro 2).

Notou-se que entre as produções que priorizaram procedimentos que utilizam o diálogo é predominante o estudo de caso, que segundo Abreu-Bernardes; Pereira; Aidar, (2017), é importante em virtude de proporcionar uma maior observação e aprofundamento dos assuntos propostos, havendo interação e maior proximidade entre os sujeitos e pela variedade de procedimentos que utiliza. Esse tipo de pesquisa envolveu a opção por entrevistas, questionários, grupos focais e narrativas (Quadro 3).

A partir da pesquisa desenvolvida foi possível observar um interesse crescente dos pesquisadores/mestrandos do PPGE-UNIUBE em relação a diferentes aspectos e assuntos ligados a educação, profissionalização docente, currículo pedagógico, metodologias de ensino, identidade profissional, políticas públicas na educação, entre outros. Porém os dados coletados sobre as produções defendidas no programa mostram que o professor tem ficado em segundo plano quando se trata do foco principal da produção acadêmica em educação dentro do PPGE-UNIUBE.

Dessa forma, compreendendo o período proposto pela pesquisa para o levantamento das produções defendidas no programa, que vai de 2003 a 2016, deve se levar em consideração que o aumento de preferência por outros temas, e o processo das temáticas sobre o professor ocuparem o segundo plano nas investigações, possa ter uma ligação com as intensas mudanças globais associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (FARIA Fº, 2012).

Outro aspecto importante que esta investigação proporcionou foi observar não apenas o conhecimento já construído sobre assuntos relacionados ao professor e suas alterações durante o período da pesquisa, mas também quais os procedimentos que foram utilizados nas dissertações levantadas. Assim, a filtragem realizada com o objetivo de classificar as dissertações que priorizavam procedimentos de pesquisa que utilizavam o diálogo, permitiu compreender, dentro das dissertações levantadas, as interações com os sujeitos pesquisados e, a partir daí, a construção de um conhecimento que considera a voz do outro. Um aspecto muito importante para que diversas áreas do conhecimento que

ISSN: 2595-1319

investigam o assunto possam dialogar entre si, compartilhando, agregando e desenvolvendo conhecimentos.

Isso só é possível por meio da Interdisciplinaridade, que busca, segundo Fazenda (2011), superar uma lógica fragmentária de saber, havendo construindo uma comunicação entre disciplinas e conhecimentos diferentes, ao mesmo tempo em que se constrói um novo pensar e postura para as práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade propicia o diálogo, a partilha, o ouvir e o destemor, dialoga com diferentes linguagens, saberes e visões de mundo. O pensar e o agir interdisciplinar baseiam-se no princípio de que nenhum conhecimento é, em si mesmo, suficiente. Pelo diálogo com outras formas de saber, com outras interpretações culturais, podem emergir desdobramentos na compreensão da realidade.

Assim, por meio desta investigação foi possível compreender a interdisciplinaridade, não somente enquanto busca de integração de disciplinas visando a construção do conhecimento científico, mas, também, como modo de dialogar com o outro e construir um novo conhecimento da realidade.

Considerações finais

Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que o estudo realizado possibilitou uma importante reflexão sobre a relevância das pesquisas sobre o professor, possibilitando também correlacionar a temática desenvolvida neste trabalho com o projeto interinstitucional desenvolvido pela REDECENTRO, que busca investigar as metodologias utilizadas nas produções acadêmicas desenvolvidas em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação conveniados.

É importante ressaltar que está pesquisa ainda está em desenvolvimento. Dessa forma, haverá continuidade nos estudos desenvolvidos. Assim, na próxima etapa espera-se mapear quais as metodologias utilizadas dentro dos procedimentos que utilizam o diálogo, a identificação dos trechos que há o diálogo do pesquisador com o sujeito/objeto da pesquisa, e posteriormente a análise completa dos dados obtidos.

Referências

AIDAR, M. A. M.; ABREU-BERNARDES, S. T. de; PEREIRA, E. A. A. O professor na produção científica dos alunos do PPGE-UNIUBE: 2003-2014. *In:* SOUZA, R. C. C. R. de;

ISSN: 2595-1319

MAGALHÃES, S. M. de O. (orgs). **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.

FARIA Fº, L. M. **Educação Pública**: a invenção do presente. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.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 28 mai. 2019.

Quadro 1 – Dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE, com foco no professor e outros temas, 2003-2016.

Ano de defesa	Dissertações defendidas	
	Foco no professor	Outros focos de pesquisa
2003	7	8
2004	20	7
2005	-	1
2006	14	3
2007	10	9
2008	8	2
2009	6	6
2010	6	3
2011	2	6
2012	2	20
2013	2	6
2014	5	23
2015	4	16
2016	2	13
Total	89	123

Fonte - *Site* da UNIUBE, 2018.

ISSN: 2595-1319

Quadro 2 – Dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE com foco no professor, que utilizam o diálogo, 2003-2016.

Ano de defesa	Dissertações com foco no professor	
	Procedimentos que utilizam o diálogo	Outros procedimentos
2003	7	2
2004	20	3
2005	-	-
2006	14	2
2007	10	3
2008	8	-
2009	6	1
2010	6	-
2011	2	2
2012	2	4
2013	2	-
2014	5	3
2015	4	2
2016	2	-
Total	**88**	**22**

Fonte - Site da UNIUBE, 2018.

Quadro 3 - Tipos de procedimentos de pesquisa com foco no professor que utilizaram o o diálogo em dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE, 2003-2016.

Ano de defesa	Procedimentos				
	Entrevista	Questionário	Grupo focal	Narrativa	Subtotal
2003	4	3	-	-	7
2004	12	7	-	1	20
2005	-	-	-	-	-
2006	9	5	-	-	14
2007	6	4		-	10
2008	5	2		1	8
2009	5	1		-	6
2010	2	3		1	6
2011	-	2		-	2
2012	1	1		-	2
2013	2	-		-	2
2014	3	2		-	5
2015	1	3		-	4
2016	-	2		-	2
TOTAL	50	35		2	88

Fonte - *Site* da UNIUBE, 2018.

ISSN: 2595-1319

UNA LECTURA FENOMELÓGICA-HERMENEUTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESOR EN EL CENTRO-OESTE BRASILEÑO, 1999-2014

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES

ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

UNIUBE, sueliabreubernardes@gmail.com
UNIUBE/IFTM: campus Uberaba, elton@iftm.edu.br

Agência de financiamento: FAPEMIG/CNPq

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumen
Este artículo presenta los resultados de un análisis epistemológico de las producciones académicas sobre el profesor, defendidas en los Programas de Posgrado integrantes de la Red de Investigadores sobre Profesores del Centro-Oeste, en el período 1999-2014. Incluyendo diez por ciento del total envuelto en este proyecto interinstitucional, el alcance de lo mirar investigativo son los tipos y procedimientos de investigación que priorizan oír al otro para la construcción del conocimiento, y el referencial que les da aporte. En una actitud interdisciplinar, parte-se dé la filosofía de Martin Buber, para la comprensión del proceso de construcción de las investigaciones, a partir de una lectura fenomenológico-hermenéutico, la cual se realiza en dos momentos: el ideográfico y el nomotético.

Palabras-clave - Profesor. Análisis epistemológico. Tipos y procedimientos de investigación. Fenomenología hermenéutica. Interdisciplinary.

UMA LEITURA FENOMELÓGICA-HERMENÊUTICA DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROFESOR NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO, 1999-2014

Resumo
Este artigo apresenta os resultados de uma análise epistemológica das produções acadêmicas sobre o professor, defendidas nos Programas de Pós-graduação integrantes da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste, no período 1999-2014. Incluindo dez por cento do total envolvido neste projeto interinstitucional, o alcance do olhar investigativo são os tipos e procedimentos de investigação que priorizam ouvir o outro para a construção do conhecimento, e o referencial que lhes dá aporte. Em uma atitude interdisciplinar, parte-se da filosofia de Martin Buber para a compreensão do processo de construção das pesquisas, a partir de uma leitura fenomenológica-hermenêutica, a qual se realiza em dois momentos: o ideográfico e o nomotético.

Palavras-chave – Análise epistemológica. Tipos e procedimentos de pesquisa. Fenomenologia hermenêutica. Interdisciplinaridade.

ISSN: 2595-1319

THE OTHERNESS IN THE EDUCATIONAL RESEARCH ON THE PROFESSOR IN THE BRAZILIAN MIDWEST, 1999-2014

Abstract
The article presents the results of an epistemological analysis of the academic productions about the professor, defended in the Graduate Programs of the Midwest's Network of Researchers on Professors, in the period 1999-2014. Covering 10% of the total enrolled in this interinstitutional project, the scope of the investigative gaze is the types and research procedures that prioritize listening to the other for the construction of knowledge. In order to understand the process of research construction, the methodology used in theses and dissertations is described and analyzed, based on a phenomenological-hermeneutic analysis, which is performed in two moments: the ideographic and the nomothetic.

Keywords - Professor. Epistemological analysis. Types and procedures of research. Hermeneutical Phenomenology. Otherness.[37]

Un camino caminado: las razones y el enfoque de la investigación

La participación del equipo de investigadores del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre el Profesor, el Arte y la Filosofía, del Programa de Posgrado de la Universidad de Uberaba, junto a la Red de Pesquisidores sobre Profesores del Centro-Oeste – Redecentro, comenzó en 2005. Desde entonces, hemos participado de las actividades colaborativas entre todos los programas socios[38]. Al largo del proceso de análisis epistemológico de las tesis y disertaciones – objetivo de esa Red – socializamos los resultados por intermedio de las producciones que incluyen libros, artículos, comunicaciones en eventos, incluyendo tesis y disertaciones que son construidas en el contexto de cada Programa (BERNARDES, MARQUES; PEREIRA, 2017). El presente texto es una secuencia de ese proceso de divulgación del conocimiento construido.

En este artículo, presentamos los resultados de un análisis epistemológico de las producciones académicas sobre el profesor defendidas en los programas que constituyen la Redecentro, em el período de 1999-2014. Como amuestra de profundización hemos seleccionado 10% del total envuelto en ese proyecto institucional (más de 700 de estudios). El alcance de nuestro mirar investigativo son los tipos y procedimientos de investigación y

[37] Este texto foi publicado sob o título O processo investigativo nas pesquisas acadêmicas sobre professores: algumas questões epistemológicas, no livro *Epistemologia da práxis e epistemologia da prática,* organizado por Magalhães e Souza, e publicado pela Mercado de Letras em 2018.

[38] Las instituciones socias son: Universidad Federal de Goiás, Universidade de Brasilia, Universidade de Uberaba, Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul y Universidade Federal de Tocantins.

ISSN: 2595-1319

el referencial qué les da base.

Los estudios sobre la cuestión metodológica en las investigaciones en educación se muestran relevantes en el tiempo actual. Reflectamos con Gatti (2003), la cual señala que el número de investigaciones en el área de la educación se ha extendido de modo expresivo en las últimas décadas, pero ese hecho saludable ha venido junto del surgimiento de problemas metodológicos en la construcción de las tesis y disertaciones y en los análisis teórico-interpretativos. Problemas estructurales de basamento o elaboración teórica, y de utilización de determinados tipos y procedimientos de colecta y de análisis de dados ocurren en producciones del área (pero no sólo), de manera significativa. Si observamos la influencia acentuada, en las décadas de 1950 hasta 1970, de modelos investigativos de las ciencias exactas, en los cuales observar, mensurar y controlar predominaban como criterio de cientificidad, en los años de 1980, surgen metodologías cualitativas que se apoyan en vertientes epistémicas, como la fenomenología, la dialéctica histórica o perspectivas naturalistas. Esa nueva perspectiva no parece reconocer que tanto las metodologías cuantitativas, cuanto las cualitativas están sujetas “a toda suerte de percances por la asociación o sumisión a valores y actitudes del pesquisidor y del proprio investigado” (GATTI, 2003, p. 387).

Sí ponderaciones como esa basan iniciativas de profundarse la discusión epistemológica sobre las metodologías de investigación en educación, en Bicudo (2011, 2014) reforzamos esa perspectiva de análisis, al hacer la afirmación que los tipos y procedimientos de investigación deben ser mostrados, en el sentido de conferirles grados de confiabilidad. Un estudio, como realizamos en este texto, que se direcciona para tesis y disertaciones de modo reflexivo, envuelve un análisis de datos que fundamente en un movimiento de reflexión, realizado, de manera colaborativa, por nuestro grupo de investigación - la Redecentro.

Interrogar y no sólo preguntar: las cuestiones iniciales

Partimos del presupuesto de que es necesario alcanzar una interrogación en múltiples perspectivas, de manera que a ella posamos regresar inúmeras veces. Assi, partimos de la interrogación rectora: ¿cómo se desarrolla el proceso metodológico en las producciones académicas sobre el profesor, defendidas en los Programas de Posgrado en Educación del Centro-Oeste?

ISSN: 2595-1319

Comprendemos que la intención de esta investigación no es solo enfocar y mapear determinadas acciones metodológicas, pero, sobre todo, comprender los modos por los cuales los elementos metodológicos se organizan para constituir una determinada construcción del conocimiento. Así, hemos definido como objetivos: comprender el proceso de construcción de las investigaciones científicas, enfocando la metodología utilizada; describir los tipos y procedimientos de investigación desde un análisis ideográfico y nomotético; interpretar el diálogo de los mestrandos y doctorandos con el referencial teórico, al fundamentar en sus metodologías. En los primeros análisis, hemos analizado las estructuras individuales del fenómeno interrogado para comprenderlo; en la nomotética, señalamos las ideas generales contenidas en las descripciones individuales interpretadas para comprender las convergencias y divergencias encontradas en las descripciones.

En la construcción teórica que fundamenta nuestra comprensión hemos envuelto pensadores como Buber (2001) y los pesquisidores brasileños Bicudo (2011), en el campo de la fenomenología, y Gatti (2003), qué ofrece contribuciones a las diferentes vertientes de investigación, entre otros.

Las producciones académicas revisitadas: el método de análisis y la metodología

El método

Para alcanzarse la comprensión epistemológica del proceso desvelado en las tesis y disertaciones, hemos optado por el método fenomenológico y la realización de una lectura hermenéutica. Según Bicudo (2011), la investigación fenomenológica busca conocer lo que determinado fenómeno significa y como él es vivenciado, buscando, así, su sentido. En este análisis hermenéutico de los textos escritos hemos enfocado palabras y sentencias dichas y el modo de decir en el contexto interno y externo a las propias producciones.

En la actitud fenomenológica asumida, comprendemos que el objeto no es tomado como siendo en sí objetivamente dado, pero es constituido por el sujeto en la intersubjetividad vivida en el mundo-vida. Por eso, lo interrogamos al largo del proceso.

La metodología

Desde la delimitación temporal - 1999 hasta 2014 – y del campo de investigación –, esta investigación de análisis fenomenológico-hermenéutico se ha constituido en dos momentos: el ideográfico y el nomotético.

ISSN: 2595-1319

En el primer, describimos los tipos y procedimientos de investigación y las bases teóricas más utilizadas en los manuscritos. Hemos leído las descripciones construidas en las fichas de análisis, y las leemos muchas veces, con la finalidad de comprender lo que ha sido dicho por los mestrandos y doctorandos. Enfocados en la interrogación directriz de la investigación, hemos destacado las unidades de significado – la metodología utilizada en cada Programa y su fundamentación teórica, primera acción del proceso ideográfico.

En el segundo momento, buscamos trascender los discursos individuales de cada Programa, adentrando en dirección a sus articulaciones, exponiendo la comprensión de los sentidos y de los significados cada vez más grandes – así, alcanzamos los tipos y procedimientos que han predominado en las producciones sobre el profesor en el Centro-Oeste. Hemos articulado, así, la construcción de grandes convergencias construidas por equipos de los programas socios, las cuales constituyen una red de significados del fenómeno enfocado – las producciones académicas sobre el profesor.

Esa red nos solicita una comprensión en la dirección de presentar el modo por el cual estamos comprender el fenómeno, en un diálogo establecido entre las interrogaciones puestas, los autores estudiados, el discurso de los pesquisidores académicos y los registros realizados por los integrantes de la Redecentro (BERNARDES; BERNARDES, 2016). Esas convergencias han sido interpretadas y, en la medida en que las entrelazamos con las escritas de los pesquisidores, las ideas amplias y nuestra comprensión de los textos estudiados, hemos realizado un movimiento de teorización del comprendido.

El desvelamiento de las producciones académicas

Para la lectura de la metodología utilizada en las producciones sobre el profesor, hemos partido de las referencias de las fichas de análisis y buscamos respuestas para nuestra primera pregunta: ¿cómo se desvelan los tipos de investigación en las producciones analizadas por los diferentes equipos de investigación?

Según consenso en la Redecentro, nuestro análisis se centra en la tipología definida y expresada en la Ficha de Análisis, la cual envuelve: estudio del tipo etnográfico; estudio de caso; investigación-acción; investigación documental; *survey;* investigación participante; investigación experimental; historia oral y investigación histórica.

Observamos que, en el recorte de las 77 producciones analizadas, después de su lectura en la íntegra, 37 investigaciones estudian un caso, sea un curso, un profesor, una

ISSN: 2595-1319

clase, un grupo de profesores, una institución.

Para hacer esa opción metodológica, tres presupuestos epistemológicos originarios de las investigaciones sociológicas y antropológicas fueran considerados: “1) el conocimiento se muestra como algo en constante (re)construcción; [...] 2) El caso es un todo complejo, y no las simples adicción de sus partes constituyentes; [...] 3) la realidad puede ser comprendida desde diversas ópticas” (SANCHEZ PEREZ; SANTOS, 2005: 6).

Consideramos como estudios de caso las investigaciones en las cuales se desvelaban al menos 3 de los indicadores definidos en nuestra Ficha de Análisis, lo que ha ocurrido en todas las producciones analizadas. Estos indicadores son:

> El investigador parte de presupuestos teóricos iniciales; la aprehensión del objeto llevar en cuenta en la interpretación el contexto en qué él se sitúa; el pesquisidor busca revelar la multiplicidad de dimensiones presentes en el problema; los datos son colectados en diferentes momentos y con pluralidad de informantes; El pesquisidor presenta los varios factores que justifican la singularidad del caso; Tiene por objeto una unidad, que puede ser un grupo de personas, o una institución (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 9).

El tipo de estudio más utilizado – estudio de caso - es coherente con la temática de nuestro estudio interinstitucional – el profesor. Los diversos caminos de investigación convergen para la profundización de la singularidad del ser maestro.

En menor número, pero aún con una frecuencia razonable de trabajos, observamos los estudios del tipo etnográfico (09), la investigación histórica (08) y la investigación documental (07). En los estudios del tipo etnográfico, los autores realizaron un trabajo de campo con larga inmersión, lo cual implica un contacto directo con los sujetos investigados, buscando el sentido que los mismos atribuyen al que está siendo investigado, constatados en los datos primarios que son producidos por los informantes. En ese tipo de estudio, observamos, aún, que esas investigaciones se realizan por intermedio de una combinación de procedimientos como observación, entrevistas, videos, narrativas, fotografías, entre otros, analizados en triangulación, como también ocurre en los estudios de caso.

Observamos que la investigación oral (07) es utilizada en variantes específicas, envolviendo, en las diferentes producciones, las historias temáticas y las historias de vida. La primera variante focaliza un determinado período, situación o tema específico. Las historias de vida se refieren a la experiencia vivida del sujeto investigado, cuando él evoca recuerdos, o narra acontecimientos significativos en su vida, o de un grupo al que

ISSN: 2595-1319

pertenece. Esa tipología fue más utilizada en la Institución 01 (03).

La investigación histórica, que se vale de documentos escritos y/u orales referentes a la temática investigada y realiza descripciones de análisis críticas de factos, fue más utilizada para estudios de recortes temporales precisos. En la Institución 03, ese tipo de investigación ha despertado más grande interés.

Con más grande ocurrencia junto a otros tipos, la investigación documental fue más utilizada con el estudio de caso, el estudio bibliográfico, la investigación histórica y el emergente experimento didáctico formativo y se hizo presente en todos los programas.

Destacamos la ausencia de la investigación experimental, oriunda de modelos investigativos en los cuales observar, medir y controlar predominaron como criterio de cientificidad. Observamos que los académicos se alejaron de estudios en los cuales la interferencia en la realidad es directa en condiciones preestablecidas, el control es riguroso y se exige la objetividad.

Otra modalidad que se ha mostrado poco frecuente fue la del tipo *survey*, destinada a investigaciones en gran escala, que tiene como finalidad central identificar los factores que determinan o contribuyen para la ocurrencia de determinados fenómenos, caracterizándose, igualmente, como de abordaje cuantitativo. Las dificultades para realizarla en el posgrado en un corto periodo, aliado a la tendencia para el abordaje cualitativo, muy presente en la academia, quizá expliquen ese número reducido de trabajos. Considerando que eses estudios producen un tipo de conocimiento para conocerse otras dimensiones de una determinada cuestión, lo que reflejamos es si esas modalidades son mismas de innecesarias en la actualidad. No queremos con eso, simplemente proponer retorno a modelos clásicos. Sólo presentamos la cuestión.

La adhesión muy incipiente a esas dos modalidades se alinea a la predominancia del abordaje cualitativo (87%) en el proceso investigativo del Centro-Oeste brasileño, la cual posee principios y maneras de actuación que se alejan de la influencia positivista en la investigación en la ciencias exactas y naturales, y tuvo significativa adhesión en el área educacional en décadas pasadas, así como la *survey* tuvo gran aplicación en las décadas del 1980 hasta 1990. ¿Ese cambio contribuiría para la evolución del conocimiento en el área educacional? Nuestros resultados no son, aún, suficientes para interpretar ese dado metodológico.

La investigación-acción igualmente fue poco expresiva. Diálogos entre la práctica de

ISSN: 2595-1319

rutina y los estudios académicos no motivaron los investigadores. Más una vez, la duración de los cursos de posgrado puede ser un inhibidor. El alumno del posgrado necesitaría utilizar técnicas de investigación para fundamentar una acción que se decida tomar para mejorar la práctica. Claro está que, así como la elección del tema, la elección metodológica también depende de varios factores.

Continuando a interrogar nuestro objeto de estudio – comprendido como el fenómeno a ser desvelado, desde repetidas lecturas de las fichas de análisis, y varias veces regresando a tesis y disertaciones originales, nos hemos dirigido hasta otra pregunta: ¿al definir su tipo de investigación, qué procedimientos han sido seleccionados para alcanzar los objetivos de las investigaciones de maestría y de doctorado? (Gráfico 1).

En la metodología que se busca oír el otro para la construcción del conocimiento, sobresáltense la entrevista (53), el cuestionario (33) y la observación (26). Son estudios que visan, básicamente, oír opiniones, representaciones, concepciones y puntos de vista de los informantes.

El análisis de documentos (43), la segunda en la opción de los investigadores, los estudios realizan análisis de propuestas, legislaciones, atas y políticas, los cuales pueden ser considerados históricos en una cierta acepción y documentales en otra. Así, no sólo los que realizaron investigaciones históricas recurren a la investigación documental, como los que escogieron otros tipos de estudios en que buscan ampliar el entendimiento de fenómenos cuya comprensión necesita de contextualización histórica y sociocultural.

Los investigadores del Centro-Oeste, coherentes a los tipos de investigación escogidos, han realizado sus estudios priorizando la convergencia de varios procedimientos, en muchos casos, haciendo una triangulación de los datos. En general, la entrevista estuvo asociada al cuestionario, a el análisis documental y a la observación. De las 77 producciones, sólo 14 han optado por sólo un procedimiento: cuestionario (03); observación (01); entrevista (05) narrativa (01); observación (01); y análisis de documentos (03).

Prosiguiendo con nuestra actitud de interrogar las producciones, preguntamos: ¿cómo los investigadores fundamentaron sus elecciones metodológicas?

Los autores más citados en las tesis y disertaciones analizadas son: Marli André, citada en 40 producciones, Menga Lüdke, citada en 37 trabajos. Otros autores más citados fueron Bogdan y Biklen (18), González Rey (08), Gatti (08) y Gil (07).

ISSN: 2595-1319

¿Lo que la elección de autores y referenciales revélanos? Las obras que fueron aporte a los investigadores, en gran parte, más discuten el cómo hacer investigación, sus etapas y sus características de cientificidad, de que relatan estudios realizados y profundan reflexiones sobre el proceso investigativo. Eso no les sacan el mérito de grandes nombres de la academia, pero las obras buscadas expresan más la búsqueda de manuales por mestrandos y doctorados. Analices de las propias investigaciones realizadas por esos es autores podrían contribuir más para quien tiene dudas sobre el proceso metodológico.

¿Lo que atrae tantos investigadores del Centro-Oeste en este texto de décadas pasadas? Pensamos que en él los posgraduados pueden estar encontrando respuestas, o, por lo menos, indicaciones metodológicas, que no localizan en la bibliografía más actual. Otro motivo puede ser el número considerable de citaciones de esa obra específica en disertaciones y tesis desde su publicación, lo que le confiere reconocimiento.

En las 77 producciones analizadas, hemos observado que hubo la citación de 112 autores, en obras que se repetían o no. Eso puede apuntar determinada dispersión teórica. Subrayamos, igualmente, que 09 producciones no registraron el referencial teórico.

La etapa nomotética

Comprendemos que un trabajo que expresa la construcción de un conocimiento no se termina. Él es interrumpido en un momento del proceso. Por eso, no hemos concluido, pero paramos para reflejar sobre lo que se ha desvelado en nuestros estudios.

Entrelazamos escritas de los pesquisidores, ideas amplias y nuestra comprensión de los manuscritos analizados. Realizamos, ahora, un movimiento de teorización del comprendido, en la etapa nomotética de nuestro estudio. Así, ponderamos que, ao realizar estudios que abran gen entrevistas, cuestionarios, observaciones, los investigadores del Centro-Oeste brasileño han escogido oír el otro, buscar charlas, el saber, para construyeran su conocimiento en las diversas temáticas investigadas, valorizando la intersubjetividad.

En esa reflexión, partimos del presupuesto buberiano: el ser humano es un ser de relación; es un ser de relacionamiento. Martin Buber es llamado de pensador de las relaciones humanas. Para él, el hombre sólo se hace humano en el convivio con otros hombres. El filósofo austríaco expresa ese ideario dialógico, sobretodo, en el poema Yo-Tu (BUBER, 2001), reconocida como la más importante de sus obras. Para este filósofo, que dialoga con la fenomenología, “él Yo realizase en la relación con él Tú; es tornando Yo que

ISSN: 2595-1319

digo Tú. [...] La relación es de reciprocidad" (BUBER, 2001: 13, 18). A ese pensamiento, acrecentamos que para Buber la respuesta es imprescindible en la relación. La experiencia de responder a la palabra es el cerne del "entre", o la reciprocidad vivida. La respuesta instala el diálogo la interacción. La actitud investigativa revelada en las producciones académicas, en la cual se realiza la búsqueda del otro por intermedio del diálogo, del encuentro, expresa, también, el reconocimiento de la subjetividad y de la intersubjetividad como imprescindibles para la investigación científica […] (BERNARDES, 2017).

Tipos y procedimientos de investigación no deben ser, sub la perspectiva buberiana, simples modalidades de levantamiento de informaciones. Ellos son prácticas discursivas y, como tales, necesitan ser vistos como proceso dialógico. Las narrativas de uno investigador explicita nuestra reflexión sobre ese proceso de búsqueda del otro para construir un conocimiento.

> Los alumnos contribuyeron en el sentido de explicitar las principales contribuciones del curso para su práctica docente, además de las dificultades enfrentadas. [...] La utilización de la fuente oral en la investigación en educación representa una oportunidad de abordar cualitativamente los problemas educativos a partir de las voces de los propios sujetos. En este trabajo, captar las impresiones de los alumnos referentes a los procesos y prácticas formativas vivenciadas en el curso fue fundamental, ya que posibilitó aprehender los principales problemas para la formación de profesores (Inst. 01, ficha 51: 19).

Estas palabras nos conducen a la reflexión de que la alteridad es muy importante en un proceso de investigación científica, pues, oyendo el otro, podemos: priorizar las verdaderas demandas de los sujetos involucrados; proponer, con los sujetos investigados, las acciones y cambios anhelados por ellos; construir y reconstruir un conocimiento que no es más que orientado hacia los intereses del pesquisidor. Para Brandão & Streck (2006), el acto de investigar debe ser comprendido como un conjunto de experiencias de creación colectiva de conocimientos destinados a superar la oposición sujeto/objeto en el interior de procesos que generan saberes y en la secuencia de las acciones que aspiran a generar transformaciones de esos conocimientos.

Consideraciones finales

Volviendo el mirar para los resultados alcanzados, hemos ponderado que hay

 ISSN: 2595-1319

algunas consideraciones a hacer. Observamos que tipos y procedimientos de investigación que no constaban de nuestra dirécion de estudios, se mostraron en las lecturas de los trabajos. Así, hemos levantado estudios bibliográficos; investigación intervención, colaborativa o de carácter exploratorio; análisis del discurso; experimento didáctico formativo y representaciones sociales. Entre los procedimientos, enumeramos: análisis de discurso; análisis de reportajes de periódicos de la época; análisis de datos en software Evoc; aplicación de testes; completamiento de frases; constitución de un grupo de estudios; creación de historias y diseños; testimonios; evocación libre de palabras; ficha diagnóstica; grabaciones en audio; grupo de estudios; grupo de oficina; grupos de discusión; lectura hermenéutica; memorias educativas; técnicas de interrogación y trabajo de campo. Todos ellos repiten la escrita original en que fueron identificados en los textos académicos.

Hay metodologías emergen y que nos desafían. Este movimiento es enriquecedor para la investigación en educación, pero resaltamos que adherir a nuevos itinerarios metodológicos considerados más ajustados a las necesidades de una mayor comprensión de lo real, no significa sólo usar otros tipos de procedimientos, sino modificar actitudes y perspectivas cognoscentes.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de la Profesora Doctora Adriana Rodríguez, del PPGE-UNIUBE, en la tabulación de datos, así como al alumno de iniciación científica Victor Afonso Motta, en los levantamientos de dados y en la elaboración de las primeras tablas.

Referencias

BERNARDES, S. T. de A.; AIDAR, M. A. M.; PEREIRA, E. A. A. A produção acadêmica sobre professores(as) no programa de pós-graduação em educação da Universidade de Uberaba (2003–2014). In: Souza, R. C. C. R., Magalhães, S. M. de O., & Queiroz, V. R. de F. (orgs.). **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste***:* dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia, Go: Editora IFG, 2007.

BERNARDES, S. T. de A. **Da linguagem ficcional às metodologias que priorizam o diálogo**: análise epistemológica de produções acadêmicas do PPGE-UNIUBE (2010-2016). Projeto de pesquisa. Uberaba, MG: UNIUBE, 2017.

BERNARDES, S. T. A.; BERNARDES, L. A. A produção acadêmica sobre a prática docente do professor universitário no Centro-Oeste brasileiro, 2006-2009 In: MEMBIELA,

ISSN: 2595-1319

P, CASADO, N. & CEBREIROS, M. I. (Eds.) **Investigaciones en el contexto universitario actual**. Ourense, Espanha: Educación Editora, 2016. p. 643-648.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

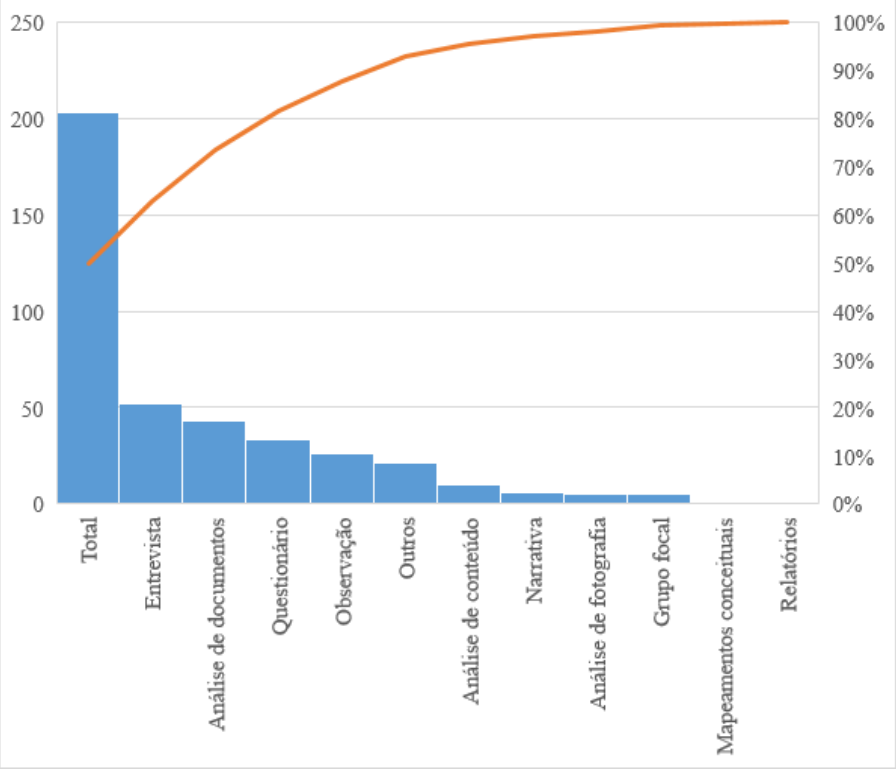
BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). (2006). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuber. 8. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

GATTI, A. B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, p. 381-392, set.-dez. 2003. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/734 acesso em: 17 out. 2017.

SOUZA, R. C. C. R., MAGALHÃES, S. M. de O. (orgs.) (2014). **Pesquisas sobre professores(as):** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. [Apêndice. Ficha de análise. Instrumento de análise 3]. 2. ed. Goiânia, GO: Ed. PUC Goiás, 2014.

Gráfico 1 – Procedimientos de investigación desvelados en las producciones académicas sobre el profesor en el Centro-Oeste, período 1999-2014.



Fuente: Banco de Datos REDECENTRO. Bernardes, S. T. A., 2018.

ISSN: 2595-1319

ARTE E FILOSOFIA NO PRIMEIRO MANUSCRITO DE NIETZSCHE

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES

Universidade de Uberaba, sueliabreubernardes@gmail.com

Agências de financiamento: FAPEMIG/CNPq

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
Neste texto, tem-se por objetivo compreender a construção interdisciplinar de uma concepção filosófica de vida dionisíaca, a partir da tragédia grega, refletida no primeiro manuscrito de Nietzsche. Em uma abordagem qualitativa, realiza-se uma leitura fenomenológica hermenêutica do “Nascimento da tragédia no espírito da música”. Apresentam-se, inicialmente, a relação de admiração e o posterior rompimento do filósofo com a música de Wagner. Em seguida, mostra-se que, nos subterrâneos dos instintos, opera-se uma concepção de vida em que os impulsos apolíneo e dionisíaco possuem sua coerência e entretecem uma direção definida, e comenta-se a negação a esse entendimento.

Palavras-chave - Arte. Filosofia. Instinto apolíneo. Instinto dionisíaco. Interdisciplinaridade.

ART AND PHILOSOPHY IN THE FIRST MANUSCRIPT OF NIETZSCHE

Abstract
In this text, the objective is to understand the interdisciplinary construction of a philosophical conception of Dionysian life, starting from the Greek tragedy, reflected in the first manuscript of Nietzsche. In a qualitative approach, a hermeneutic phenomenological reading of the "Birth of tragedy in the spirit of music" is carried out. The relation of admiration and the philosopher's subsequent rupture with the music of Wagner are presented initially. Next, it is shown that in the subterranean instincts a conception of life operates in which the Apollonian and Dionysian impulses possess their coherence and entertain a definite direction, and the negation of this understanding is commented upon.

Keywords - Art. Philosophy. Apollonian instinct. Dionysian instinct. Interdisciplinarity.

Primeiras palavras

Neste artigo, é apresentada uma reflexão realizada a partir, sobretudo, do primeiro manuscrito de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música,* de 1872, o qual foi reeditado em 1886 sob o título *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo* (NIETZSCHE, 1992) acompanhado de um prefácio com “tentativa de autocrítica”. Como tal, expressa uma dimensão da busca de resposta à

ISSN: 2595-1319

questão de uma pesquisa em rede — Perspectivas Interdisciplinares na Educação (BERNARDES, 2015) — na qual se interroga: *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?* Na procura de fundamentar esse conceito, no presente texto, tem-se por objetivo compreender a construção interdisciplinar de uma de concepção de vida dionisíaca, a partir da tragédia grega, refletido na obra desse filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX.

Em reflexões sobre sua primeira publicação, Nietzsche faz algumas avaliações nesse prefácio: "uma obra de juventude cheia de coragem e de melancolia juvenis, independente, obstinadamente autônoma, [...] em suma, [...] acometida de todos os defeitos da mocidade, sobretudo de sua 'demasiada extensão', de sua 'tempestade e ímpeto'(NIETZSCHE, 1992, p. 15). E mais, ainda: "talvez eu falasse agora com mais precaução e com menos eloquência acerca de uma questão psicológica tão difícil como é a origem da tragédia entre os gregos" (NIETZSCHE, 1992, p. 17).

Baseados em pronunciamentos dessa natureza, feitos pelo próprio filósofo, alguns autores desconsideram a relevância desse primeiro manuscrito. Segundo comentários de Morel (1971), esse é o caso, entre outros, de Karl Anna Schlechta (1904-1985), para o qual, somente a partir de *Humano, demasiadamente humano* (NIETZSCHE, 2004) teria o filósofo de Röcken começado a construir uma reflexão rigorosamente filosófica.

Porém, pouco tempo antes de recolher-se em sua doença, o pensador de Röcken escreveu ao seu amigo, o compositor musical Peter Gast (pseudônimo de Johann H. Köselitz): "Tenho agora a convicção absoluta de que tudo procedeu bem desde a primeira obra. O todo forma uma unidade e persegue um único fim. Reli ontem *O nascimento da tragédia*: é uma obra indescritível, profunda, delicada, feliz" (NIETZSCHE, 1888, *apud* MOREL, 1971, p. 11).

Nessa mesma linha de reflexão, ainda no seu *Tentativa de autocrítica*, prefácio da reedição do *Nascimento da tragédia*, Nietzsche (1992, p. 13) ressalta o valor de seu primeiro manuscrito: "Seja o que for aquilo que possa estar na base deste livro problemático, deve ter sido uma questão de primeira ordem e máxima atração". Essa questão é resumida em dois aspectos: de um lado, como o próprio problema do saber:

> O que consegui então apreender, algo terrível e perigoso, [...], hoje eu diria que foi o problema da ciência mesma - a ciência entendida pela primeira vez como problemática, como questionável". [E sobre ela, indaga:] e a ciência

 ISSN: 2595-1319

> mesma, a nossa ciência - sim, o que significa em geral, encarada como sintoma da vida, toda a ciência? Para que, pior ainda, de onde - toda a ciência? Como? É a cientificidade talvez apenas um temor e uma escapatória ante o pessimismo? (NIETZSCHE, 1992, p. 14-15).

Ao apresentar uma concepção na qual a ciência é entendida como problemática, Nietzsche expõe um raciocínio controverso: o pensamento mítico ou trágico presente na tragédia ática é um tipo de conhecimento mais amplo e autêntico do que a ciência originária do racionalismo socrático. Com sua obra de exórdio, o filósofo iniciante altera a proposição do helenismo clássico acerca da origem da filosofia grega a partir da rotura do *lógos* com o mito, pois pondera que o pensamento racional ao se apartar da sabedoria trágica converte-se em abstração. “Sem o mito, [...] toda cultura perde sua força natural sadia e criadora” (1992, p. 135).

Um estudioso da obra nietzschiana, Eugen Fink (1988, p. 7) expressa a importância representativa que o fenômeno trágico tinha para a antiga cultura grega e, por conseguinte, para o filósofo que ele investigava: “no fenômeno do trágico, [Nietzsche] percebe a verdadeira natureza da realidade; o tema estético adquire, a seus olhos, a condição de um princípio ontológico fundamental; a arte, a poesia trágica, torna-se para ele a chave que lhe abre a vida essencial do mundo”.

O segundo aspecto proposto no manuscrito é o dionisíaco. Para Nietzsche (1992, p. 15, 16), haverá um problema “enquanto não tivermos uma resposta para a pergunta: "O que é dionisíaco?" [...]. Na verdade, o saber científico e a arte se associam na obra em análise: “este livro temerário [o primeiro manuscrito] ousou pela primeira vez aproximar-se - ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida ...”

Nesse contexto de ideias, descrito como do período romântico, o filósofo alemão interpreta a cultura clássica grega como um duelo de impulsos contrários: o apolíneo, relacionado ao encanto, à perfeição das formas e das ações, à palavra e ao *logos*, simbolizado pelo deus Apolo, e o impulso dionisíaco, vinculado à exacerbação dos sentidos, à embriaguez extática e mística e à hegemonia amoral dos instintos. Nessa dimensão, a divindade é Dionísio, deus da dança, da música e do vinho. Pelas palavras de Nietzsche (1992, p. 27): “teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata da introvisão de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco [...]”.Nesta passagem, chamo

 ISSN: 2595-1319

a atenção para a expressão em que o jovem filólogo vislumbra uma ciência estética e um de seus objetos: a criação artística. É na arte trágica que ele identifica a natureza da realidade. O tema estético torna-se para ele um princípio ontológico.

Esse entendimento é, ainda, possível de ser observado em seu escrito, quando ele enfatiza a importância da arte, um dos possíveis objetos de uma ciência estética, e afirma aos que não estavam “em condições de reconhecer na arte mais do que um divertido acessório”, que estava “convencido de que a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida” (1992, p. 26). Nessa linha de pensamento, as reflexões nietzschenianas escolhidas para este texto partem da relevância dada à arte, a qual se explicita no desenvolvimento da obra analisada.

As ideias do jovem Nietzsche nesse manuscrito opõem-se à visão dos séculos XVIII e XIX, que considerava a cultura grega como síntese da singeleza, da tranquila e plácida racionalidade. Segundo o filósofo, a tragédia atesta o motivo da vitalidade da cultura e do homem grego. Como essa força se esvaeceu e os motivos para o desencaminhamento da cultura ocidental são comentados no decorrer deste texto.

Alguns comentários sobre a relação de encantamento do jovem Nietzsche com a música de Richard Wagner (1813-1883) e o seu afastamento das criações artísticas e das ideias desse compositor foram estimulados pela leitura do prefácio da obra em análise, o qual foi dedicado especial e diretamente ao mestre compositor.

Exultação e ascese na arte: Nietzsche e Wagner

No prefácio dedicado ao mestre da música Richard Wagner, o jovem professor de filologia da Basiléia dedica seu livro a esse compositor, cuja música o fascinava, e a reconhecia como o verdadeiro renascimento da arte do povo helênico.

À época, qual era o sentido da arte para o jovem Wagner? O artista admirado pelo filósofo tinha uma visão mais estética da criação artística grega, que pensava a arte como exultação pela vida presente e afirmação do regozijo de existir. Para o compositor, “o drama grego, entendido como obra de arte perfeita, era a síntese de tudo o que na essência grega havia de representável” (WAGNER, 2000, p. 80).

Segundo Antunes (2008), a liberdade da expressão trágico-estética da vida dos gregos teria deixado de existir com a decadência do próprio estado ateniense e as transformações sócio históricas posteriores. A criação de um discurso filosófico voltado

 ISSN: 2595-1319

para a busca das causas da existência teria sido a mais intensa negação da arte grega como afirmação da vida. E assim, a arte pós Grécia é entendida como negação da vida, como é possível constatar na arte praticada nas arenas de Roma e, de modo notório, na ascensão do cristianismo como padrão cultural dominante.

Em tempos posteriores, mais precisamente 1888 (NIETZSCHE, 2007), houve um rompimento entre o filósofo e o músico, tendo contribuído para isso, a adesão deste ao ideário de Schopenhauer, o que considerou incoerente, inaceitável. Nietzsche admirava a concepção estética da Grécia pré-socrática do jovem Wagner, ou seja, a concepção de arte do período revolucionário e não a concepção metafísica do período schopenhauriano. Para o filósofo, a arte é alegria de viver, é dionisíaca, e não ascese, exercício de resignação e renúncia, como enunciava Schopenhauer. Assim, para o jovem crítico Nietzsche, Wagner teria deixado de ser um músico trágico.

A visão do ser pela arte

O filólogo e filósofo Nietzsche toma a arte como a via mais autêntica para uma compreensão original do mundo, dando ao conceito uma posição secundária nesse processo. Partindo dessa reflexão, Laterza (1985) a problematiza e faz algumas indagações e comentários: nesse engrandecimento da arte, sonhadora e impetuosa, situar-se-ia a peculiaridade romântica do pensamento do jovem Nietzsche? A arte seria o autêntico agir metafísico humano, no sentido de que a ação criativa equivaleria à fundação da própria sabedoria? Segundo o modo de compreensão grego, o belo não seria um modo do Ser?

A questão não é tão somente isso. Nietzsche parte de categorias estéticas para elaborar sua visão de Ser. A tragédia é a fórmula primordial para sua experiência do Ser. O *phatos* soberano é, ainda, o *pathos* filosófico, conquanto a aspiração do jovem filósofo seja a de um filósofo-poeta.

O ir além de uma dimensão dionisíaca para um *pathos* filosófico, que o pensador germânico estima ter realizado, é a transposição doutrinária de um modo de compreender o mundo expressa na arte grega. Na figuração mítica dessa arte efetua-se uma visão de mundo, uma concepção de vida na qual os instintos que lutam possuem sua coerência e entretecem um rumo preciso. Esses instintos são o apolíneo e o dionisíaco.

É o que o prussiano Niezsche (1992, p. 39-40) diz:

 ISSN: 2595-1319

> Foram eles [os gregos] que tornaram inteligível ao pensador o sentido oculto e profundo da concepção artística, não por meio de noções abstratas, mas com auxílio das figuras altamente significativas do mundo dos seus deuses. É, pois, as suas duas divindades das artes, a Apolo e a Dionísio, que se refere a nossa consciência do extraordinário antagonismo, tanto de origens como de fins, que existe no mundo grego entre a arte plástica e a apolínea e a arte sem formas ou musical, a arte dionisíaca.

O que simboliza Apolo? Segundo a raiz desse nome, "[o patrono do Oráculo de Delfos] é 'resplandecente', a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia. [...]" (NIETZSCHE, 1992, p. 29). Apolo é a pedra devaneante, é harmonia, é serenidade, é a matéria que dardeja a ideia de perfeição, representando simbolicamente a arte plástica — a arte que se origina de um devaneio.

Sob outra perspectiva, Dionísio é o deus da desmedida vida prazerosa, do frêmito do sexo, da aventura de existir sem restrições, da embriaguez, da dissonância, da manifestação da vida como experiência autêntica. Dionísio envolve-se com a música inebriante, que se propaga entre os homens em delírio.

Mas Apolo e Dionísio não permanecem como símbolos do nível humano, logo assumem dimensões cósmicas: a energia artística da natureza inteira revela-se entre os frêmitos da paixão e os sonhos criadores de imagens. "O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte". Tais palavras significam que as forças artísticas irrompem do seio da própria natureza, "sem a mediação do artista humano*"* (NIETZSCHE, 1992, p. 31)*.* Na realidade, "O nascimento da tragédia" é uma interpretação do universo que se fundamenta na Arte.

Para Nietzsche,

> ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum 'arte' lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da 'vontade' helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 1992, p. 27).

Nessa perspectiva, Apolo e Dionísio não são contraditórios, mas são dois modos antitéticos de resolver esse paradoxo. A antítese resolve-se, então, na tragédia.

Na expressão artística da Grécia antiga, canta-se um hino de alegria veemente,

ISSN: 2595-1319

celebra-se a vida. A música trágica recria a mitologia cantada pelos primeiros poetas gregos. O que torna possível a união entre o impulso apolíneo e o dionisíaco é a música: a tragédia nasce do espírito da música. Inspirado, sobretudo, em Richard Wagner, Nietzsche pensa a música como uma arte essencialmente dionisíaca e o meio mais importante de se desfazer da individualidade. O vigoroso fluxo dionisíaco concilia o poder de Apolo, o deus da individuação e dos limites atribuídos pelo espírito de justiça, ao atribuir à música — componente dionisíaco da tragédia — seus componentes apolíneos: a palavra e a cena. Esse aspecto o leva a definir a tragédia como um coro dionisíaco que se descarrega em um mundo apolíneo de imagens. Assim, a tragédia *Coéforas* (ÉSQUILO, 2000) é dionisíaca ao narrar o matricídio induzido pelo personagem Orestes. É apolínea porque o ódio de Electra à mãe, assassina do próprio marido, funda-se na convicção do cumprimento de um direito e de um dever — o de vingar a morte do pai.

Na continuidade da reflexão sobre a tragédia grega, Nietzsche recusa igualmente a caracterização da Grécia antiga pela serenidade, ou pela beleza, como se os gregos tivessem sido exclusiva ou essencialmente apolíneos.[39] O filósofo do martelo critica os que assumem o princípio do deus da música e da poesia, porque para ele “Apolo [...] se nos apresenta como o endeusamento do *principium individuationis*” (NIETZSCHE, 1992, p. 40). Os lemas de Apolo: ‘conhece-te a ti mesmo e nada em excesso’[40] ocorrem ao lado da necessidade estética da beleza, e são a imagem divina do princípio da individualidade.

Já o dionisíaco é a reconciliação das pessoas umas com as outras e com a natureza; é uma harmonia universal e uma emoção simbólica de integração, e não um processo de

[39] A esse respeito, Roberto Machado (2005) comenta que “*O nascimento da tragédia*, que se refere aos gregos como "nossos luminosos guias" (§23), além de reconhecer que foi com Winckelmann, Goethe e Schiller que o espírito alemão entrou na escola dos gregos, chega a lamentar o enfraquecimento desse projeto de imitação da cultura grega para a constituição da cultura alemã (§20). O que mostra que continua vivo em Nietzsche o projeto de Winckelmann, Goethe e Schiller a respeito da importância de uma reflexão sobre os gregos para repensar o mundo moderno e a obra de arte moderna. Como eles, o jovem Nietzsche também é um pensador que entende melhor sua época por meio da Grécia antiga e, por isso, escreve um livro cheio de esperança em relação à germanidade, como ele mesmo diz. Mas isso não significa que Nietzsche aceite os dados iniciais do problema, isto é, a caracterização da Grécia pela serenidade, ou pela beleza, como se os gregos tivessem sido exclusiva ou essencialmente apolíneos, conforme sugere a expressão de Winckelmann que define a essência da arte grega como "uma nobre simplicidade e uma serena grandeza". Criticando os pensadores que permaneceram com essa visão do problema, Nietzsche relacionará a serenidade com um aspecto mais profundo da Grécia: o dionisíaco. Se, então, ele se distancia do que pensadores como Winckelmann e Goethe pensaram sobre a arte grega, ao defini-la pela serenidade, é por considerar que a Grécia só pode ser pensada a partir do fundo asiático do dionisíaco, que não teria sido levado em conta por eles”.

40 Inscrições no oráculo de Delfos, dedicado ao deus Apolo, ao pé do Monte Parnaso, na Grécia antiga.

 ISSN: 2595-1319

individuação. Ao invés de comedimento, serenidade apolínea, o que se revela na experiência dionisíaca é a *hybris*, o descomedimento. Ao invés da consciência de si apolínea, o dionisíaco causa a proscrição da subjetividade, a rendição ao encanto divino.

O apolíneo e o dionisíaco na tragédia

A expressão final de Nietzsche sobre o nascer da tragédia não é o antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco, mas é a união entre os dois princípios de uma metafísica estética, a reconciliação entre as duas pulsões da natureza: o sonho e a embriaguez. Ou seja, o apolíneo e o dionisíaco são condições necessárias para que a tragédia exista. Para o pensador alemão, interessa assinalar esses dois princípios contraditórios para ressaltar o momento em que eles se fundem no surgimento da tragédia: [...] e então se oferece aos nossos olhares a obra de arte sublime e gloriosa da *tragédia ática* e do ditirambo dramático, como alvo comum de ambos os instintos, cuja união misteriosa, depois de longo antagonismo, se manifestou fecunda [...] (NIETZSCHE, 1992, p. 57-58).

Nas contradições medida e deslumbramento, forma e caos, aparência e essência, a tragédia soluciona a antítese, transformando-a em unidade. Assim, manifesta uma visão de mundo reconciliadora. Nessa aliança admirável e precária dominada por Dionísio, os seus sofrimentos são o tema, e o coro o vê como seu senhor e mestre; isso até Eurípedes (485-406 a.C.) que afia e pule argumentos e contra-argumentos para as falas dos seus heróis. Nietzsche critica Eurípedes que se volta para a argumentação, para o embate intelectual e afasta-se dos mitos da Antiguidade: “[...] qual era o intuito, ó Eurípedes sacrílego, quando tentaste escravizar uma vez mais o [mito] agonizante? [...]Vai colocar todas as paixões, nos seus lugares, encerra-as agora nos seus domínios, ajusta as falas dos teus heróis à dialética sofista (NIETZSCHE, 1992, p. 97-98).

Para o pensador alemão, ao narrar o mito de Electra (458 a.C.), Ésquilo (525-456 a.C.) é o autor em que a verdade dionisíaca se apropria do mito como símbolo do seu conhecimento e o exprime no culto público. Ou seja, paixão e conhecimento formal são complementares, formam uma unidade.

Por outro lado, existe a contribuição apolínea que consiste em desdobrar o trágico em drama. Na tragédia grega, a afirmação da vida é concebida pela dissolução do sofrimento no seio do universal e por um prazer que suplanta o indivíduo.

Com a atenção sempre em vigília para o reconhecimento desse caráter simbólico da

ISSN: 2595-1319

arte, e sempre com vistas à significação ôntica do apolíneo e do dionisíaco, é que devemos ler e entender Nietzsche. Para ele, a apreensão e união dos dois impulsos são necessárias para se compreender o mundo, tal como a tragédia ática precisa do deus da forma e do sonho e, igualmente, da divindade do arrebatamento da embriaguez para se constituir.

A antítese entre Dionísio e Sócrates

Se a verdadeira oposição não é entre Apolo e Dionísio, qual é então? A resposta que emerge é a antítese mais profunda entre Dionísio e Sócrates. O filósofo ateniense é para Nietzsche instrumento da dissolução grega, reconhecido como típico decadente: “meus leitores sabem, talvez, em que medida considero a dialética como sintoma de décadence, por exemplo, no mais célebre de todos os casos; no caso de Sócrates [...]” Nietzsche, 1974, p. 377).

No filósofo ateniense, Nietzsche vê a razão contra o instinto, a racionalidade como uma potência que prejudica a vida. Esse instinto, antes força afirmativa e criadora, torna-se crítico. Inversamente, a consciência, antes crítica e negativa, em Sócrates torna-se criadora. Ao confessar que *nada sabia*[41], e que as pessoas que encontrava tinham apenas a presunção da sabedoria, mas eram dirigidas pelo instinto, o socratismo condena a ética e a estética de seu tempo, incorporadas na tragédia. O efeito voluptuoso do saber-sentir como resultado da grande arte dos gregos se esvai. A racionalidade, que se instala no meio trágico, e que acaba extirpando da cultura helenística justamente aquilo que lhe era mais característico — a tensão entrópica entre dois espíritos, o dionisíaco e o apolíneo — é repudiada por Nietzsche. Com essa dissolução das figuras divinas e o início da era do homem teórico e da paixão pela lógica, o mundo teve uma perda irreparável, segundo o pensador alemão.

Em outra passagem, o filósofo reafirma sua crítica à filosofia socrática: “Dei a entender com o que Sócrates fascinava [...]. É necessário indicar ainda o erro que havia em sua crença na “racionalidade a todo preço”? [...] A racionalidade a todo preço, [...] de

41 Sócrates soube isso por meio do oráculo de Delfos: “apresento-vos, de fato, o Deus de Delfos como testemunha de minha sabedoria, se eu a tivesse, e qualquer que fosse...” [...] Uma vez, de fato, indo a Delfos, ousou interrogar o oráculo a respeito disso e [...] perguntou-lhe, pois, se havia alguém mais sábio que eu. Ora, a pitonisa respondeu que não havia ninguém mais sábio. [...] “sei bem que não sou sábio, nem muito, nem pouco...” e “em poucas palavras direi ainda, em relação aos trágicos, que não faziam por sabedoria aquilo que faziam, mas por certa natural inclinação e intuição, assim como os adivinhos e os vates” (Platão, 2007, V, p. 7; VI, p. 7; VII p. 8-9).

 ISSN: 2595-1319

modo nenhum [era] um caminho de retorno à “virtude”, à “saúde”, à “felicidade” (NIETZSCHE, 1974, p. 338).

A filosofia trágica dionisíaca de Nietzsche permanece em oposição, em luta contra a filosofia racional, em especial à filosofia de Sócrates/Platão. Por esse eixo de raciocínio, entende-se por que, para Nietzsche (1992), o socratismo da moral, da dialética e do ordenamento interno do discurso é o verdadeiro momento pessimista. A tendência antidionisíaca é entendida justamente como um sinal de decadência, de lassidão, de anarquismo dissolvente dos instintos. E o chamado pessimismo da tragédia é na verdade plenitude, excesso de vida, alegria, e, portanto, otimismo.

Entretanto, Sócrates é ainda muito grego: é devoto do deus de Delfos nos lineamentos de suas ideias, mas é dionisíaco na reação ao julgamento final. Ele não nega totalmente a impetuosidade da vida. Então, quem conduz definitivamente a tarefa de negação? É o “crucificado”. O Cristianismo não é apolíneo, nem dionisíaco, pois nega todos os valores estéticos que o nascimento da tragédia reconhece. Em sua coragem impetuosa, o filósofo admirador da tragédia diz que, essencialmente, e de modo radical, o cristianismo sempre foi “saciedade e saturação da vida pela vida, que mal se dissimula e disfarça nas expressões de fé em ‘outra’ vida, em vida melhor”, para um ideal alheio às verdadeiras condições de existência. Nele existe “o ódio ao mundo, o anátema às paixões, o medo da beleza e da volúpia” (NIETZSCHE, 1992, p. 28).

Se Nietzsche reflete sobre o nascimento e sobre o que motivou o fim da tragédia, pensa, igualmente, sobre o que provocaria o seu renascimento. Esse retorno corporifica-se, segundo ele, na música trágica de Richard Wagner que, à época, ainda o encantava. A suposição de poder aspirar ao retorno do trágico leva-o ao entusiasmo manifesto: “Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionisíaca e no renascimento da tragédia. O tempo do homem socrático passou [...]. Agora ousai ser homens trágicos [...]: pois sereis redimidos. (NIETZSCHE, 1992, p. 123).

Essa concepção de defesa da vida, artística e anticristã que Nietzsche se propõe, ele mesmo a denomina “uma concepção dionisíaca”. Uma ideia que carrega amorosa a criação artística. Arte, beleza, sensibilidade emergem dos escritos do jovem Nietzsche. Ao meditar sobre a tragédia, ele mostra que o brilho da arte se expressa por meio da experiência da beleza. As imagens e as metáforas visam o inefável, mas são virtualmente reflexivas. Para o filósofo do martelo, a intimidade com a beleza é germinal, epifânica. Ela

 ISSN: 2595-1319

nos remete a outro saber, não lógico, que ultrapassa a sensibilidade em busca de outra dimensão — a metafísica, como já comentado neste texto. Além disso, “a arte surge e avança como um deus salvador que traz consigo o bálsamo benfazejo: só ela tem o poder de transformar o aborrecimento do que há de horrível na existência, e transforma-o em imagens ideais que tornam agradável e possível a vida” (NIETZSCHE, 1992, p 77). O pensamento sobre a arte é, portanto, nômade, não se deixa fixar pelas regras da racionalidade lógica que fragmenta a experiência.

Considerações finais

Como se vê, o estético em Nietzsche permite movimentos negativos de reflexão: o não ao socratismo, ao cristianismo, ao conhecimento que despreza a arte. No entanto, a partir deles, afirma a positividade da vida, da paixão, do entusiasmo e da beleza.

Por sua maneira de ver as tragédias gregas, Nietzsche formula um tema central de sua filosofia, e o faz a partir de um fundamento artístico. No trágico, ele percebe a verdadeira natureza da realidade. O tema estético, a seus olhos, torna-se um princípio ontológico fundamental e a arte é a chave que lhe abre a existência essencial do mundo.

Referências

ANTUNES, J. **Nietzsche e Wagner**: caminhos e descaminhos na concepção do trágico. *Revista Trágica*: estudos sobre Nietzsche, v. 1, n. 2, p. 53-70, sem. 2008. Disponível em: http://tragica.org/artigos/02/04-jair.pdf Acesso em 30 out. 2010.

BERNARDES, S. T. A. **Perspectivas interdisciplinares na educação**. Projeto de pesquisa. Uberaba: UNIUBE, 2015.

ÉSQUILO. **Coéforas.** Trad. Lôbo Vilela. eBooksBrasil, Digitalização de edição em papel Editorial Inquérito, Lisboa, 1939. 2002. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/coeforas.html Acesso em 2 out. 2010.

FINK, E. **A filosofia de Nietzsche**. Tradução de Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1988, p. 17.

MACHADO, R. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion** , Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 174-182, dez. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 de setembro de 2018.

MOREL, G. Nietzsche. Introducción à uma première lecture, [compte-rendu]. **Revue belge de Philologie et d'Histoire**, v. 69, n. 2, p. 474, 1991. 1971, v. 2, p. 11-13.

ISSN: 2595-1319

NIETZSCHE, F. W. Ecce homo. *In:* NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NIETZSCHE, F. W. **O Nascimento da tragédia**: ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de Jacó Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, F. **O caso Wagner, Nietzsche contra Wagner**: um problema para músicos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WAGNER, R. **A arte e a revolução**. 2. ed. Tradução de José M. Justo. Introdução de Carlos da Fonseca. Lisboa: Edições Antígona, 2000.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates e Críton**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LATERZA, M. Nietzsche e o Nascimento da tragédia. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 26, n. 74-5, p. 19-37, 1985.

ISSN: 2595-1319

MEMÓRIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

JOSY HELENA MURCIA

ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA (ORIENTADORA)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, josymurcia@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, alexandra.bujokas@midia-educacao.net

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
Em meio a crescente utilização de recursos tecnológicos, a proposta desta pesquisa é investigar as potencialidades de um *framework* de aprendizagem que utilize a tecnologia dos MOOCs (Massive Open *On-line* Course). O conteúdo componente deste framework será obtido através da colaboração de professores pesquisadores do departamento de Medicina Tropical da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Estes compartilharão memórias e informações referentes às suas próprias experiências acerca de uma pesquisa realizada sobre a temática “Doenças Tropicais”. Pretende-se, durante o processo desta pesquisa, conectar memória e curadoria digital para produzir conteúdo didático *on-line*. O objetivo desta pesquisa é produzir um material didático *on-line* a partir de dados obtidos pela memória e curadoria digital. Os procedimentos metodológicos são: análise bibliográfica, análise documental, narrativas, análise dos dados e criação do material didático.
Palavras-chave **–** Memória. Curadoria Digital. MOOC.

MEMORY AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE CONSTRUCTION OF DIDACTIC MATERIALS

Abstract
In the midst of the increasing use of technological resources, the purpose of this research is to investigate the potentialities of a learning framework that uses MOOCs (Massive Open *On-line* Course) technology. The content component of this framework will be obtained through the collaboration of research professors from the Department of Tropical Medicine of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM). They will share memories and information about their own experiences about research on the topic of "Tropical Diseases". It is intended, during the process of this research, to connect digital memory and curatorship to produce didactic content *on-line*. The objective of this research is to produce a didactic material *on-line* from data obtained by memory and digital curation. The methodological procedures are bibliographical analysis, documentary analysis, narratives, data analysis and creation of didactic material.

 ISSN: 2595-1319

Keywords - Memory. Digital Curatorship. MOOC.

Introdução

Atualmente, vivenciamos a chamada era da Cultura Digital, onde nos encontramos, segundo Lévy (1999), em meio a um “dilúvio de informações”, provocado pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, em especial, a internet. A massiva disposição de recursos tecnológicos, nos possibilita uma maior acessibilidade aos diversos conteúdos educacionais disponíveis na rede. Entretanto, em meio a essa abundante quantidade de informações, é necessário que saibamos, principalmente enquanto educadores, filtrar as referências e conteúdos e identificar quais são relevantes, verídicos e seguros. Apesar disso, é evidente que o acelerado desenvolvimento da internet traz uma vasta gama de benefícios à educação, principalmente no que tange ao movimento de ampliação da educação aberta e ensino a distância. Além disso, é necessário que tenhamos uma atenção em relação a essa perspectiva de ensino, em especial em relação a implantação de abordagens inovadoras no ensino superior.

A educação a distância e as práticas de ensino através de plataformas virtuais *on-line* vêm sendo implantadas como alternativa e complemento ao modelo de ensino tradicional. Segundo Cobo (2013), com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem e, principalmente, o acesso à educação de nível superior, os MOOCs (Massive Open *On-line* Courses), em tradução, “Cursos Abertos Massivos *On-line*”, surgem como uma ferramenta de viés inovadora no ensino superior e no que tange à educação aberta, porque expandem a experiência da sala de aula e incorporam temáticas e conexões entre temas de maneira não comumente praticada no ensino universitário tradicional. Dentro desta perspectiva, os MOOCS proporcionam uma maior acessibilidade aos estudantes e, potencialmente, uma diminuição das desigualdades no ensino superior, problema enfrentado por milhares de estudantes não somente brasileiros, mas principalmente nos países subdesenvolvidos ou em regiões remotas, por exemplo. É possível afirmar que sua implantação, portanto, faz parte do processo de democratização do ensino superior. Em suma, os MOOCS expandem a sala de aula, não se limitando a um número de vinte ou trinta alunos numa mesma sala física. Assim, é possível que 30 ou três mil alunos, por exemplo, estudem os conteúdos das universidades numa mesma sala virtual, façam exercícios, atividades, colaborem entre si e sejam monitorados, de forma com

ISSN: 2595-1319

que os alunos sejam rastreados e analisados em suas atividades *on-line*, em tempo real, e assim, o professor recebe informações com mais segurança e pode tomar decisões melhor informadas.

A implantação e uso dos MOOCs nas instituições de ensino superior não significa um rompimento com o método tradicional, mas contribui enquanto complemento curricular e enquanto ferramenta para melhorar a aprendizagem e acessibilidade dos alunos. Atualmente, renomadas universidades norte-americanas, como Stanford, MIT, Harvard e no caso da América Latina, a USP, no Brasil, vêm incorporando o uso de MOOCS e proporcionando educação majoritariamente gratuita, aberta e de qualidade para um número potencialmente ilimitado de estudantes. Algumas plataformas como a Cousera, FutureLearn, Udacity e a brasileira Veduca são exemplos de como os MOOCs funcionam dentro de algumas dessas instituições.

Além de beneficiar os estudantes, promovendo acessibilidade, flexibilidade de tempo e espaço, educação de qualidade, redução de custos financeiros e uma expressiva diminuição das desigualdades de acesso à educação, os MOOCs beneficiam também as instituições de ensino que fazem sua implantação e ofertam cursos através de tal, pois agregam conteúdo curricular e melhoram a qualidade dos cursos oferecidos por estas instituições, bem como diminuem gastos ou investimentos com estruturas físicas, manutenções, etc.

Dessa maneira, considerando a relevância e inovação que os MOOCs representam na educação e em meio aos inúmeros problemas de desigualdade, acessibilidade e até mesmo organizacionais que procura sanar, o objetivo principal desta pesquisa é investigar o potencial de um *framework* de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de MOOC, de forma inovadora, criativa, que tenha fundamento e informações relevantes, e exclusivamente, que cujo conteúdo seja obtido através da memória. Para que isto seja feito, parte-se do princípio da importância da utilização de abordagens inovadoras no ensino superior com o uso de recursos de Educação Aberta, e para tal, conta-se com a participação de professores de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que realizaram uma pesquisa sobre Doenças Tropicais.

Em conjunto, para que a produção deste *framework* de conteúdo didático seja realizada, será utilizado o *storytelling* como ferramenta para a criação de recursos educacionais, bem como para alimentar o conteúdo do *framework* de curso aberto *on-line*.

ISSN: 2595-1319

Segundo Santos (2016), o *storytelling* está relacionado com a capacidade de um indivíduo contar histórias relevantes. Essas histórias podem contribuir para diversos fins, como vender uma marca, por exemplo. Entretanto, nesta pesquisa, a intenção é o fim didático, ou seja, a produção de material didático *on-line* obtido através dessas histórias. O recorte proposto para desenvolver e testar um *framework* se justifica pelo fato de que a história da pesquisa sobre doenças tropicais na UFTM é única e, portanto vai ao encontro do estilo de curso de MOOCs: baseados em narrativas, explorando temáticas originais e estabelecendo conexões entre áreas diversas do conhecimento (História e Medicina, neste caso). Algo que configura também esta pesquisa, que é a interdisciplinaridade.

Assim sendo, os professores participantes contribuirão para a produção de um *framework* para MOOC, através da transmissão de suas memórias e experiências em relação ao que eles, os principais personagens daquele trabalho, pesquisaram e obtiveram de resultados. Ou seja, o conteúdo do recurso didático *on-line* voltado para a plataforma MOOC que pretende se construir a partir desta pesquisa, será produzido de acordo com as memórias dos resultados dos estudos de Doenças Tropicais na UFTM em conjunto com os procedimentos de curadoria digital. Espera-se que a pesquisa contribua não somente para pesquisadores da área de Doenças Tropicais, mas também para toda a comunidade educacional, em especial pesquisadores em Educação, haja vista a forma inovadora com que esse material didático possivelmente será produzido. Isso poderá contribuir, também, para o desenvolvimento da própria universidade, que a propósito não proporciona cursos como os MOOCs.

Em conjunto com as memórias evidenciadas pelos professores participantes, e a fim de incorporar o conteúdo a ser compartilhado na estrutura para MOOC, serão analisados os materiais produzidos pelos participantes durante sua pesquisa, bem como outras referências disponíveis na rede, que possivelmente poderão contribuir para a relevância e consistência de informações a serem acrescentadas ao *framework*. É nesse ponto que entra a curadoria digital, apoiada em conceitos do “learning design” ou “design em situações de ensino e aprendizagem que, segundo Portugal (2009), serve para que se organize uma diversidade de recursos e fontes de informação de modo funcional, sem correr o risco de gerar o caos. Há uma diversidade de modelos processuais de design disponíveis (BONSIEPE 1997) e faz parte das metas desse trabalho avaliar as características de cada um deles a fim de construir um fluxo adequado à construção do *framework* que se pretende

ISSN: 2595-1319

aqui.

Esta pesquisa, portanto, planeja fazer um remix envolvendo as memórias dos principais personagens da pesquisa em doenças tropicais realizada na UFTM, em conjunto com a potencialidade das técnicas de curadoria digital, que implica em análise, filtragem e seleção de documentos digitais relacionados a esta e outras pesquisas relacionadas, bem como a utilização de *storytelling*, para então criar um framework voltado para cursos abertos massivos *on-line* (MOOCS).

Justificativa

Apesar de algumas renomadas instituições de ensino superior norte-americanas investirem no uso de MOOCs e comprovarem sua efetividade e benefícios, esses ainda são pouco conhecidos e utilizados, sobretudo no Brasil. Entretanto, apesar de poucas pesquisas na área, os MOOCs vêm chamando a atenção nos últimos anos e sendo cada vez mais investigados. Como destacado anteriormente, os MOOCs trazem benefícios não somente para os estudantes, principalmente os que possuem poucos recursos e acessibilidade à educação, mas também as universidades: eles são considerados uma ferramenta alternativa que promove a democratização do ensino e diminuição das desigualdades em relação ao acesso ao ensino superior, além de reforçar o conteúdo presencial de seus currículos, melhorando a qualidade de ensino das instituições.

A grande inovação desta pesquisa consiste, não somente em apresentar a relevante utilização dos MOOCs em meio aos diversos métodos de aprendizagem existentes, mas além disso, em produzir uma estrutura com conteúdo relacionado a uma pesquisa já realizada por professores experientes na UFTM, a fim de compartilhar as experiências desses profissionais e promover informação e conhecimento a uma gama de estudantes que necessitariam, basicamente, de ter acesso à internet para descobrirem esse conteúdo.

Ademais, existem outros fatores que justificam a relevância desta pesquisa. É importante destacar a necessidade de levantar a memória da pesquisa em doenças tropicais na UFTM, a partir de seus principais personagens. Atualmente, esta pesquisa é pouco divulgada na rede, e a criação de um *framework* para MOOC com conteúdo didático voltado para a temática desta, possivelmente propiciaria um avivamento e compartilhamento da produção científica realizada. Somado a isso, e partindo da premissa da existência desse conteúdo, há uma necessidade de se comprovar como um recurso

ISSN: 2595-1319

didático *on-line*, como os MOOCs pode ser produzido com consistência e qualidade, através das próprias memórias dos professores. Em conjunto, as técnicas de curadoria digital, serão utilizadas como ferramenta para realizar um comparativo entre os materiais produzidos acerca desta temática, e contribuirão para o complemento e definição de quais informações são pertinentes à construção dessa estrutura.

É importante destacar também, que na Universidade Federal do Triângulo Mineiro ainda não há a utilização de MOOCs. Portanto, espera-se que produzir uma estrutura para a utilização de MOOCS a partir da memória dos professores do departamento de Medicina da própria instituição, possa contribuir, futuramente, para uma melhoria no ensino superior desta instituição, promovendo acessibilidade e complementação curricular dos cursos já existentes. É necessário reconhecermos o atual movimento da abertura em educação e a necessidade de instaurar-se novos recursos que possuem viés inovador e acessível a um número ilimitado de estudantes, haja vista tantas desigualdades sociais em nosso país.

É importante justificar que se pretende construir um *framework* para MOOC, como exposto anteriormente, devido ao curto espaço de tempo para a realização desta pesquisa. Ou seja, ainda que a proposta desta seja construir um *framework* para cursos abertos massivos *on-line*, e não um MOOC, propriamente dito, espera-se que através dos resultados desta pesquisa, haja uma contribuição para a criação de MOOCs, no que tange ao assunto proposto por tal.

Objetivos

Esta pesquisa, em suma, busca contribuir para o campo da Educação aberta e para a produção de material didáticos inovadores, como uma alternativa aos métodos tradicionais, utilizando a interdisciplinaridade do levantamento de dados até sua produção. É relevante no que se refere a formação de professores e a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos *on-line* para o ensino-aprendizagem. Diante disso, pretende-se atingir os objetivos indicados a seguir:

Objetivo Geral: desenvolver e problematizar um *framework* de curso *on-line* que conecte memória, curadoria digital e MOOCs. Objetivos Específicos: levantar a memória da pesquisa em doenças tropicais na UFTM a partir de seus principais personagens; explorar o potencial das técnicas de curadoria digital apoiada em fluxos de *learning design* para criar cursos abertos massivos *on-line* (MOOCs); aplicar as técnicas de curadoria digital para

ISSN: 2595-1319

transformar memórias em recurso educacional *on-line*, usando *frameworks* de design de aprendizagem.

Metodologia

Considerando-se que o objeto de estudo desta pesquisa são as memórias dos professores de Medicina da UFTM, acredita-se que a metodologia Narrativas seja a que melhor supre as necessidades de levantamento de dados para a realização desta. Em conjunto, o trabalho de curadoria digital envolverá análise de documentos e produção acerca da pesquisa em doenças tropicais na UFTM, se ancorando na pesquisa documental. Portanto, analisarei os materiais produzidos através da pesquisa em Doenças Tropicais, bem como documentos pessoais dos professores que a realizaram, para que assim seja feita uma conferência daquilo que pode ser útil para ser transformado em recurso didático *on-line*. É importante destacar que, os professores estarão cientes da utilização desses materiais e da análise dos mesmos, bem como em sua adaptação para transformar aquele conteúdo em um *framework* para MOOC.

No que tange aos referenciais teóricos, está pesquisa está fundamentada em Halbwachs(2003), Bosi(2007), Lévy(1999), Bonsiepe(1997), Bauman(2000), entre outros.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização desta pesquisa e para obter os dados necessários para a produção da mesma, da maneira com que se deseja atingir os objetivos desta, serão utilizados os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas; análise documental; análise bibliográfica; análise estrutura de plataformas de aprendizagem *on-line*; criação de um framework; análise do *framework* usando-se fluxos de avaliação de projetos vindos do campo do design.

As entrevistas serão registradas em formato de vídeo-gravação, de acordo com a permissão dos entrevistados, já que se pretende não apenas transcrever as informações, mas também transformá-las em *storytellings* que futuramente serão utilizados para alimentar o conteúdo da estrutura de MOOC a ser produzida. A análise documental será feita a partir de documentos, fotos, arquivos pessoais dos próprios participantes, destacando que a utilização de todos esses documentos será realizada sob a aprovação dos mesmos, evidenciando o posterior compartilhamento e possíveis modificações

ISSN: 2595-1319

pertinentes voltadas para a produção do recurso didático *on-line*.

Além disso, será necessária a realização de uma análise bibliográfica, pertinente a outras pesquisas realizadas, que possam fazer referência ao tema de doenças tropicais, para que assim seja feita uma separação de conteúdos relevantes e necessários para dar forma e agregar informação ao *framework* que se pretende construir ao final desta.

O procedimento final necessário para concluir a produção desta pesquisa, será a criação de um *framework* voltado para MOOC. Após reunir os dados obtidos através das entrevistas, separar os documentos necessários para o fornecimento de informações que agregarão ao conteúdo desta pesquisa, bem como a reunião de outras pesquisas feitas acerca desta temática, é necessário colocar todas essas informações obtidas em uma estrutura, para que assim, se tenha um conteúdo voltado para MOOC.

Resultados e discussão

Esta pesquisa se encontra em andamento, no procedimento referente ao levantamento de dados. Até o momento têm-se o referencial teórico apresentado e desenvolvido no trabalho de dissertação desta pesquisa, que tem como previsão o mês de agosto de 2019 para realização de exame de qualificação.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, que está na fase do levantamento de dados, a pesquisa está bem desenvolvida no que tange ao seu referencial teórico, onde nas primeiras seções da dissertação são discutidos os estudos de memória, bem como design thinking e design voltado para ensino-aprendizagem. Pretende-se ao final desta, elaborar um framework voltado para MOOC. De acordo com os objetivos da pesquisa, pode-se afirmar que é um trabalho que deverá ser continuado, dada a importância de se criar de fato, um MOOC. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento futuro desta pesquisa, que possivelmente será continuada quando a autora der início a um projeto de Doutorado.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

ISSN: 2595-1319

BONSIEPE, G. **Design do material ao digital**. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade –** lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COBO, C. Exploration of Open Educational Resources in Non-English Speaking Communities. *In:* **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 14, n. 2, p. 106-128. Disponível em: http://search.proquest.com/docview/1413414591?accountid=14643. Acesso em 24 ago. 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, Centauro, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTUGAL, C. **Design em Situações de Ensino-aprendizagem**: um diálogo Interdisciplinar, 2009. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, L. S. dos. ***Storytelling*: O poder da narrativa estratégica dentro do branding e marketing**. Lajeado: Centro Universitário Univates, 2016.

ISSN: 2595-1319

LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES EN LOS PCN-ARTE

HAMLET FERNÁNDEZ DÍAZ

Universidad de la Habana/UNIUBE, hamletfdez84@gmail.com

Agencia de financiamiento: CAPES; FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumen
En el presente trabajo se sistematiza la manera en que se formula la enseñanza de Artes Visuales para el Nivel Fundamental, en una política pública como los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil. Específicamente, se analiza cómo el arte es definido por dicho documento como forma de conocimiento, así como las acciones didácticas que se proponen en los bloques de contenidos. Se pone especial énfasis en la problemática de la recepción del arte como ámbito de aprendizaje. La metodología seguida ha sido la investigación bibliográfica de carácter cualitativo y el análisis crítico. Los resultados que se exponen forman parte de una investigación posdoctoral en curso, que tiene como objeto de estudio las concepciones de enseñanza de las artes visuales en Brasil que prestan especial atención a la dimensión de la recepción del arte.

Palabras clave: Parámetros Curriculares Nacionales. Enseñanza de artes visuales. Enseñanza Fundamental. Recepción del arte. Interdisciplinariedad.[42]

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS PCN-ARTE

Resumo
No presente trabalho se sistematiza a forma em que o ensino de artes visuais é formulado para o nível Fundamental, em uma política pública como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil. Especificamente, analisa-se como a arte é definida pelo referido documento como forma de conhecimento, bem como as ações didáticas propostas nos blocos de conteúdo. Especial ênfase é colocada no problema da recepção da arte como âmbito de aprendizagem. A metodologia seguida foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e o análise crítica. Os resultados apresentados fazem parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, que visa estudar as concepções de ensino das artes visuais no Brasil que dão especial atenção à dimensão da recepção da arte.

Palavras-chave - Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de artes visuais. Ensino Fundamental. Recepção da art. Interdisciplinaridade.

[42] Estudio realizado en el proyecto postdoctoral Estudio crítico sobre las nociones teóricas y problemáticas concernentes a la recepción-compreensión del arte, que suyacen em las concepciones de enseñanza de las Artes Visuales em el nível Fundamental de la educación Básica em Brasil, integrado en la red de investigación - Perspectivas interdisciplinarias en educación, desarrollada en PPGE-UNIUBE, con el apoyo de FAPEMIG /CNPq/CAPES.

ISSN: 2595-1319

THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN THE NCP-ART

Abstract
In the present work, the way in which the Visual Arts teaching is formulated for the Fundamental Level is systematized, in a public policy such as the National Curricular Parameters of Brazil. Specifically, it is analyzed how art is defined by said document as a form of knowledge, as well as the didactic actions proposed in the content blocks. Special emphasis is placed on the problem of the reception of art as a learning environment. The methodology followed has been qualitative bibliographical research and critical analysis. The results presented are part of an ongoing postdoctoral research, which aims to study the conceptions of teaching the visual arts in Brazil that pay special attention to the dimension of the reception of art.

Keywords - National Curricular Parameters. Visual arts teaching. Elementary School. Reception of art. Interdisciplinarity.

Introducción

En respuesta a lo indicado en la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Título IV, Art. 9): “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2017, p. 9), se dan a conocer en el año 1997 y 1998, respectivamente, los “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte” para la Enseñanza Fundamental.

En sentido general, los Parámetros Curriculares Nacionales fueron proyectados con el doble objetivo de respetar las diversidades regionales que existen en Brasil, y al mismo tiempo, dar respuesta a la necesidad de establecer referencias nacionales comunes para los procesos educativos en todos los estados y municipios del país.

En la estructura de los documentos el Arte es incluido como un Área específica, en correspondencia con las tendencias curriculares de se venían imponiendo desde la década del 80 del siglo XX (IAVELBERG, 2017). El texto propone sustituir la categoría de Educación Artística por la de Arte, quedando establecida en la estructura curricular como un área con contenidos propios, y con un sentido de apertura hacia la cultura artística en general (BRASIL, 1997; 1998).

En correspondencia con dichas tendencias curriculares, los PCN-Arte establecen una relación entre educación estética y educación artística, con una proyección que va más

 ISSN: 2595-1319

allá de los códigos hegemónicos, valorizando también otros cánones y valores culturales, los ambientes identitarios locales y la cultura de lo cotidiano. Pero la perspectiva curricular más importante que adoptan los documentos tiene que ver con la inclusión de la apreciación de la obra de arte, articulada a la contextualización histórica y a la creación estética de los estudiantes. En este punto es referenciado el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), así como los autores norteamericanos Elliot W. Eisner (1995) y Howard Gardner (1994).

En el presente trabajo analizaremos, específicamente para el caso de las Artes Visuales, la manera en que el arte es definido por dicha política educacional como forma de conocimiento, las acciones didácticas que se proponen en los bloques de contenidos, así como la problemática de la recepción del arte como ámbito de aprendizaje. La metodología seguida es la investigación bibliográfica de carácter cualitativo (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ CALLADO, BAPTISTA LUCIO, 2006); analizando las propuestas formuladas en los documentos con “actitud crítica” (POPPER, 1980). Los resultados que se exponen forman parte de una investigación posdoctoral en curso, que tiene como objeto de estudio las concepciones de enseñanza de las artes visuales en Brasil que prestan especial atención a la dimensión de la recepción del arte.

Arte como forma de conocimiento

Los PCN-Arte fundamentan el Arte como una forma de conocimiento. Evitan la dicotomía arte/ciencia, entendiendo que razón y sensibilidad conforman de igual forma dos áreas del conocimiento humano. Siendo el concepto de verdad en la actualidad una categoría relativa, tanto las certezas científicas como las artísticas son provisorias, dependen de la movilidad histórica del conocimiento. El hombre interroga y comprende su realidad ya sea por la vía poética del arte, o mediante los instrumentos de la ciencia, y ambas son consideradas caminos singulares de acceso al conocimiento.

En su comprensión del fenómeno artístico como conocimiento, los documentos plantean varias características, agrupadas bajo dos grandes tópicos: “o conhecimento artístico como produção e fruição”, y, “o conhecimento artístico como articulação de sentidos” (BRASIL, 1997; 1998).

La obra de arte se define como “síntesis subjetiva de significaciones construidas en imágenes poéticas”, que pueden ser visuales, sonoras, corporales, lingüísticas, etc., según

ISSN: 2595-1319

sea la manifestación de que se trate. En tanto discurso, se advierte que la obra no se remite de manera “lineal” a objetos, hechos, ideas, sentimientos, etc., sino mas bien la forma artística “é uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário” (BRASIL, 1998, p. 32).

Sobre el artista se dice que este opera mediante la selección, ordenación, recreación, resignificación, transformando lo ya dado y creando así nuevas realidades. Se reconoce la libertad del artista para desautomatizar todas las convenciones de representación y comunicación (“Ele pode fazer uma árvore azul, o céu verde, aludir com sons à idéia de uma catedral”); concluyéndose que el arte no se limita a representar lo que existe mediante procedimientos ingeniosos, también, la obra produce una realidad propia, que es “imaginada”, “idealizada”, “abstraída”. De esta manera se señala la especificidad del arte como dimensión de lo posible, agregándose que el “artista desafia as coisas como são para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo” (BRASIL, 1998, p. 32).

Otra característica tratada es la especificidad del tipo de comunicación que genera el arte. Los autores de los PCN-Arte dejan claro que el arte diverge de otras formas de comunicación y uso de los lenguajes: “A produção do artista propicia um tipo de comunicação em que inúmeras significações se condensam na combinação de determinados elementos e conceitos, específicos de cada modalidade artística” (BRASIL, 1998, p. 32). Con esto se deja definido que el objetivo del arte no es meramente informativo, sino más bien condensar el máximo nivel de información (sensorial, emocional, conceptual, etc.) en una estructura estética que generará procesos comunicativos abiertos e insospechados, teniendo que asumir el sujeto receptor un rol activo, también creativo en tanto coproductor del sentido de la obra.

Estrechamente relacionado con este tópico, y en consonancia con la hermenéutica y la teoría de la recepción más liberal (GADAMER, 1998; RALL, 1987; ECO, 1992) los PCN-Arte expresan que el significado de la obra de arte va más allá de las intenciones del artista. Se reconoce el papel activo del espectador, que ante una obra puede realizar interpretaciones en las que subyacen elementos tanto subjetivos como objetivos. La interpretación se esboza como un proceso en el que se relacionan la obra en tanto materialidad objetiva, y la experiencia concreta del sujeto receptor.

ISSN: 2595-1319

También se le otorga importancia al proceso de percepción como condición para la comprensión estética y artística. En este sentido se advierte que el proceso de conocimiento en el arte comienza en la percepción de las cualidades estéticas, matéricas, de una obra, tales como líneas, texturas, colores, sonidos, movimientos, etc., progresando hacia la dimensión semántica, en cuya articulación debe intervenir el receptor.

Los PCN-Arte consideran también que el conocimiento que se puede generar a través del arte se ve enriquecido cuando se promueve la reflexión (1997) o la articulación de sentidos (1998), en la medida en que se sitúa la obra en su contexto. La experiencia estética directa que se obtiene de la obra, que ya genera un determinado conocimiento artístico, puede enriquecerse, según se plantea en el texto, por otro tipo de conocimiento, aquel generado cuando se investiga y contextualizan los productos artístico como un tipo de actividad humana que genera un campo específico, delimitándose el fenómeno en tres tópicos: culturas y tiempos históricos; construcción formal, material, técnica, y los principios que rigen su combinación en la creación; construcción poética (BRASIL, 1998, p. 36).

Propuesta de contenidos para las Artes Visuales

Con relación a los contenidos de las Artes Visuales los documentos (BRASIL, 1997; 1998) indican que esta manifestación no se debe limitar a los medios tradicionales, como pintura, escultura, dibujo, grabado, arquitectura, cerámica, artesanías, sino que se deben incluir avances tecnológicos, transformaciones estéticas y procedimientos creativos que se han venido desarrollando desde la modernidad, tales como fotografía, gráfica, cine, televisión, moda, video, arte digital o computacional, holografía, performance, etc. Los PCN proponen un criterio amplio y flexible sobre las Artes Visuales como ámbito creativo multidimensional, no limitado a un lenguaje o medio específico de expresión, sino abierto a la mixtura y la hibridez. En este aspecto, el texto muestra una total consonancia con la lógica creativa propia de la sensibilidad estética posmoderna.

Para Primero y Segundo ciclos son definidos tres bloques de contenidos, en correspondencia con los tres ejes norteadores: “produção, fruição e reflexão”. El primer bloque, que corresponde a la actividad de producción (“expressão e comunicação na prática dos alunos”), indica acciones que delinean un marco muy amplio de trabajo pedagógico para incidir en el desarrollo creativo de los alumnos, en su sensibilidad para con las formas visuales, en sus habilidades técnicas y en el dominio de los diferentes materiales,

ISSN: 2595-1319

procedimientos y códigos comunicativos propios de las artes visuales (BRASIL, 1997, p. 45-46).

El segundo bloque corresponde a la actividad de “fruición”, y se enuncia como “apreciação significativa” de las artes visuales (BRASIL, 1997, p. 46). Como se trata del bloque que más nos interesa, nos detendremos de manera más minuciosa en la manera en que se formulan las acciones pedagógicas.

Al utilizarse el término “producciones visuales” o “formas visuales”, se infiere que la apreciación significativa no se reduce a obras de arte legitimadas como tal, sino a una variedad mucho más amplia de configuraciones estéticas de índole visual. En cuanto a la familiarización de los alumnos con producciones visuales, se indica que estas pueden ser tanto originales como reproducciones; lo que conlleva a gestionar la visita de los alumnos a instituciones y espacios culturales donde puedan interactuar con obras originales (museos, galerías de arte, ferias de artesanía, etc.), pero al mismo tiempo, nada escusa al profesor de llevar al contexto escolar una gama amplia de imágenes reproducidas en soporte físico o simplemente proyectadas de manera digital. También, se puntualiza que ese material visual debe ser tanto regional, nacional como internacional, lo cual da gran libertad al profesor para estructurar una muestra lo más amplia posible, sin dejar de atender ninguna de esas tres dimensiones.

En cuanto al diálogo concreto con las obras o formas visuales, se habla de identificación de significados expresivos y comunicativos, lo que resulta un tanto ambiguo. ¿Qué es un significado expresivo y qué uno comunicativo? Siempre que hay expresión y significado existe comunicación de manera intrínseca. Por otra parte, el término identificar denota reconocimiento de algo que se supone que existe; si esa fuera la intención del uso, pareciera que los alumnos deben limitarse a identificar y reconocer significados, y no a elaborarlos por sí mismos en el proceso de dialogo con la obra. También se habla de un contacto sensible, de un reconocimiento y análisis de formas visuales presentes tanto en la naturaleza como en las diversas culturas. De igual manera, se trata de una acción que se sitúa más en el orden de la clasificación que en el de la interpretación. A su vez, el tipo de lectura que se propone es de base formalista: reconocimiento y experimentación de elementos básicos del lenguaje visual (relaciones estructurales y articulaciones entre punto, línea, plano, color, textura, forma, volumen, luz, ritmo, movimiento, equilibrio).

Se recomienda la lectura de los elementos visuales en diversas maneras o medios

ISSN: 2595-1319

de producir comunicación visual, tales como fotografía, cartel, televisión, video, publicidad, dibujos animados, etc.; pero no se incluyen aquí procedimientos multimediales que desbordan lo meramente visual, como instalaciones, performances, environment, intervenciones públicas, arte procesual, etc., en cuyo contacto sensible, observación y experiencia directa o a través de documentaciones, no tiene el menor sentido proponer el reconocimiento y análisis de líneas, puntos, equilibrio, relaciones de figura fondo, etc.

En el último punto se establece la necesidad de que los alumnos comuniquen, expresen, traduzcan, a través de cualquier registro (oral, escrito, gráfico, pictórico, sonoro, dramático, multimedial), todo lo trabajado en la apreciación de imágenes. Sin dudas, se trata de una acción extremadamente importante, sobre todo si se pone el énfasis en la experiencia individual de cada alumno.

El tercer bloque de contenidos se centra en las Artes Visuales como producto cultural e histórico, correspondiendo al eje de la “reflexão”. En él se propone la observación, estudio, comprensión, de obras, artistas, movimientos estilísticos de diferentes momentos históricos y diversas culturas, tanto regionales, nacionales como internacionales (BRASIL, 1997, p.47). Se trata de un bloque bien ambicioso, pues involucra contenidos, como mínimo, de Historia del Arte, Museografía y Conservación, investigación empírica y documental del arte y los artistas locales; todo ello como un proceso de reflexión del campo de sentido que genera el arte sobre el fondo de su valor histórico y social.

Para el Tercer y Cuarto ciclos de la Enseñanza Fundamental se mantienen los tres ejes norteadores; solo que se introduce una variación terminológica. El término fruición es sustituido por apreciación, y reflexión por contextualización. Los tres ejes quedan definidos como: producir, apreciar y contextualizar.

La definición de la categoría de “apreciación” con la que se trabaja resulta amplia. Incluye la dimensión sensorio-perceptual, pero también la acción semiótica de decodificación e interpretación, que opera en el campo semántico de la denotación y la connotación. Además, con apreciación se alude al disfrute no solo del arte, sino también del universo relacionado, es decir, el ámbito de lo estético en general. En ese universo a ser apreciado queda incluido el propio trabajo creativo de los alumnos, lo cual es un aspecto importante, porque plantea una visión democrática de la producción y la recepción de los fenómenos estéticos y artísticos, del que todos podemos y debemos participar de forma activa. Pudiera decirse que se implementa una categoría tradicional y hasta cierto punto en

 ISSN: 2595-1319

desuso, como apreciación, pero con ella se abarca una serie de aspectos del fenómeno de la recepción del arte que han sido reivindicados por las teorías contemporáneas.

En cuanto a la noción de contextualización, el documento adopta el énfasis del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa (2010; 1998) de situar las producciones simbólicas, ya sean artísticas o meramente estéticas, en su contexto social e histórico para así generar una comprensión más orgánica y focalizada; al tiempo que se instrumenta al arte como dispositivo de conocimiento que permite acceder a múltiples fenómenos culturales, en sentido amplio.

En cuanto a los bloques de contenidos de las Artes Visuales para el Tercer y Cuarto ciclos de la enseñanza fundamental, el eje de la producción artística mantiene en lo esencial el mismo tipo de actividades (BRASIL, 1998, p. 66-67).

En el eje de la apreciación significativa, a los contenidos o acciones establecidas para las primeras series, se agregan otros que llevan a un mayor nivel de complejidad la recepción del arte. Los de mayor importancia, a nuestra consideración, son aquellos puntos que enfatizan el reconocimiento de la variedad de significados que pueden ser formulados a partir de la interacción comunicativa con las formas visuales, sobre el fondo de sus conexiones temporales, geográficas y culturales. Esa diversidad de sentidos se señala que existe tanto en las imágenes producidas por los artistas, como en las transmitidas por los medios de comunicación y en el entorno cultural en general. Se enfatiza a su vez la “identificación” de esos múltiples sentidos mediante la actividad de apreciación. Sin dudas, esta visión liberal sobre la producción de sentidos y significados resulta muy importante, porque proyecta la idea, esencial para todo proceso educativo emancipatorio, de que los significados y los valores nunca son definitivos, eternos e incuestionables, sino más bien construcciones históricas producidas por los hombres en su interacción social y simbólica, y por ello contingentes y circunstanciales.

Otro aspecto importante es que la lectura de las disímiles formas de comunicación visual que existen en la actualidad se plantea no ya como contacto sensible o mero reconocimiento, sino como “conocimiento” y “competencia” sobre esas formas de comunicación; lo que implica el desarrollo de habilidades de lectura, interpretación y comprensión de la especificidad del lenguaje visual y sus expansiones e hibridaciones con otros medios. Por último, se reitera que el trabajo de apreciación significativa debe generar discusión, reflexión, y los resultados de esos ejercicios deben ser comunicados por los

 ISSN: 2595-1319

estudiantes ya sea de forma oral, escrita u otro tipo de registro, potenciando el diálogo colectivo. (BRASIL, 1998, p. 67-68)

El último bloque de acciones, concerniente al aje de la contextualización, profundiza la proyección de entender a las Artes Visuales como producción cultural e histórica, poniendo mayor énfasis en el arte y la cultura brasileña. El principal añadido consiste en la insistencia del reconocimiento no solo de cualidades y matrices técnicas, estéticas e históricas en las producciones visuales, sino también filosóficas y éticas; de manera que los estudiantes consideren al arte como una fuente de investigación que posibilita un tipo de comprensión específica del ser humano y sus universos culturales. También, se incluye la reflexión sobre las artes visuales y la cultura brasileña en su diversidad, el conocimiento crítico de diferentes interpretaciones de las disímiles expresiones estéticas producidas en el país, así como su presencia en la vida y los entornos cotidianos de los alumnos. (BRASIL, 1998, p. 68-69)

Consideraciones finales

En los PCN el Arte es incluido como un Área específica, con contenidos propios, aunque abierta hacia la cultura artística en general. El Arte, que forma parte del ámbito general de lo estético, es definido como forma de conocimiento.

En cuanto a la recepción del arte y el tipo de comunicación que este genera, los PCN traslucen un enfoque semiótico y cercano a la teoría de la recepción contemporánea. Ya sea en su versión hermenéutica o semiótica, se trata de una perspectiva que asume la obra como un texto complejo, una estructura semántica ambigua, que genera procesos dialógicos abiertos e insospechados, en los que el sujeto receptor está obligado a asumir un rol activo y también creativo en tanto coproductor de los posibles significados de la obra. De ahí que en los documentos se exprese de manera clara que el significado de la obra de arte va mucho más allá de las intenciones comunicativas originales del artista.

Dicha perspectiva resulta fundamental, pues implica asumir como objetivo de enseñanza formar y desarrollar en los alumnos competencias hermenéuticas y semióticas que les permitan actuar como receptores activos y creativos. Al mismo tiempo, los PCN no renuncian a un enfoque formalista de la lectura visual. El documento considera que el proceso de percepción es condición para la comprensión estética y artística, y se dice que dicho proceso comienza por la percepción de las cualidades estéticas, matéricas, de una

 ISSN: 2595-1319

obra, tales como líneas, texturas, colores, sonidos, movimientos, etc.

Las dos categorías utilizadas para referirse al proceso global de la recepción del arte son Fruición (para las series iniciales), y Apreciación (para las series finales). La definición del termino fruición o experiencia de fruir formas artísticas, resulta bastante elemental. Se dice que en el proceso de fruición se deben utilizar informaciones y cualidades perceptivas e imaginativas, y el contacto o la conversación resultante hace que las formas artísticas signifiquen cosas diferentes para cada persona.

En cuanto a la definición de apreciación, se comienza diciendo que apreciar se refiere al ámbito de la recepción, y que dicho ámbito incluye la percepción, la decodificación, la interpretación y la fruición, tanto del arte como del universo a él relacionado. Se trata sin dudas de una concepción más amplia, que incluye la dimensión sensorio-perceptual, pero también la acción semiótica de decodificación e interpretación que opera en el campo semántico de la denotación y la connotación. El documento recurre a una categoría tradicional como apreciación, que ha sido sustituida en el debate más contemporáneo por la triada lectura-interpretación-comprensión, pero pudiera decirse que en la manera en que se usa se pretende abarca una serie de aspectos del fenómeno de la recepción del arte que han sido reivindicados por las teorías actuales.

De gran importancia nos parece la acción que indica que los alumnos comuniquen, expresen, traduzcan, a través de cualquier registro (oral, escrito, gráfico, pictórico, sonoro, dramático, multimedial), todo lo trabajado en la apreciación significativa de imágenes. Consideramos que comunicar la experiencia estética vivida en el contacto con las artes visuales, implica un proceso de racionalización de los estímulos recibidos y las respuestas producidas subjetivamente, y dicho proceso es el que conlleva a un efecto consciente de autoapropiación de la experiencia estético-artística.

Referencias

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *In*: BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte***:* anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos

ISSN: 2595-1319

Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ECO, U. **Los límites de la interpretación**. Barcelona: Editorial Lumen, 1992.

EISNER, E. **Educar la visión artística**. Paidos Ibérica, 1995.

GADAMER, H. G. **Verdad y método I.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998.

GARDNER, H. **Educación artística y desarrollo humano***.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ CALLADO, C; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2006.

IAVELBERG, R. **Arte/educação modernista e pós-modernista***:* fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

POPPER, K. **La lógica de la investigación científica**. Madrid: Tecnos, 1980.

RALL, D. (org.). **En busca del texto.** Teoría de la recepción literaria. México: UNAM, 1987.

ISSN: 2595-1319

LA RECEPCIÓN DEL ARTE COMO ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA BNCC

HAMLET FERNÁNDEZ DÍAZ

Universidade de Uberaba/Universidad de la Habana, hamletfdez84@gmail.com

Agencia de financiamiento: CAPES; FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumen
En el presente trabajo analizamos la problemática de la recepción de las artes visuales como ámbito de conocimiento y aprendizaje, tal y como ha sido formulada en la Base Nacional Común Curricular (en específico para el nivel Fundamental de la Enseñanza Básica). Se presta especial atención a las relaciones interdisciplinares que se establecen entre proyecto educacional, concepciones didácticas de enseñanza del arte y teorías estéticas de las artes visuales, sintetizando en las consideraciones finales cómo se expresa dicha relación interdisciplinar en una política pública como la BNCC. La metodología seguida ha sido la investigación bibliográfica de carácter cualitativo y el análisis crítico. Los resultados que se exponen forman parte de una investigación posdoctoral en curso, que tiene como objeto de estudio las concepciones de enseñanza de las artes visuales en Brasil que prestan especial atención a la dimensión de la recepción del arte.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Enseñanza de artes visuales. Enseñanza Fundamental. Recepción del arte. Interdisciplinariedad.

A RECEPÇÃO DA ARTE COMO AMBITO DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM EM A BNCC

Resumo
No presente trabalho analisamos a problemática da recepção das artes visuais como campo de conhecimento e aprendizagem, tal e como tem sido formulada em a Base Nacional Comum Curricular (especificamente para o nível Fundamental da Educação Básica). Especial atenção é dada às relações interdisciplinares estabelecidas entre o projeto educacional, as concepções didáticas de arte-educação e teorias estéticas das artes visuais, resumindo nas considerações finais como essa relação interdisciplinar se expressa em uma política pública como a BNCC. A metodologia seguida foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e o análise crítica. Os resultados apresentados fazem parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, que visa estudar as concepções de ensino das artes visuais no Brasil que dão especial atenção à dimensão da recepção da arte.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de artes visuais. Ensino Fundamental. Recepção da arte. Interdisciplinaridade

ISSN: 2595-1319

THE RECEPTION OF ART AS A SCOPE OF KNOWLEDGE AND LEARNING IN THE BNCC

Abstract
In the present work we analyze the problem of the reception of visual arts as a field of knowledge and learning, such as it has been formulated in the Brazilian Common National Curriculum Base (specifically for the Fundamental level of Basic Education). Special attention is given to the interdisciplinary relationships established between the educational project, didactic conceptions of art education and aesthetic theories of the visual arts, summarizing in the final considerations how this interdisciplinary relationship is expressed in a public policy such as the BNCC. The methodology followed has been qualitative bibliographical research and critical analysis. The results presented are part of an ongoing postdoctoral research. The postdoctoral research' aim is the study of the conceptions of visual arts teaching in Brazil, that pay special attention to the dimension of the reception of art.

Keywords **-** Common National Curriculum Base. Visual arts teaching. Elementary School. Reception of art. Interdisciplinarity.

Introducción

En Brasil el Arte ha sido definido desde la Ley nº 9.394/96 de directrices y bases de la educación (BRASIL, 2017a), como uno de los principios incluidos dentro de los fines de la educación nacional al que todo ciudadano debe tener la libertad y la oportunidad de aprender, enseñar, investigar, divulgar, practicar, etc. En todos los documentos que tratan la enseñanza de arte que han sido aprobados a partir de dicha ley (BRASIL, 1997; 1998; 2010; 2017b) se enfatiza la importancia de las artes como uno de los componentes fundamentales que deben incidir en la formación integral de todo ciudadano.

Las manifestaciones del arte que se declaran como contenido obligatorio para la Enseñanza Fundamental son la Danza, la Música, el Teatro y la Artes Visuales. Esas cuatro manifestaciones han mantenido su presencia en la proyección de una base común para la educación en el plano nacional, que finalmente se materializó en la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017b).

Desde la Ley nº 9.394/96 (LDB) se establece que la Educación Básica (Infantil, Fundamental y Media) debe tener una base nacional común, la cual se debe complementar con una parte diversificada en correspondencia con las exigencias de las características regionales y locales, sociales, culturales y económicas. Las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2013) ratifican esa estructura en dos dimensiones que debe funcionar

ISSN: 2595-1319

de manera articulada: una base común para el nivel nacional, y una parte diversificada que enriquece y complementa la base nacional común. Y la BNCC se fundamenta en ese principio de mutua complementación: corresponde a los currículos en acción materializar el conjunto de aprendizajes esenciales propuestos por la BNCC para cada etapa de la Enseñanza Básica, adecuándolos a las realidades locales.[43]

En el presente trabajo analizaremos, específicamente para el caso de las Artes Visuales, la problemática de la recepción del arte como ámbito de aprendizaje, de experiencias, conocimientos, competencias y habilidades, tal y como ha sido formulada en la BNCC. La metodología seguida es la investigación bibliográfica de carácter cualitativo (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ CALLADO, BAPTISTA LUCIO, 2006), teniendo como foco fundamental comprender, con "actitud crítica" (POPPER, 1980), las relaciones interdisciplinares que se establecen entre educación, teorías estéticas de las artes visuales y, concepciones didácticas de enseñanza del arte.

Desarrollo

La Base Nacional Común Curricular, como se define en su introducción, es un documento de carácter normativo, cuya función principal consiste en definir el conjunto de aprendizajes, conocimientos y competencias que todos los alumnos del país deben desarrollar, de manera progresiva durante todas las etapas en que se estructura la Educación Básica en Brasil. Los principios éticos, políticos y estéticos que guían los propósitos de BNCC, se declaran en función de una educación empeñada en la formación humana integral, la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017b, p. 7).

Una base curricular nacional estaba prevista desde la Constitución de 1988, así como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, y en el Plano Nacional de Educación aprobado en el año 2014 (BRASIL, 2014). La elaboración del documento pasó por varias fases, en un amplio proceso de debate nacional entre los diversos actores institucionales que conforman el campo de la educación en Brasil. La

[43] La proyección de una base nacional curricular ha sido muy debatida en Brasil, por sus implicaciones políticas, ideológicas, económicos, sociales, culturales, identitarias, etc. A este respecto puede consultarse el dossier "Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais", publicado por revista e-Curriculum (2014).

ISSN: 2595-1319

primera versión de la BNCC se dio a conocer en el mes de octubre del 2015; y en mayo de 2016 se publica una segunda versión, la cual continuó siendo trabajada y discutida a nivel nacional hasta que se llegó al documento definitivo, una tercera versión revisada que sería homologada el día 20 de diciembre de 2017.

Algunos de los principios subyacentes en la BNCC, en función del aprendizaje y el desarrollo integral del alumno, son la superación de la fragmentación disciplinaria del conocimiento, el estímulo a la aplicación del saber en la vida real, el protagonismo del alumno en su aprendizaje, y la importancia del contexto para dar sentido a lo que se aprende, contribuyendo a la construcción de proyectos de vida propios.

En cuanto a la estructura planteada en la BNCC, la Enseñanza Fundamental se organiza en cinco Áreas de Conocimiento y sus Componente Curriculares. El documento precisa que las Áreas deben favorecer la comunicación entre los saberes de los diferentes Componentes Curriculares, aun cuando se preserven las especificidades de esos saberes sistematizados en cada uno de los componentes. En esta concepción, Arte es un Componente Curricular del Área de Conocimiento Lenguajes, la cual está conformada además por los componentes Lengua Portuguesa, Educación Física y Lengua Inglesa (para los últimos años).

El Componente Curricular Arte mantiene las mismas cuatro manifestaciones indicadas como obligatorias desde la Ley de Directrices y Bases de la Educación: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Cada manifestación se define como “unidad temática”, con objetos de conocimiento y habilidades a ser desplegadas en seis dimensiones: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão. Se define además una última unidad temática, Artes Integradas, en la que se deben explorar las relaciones entre manifestaciones, prácticas creativas, nuevas tecnologías, etc. Las habilidades fundamentales que se destacan como involucradas en el proceso de aprendizaje en Arte, son la sensibilidad, la intuición, el pensamiento, las emociones y la subjetividad.

Examinemos primeramente las seis dimensiones del conocimiento en arte definidas en el documento. Sobre la dimensión de la creación artística, se da una definición en los marcos convencionales de la “producción” y la “construcción”. Se le declara como una actitud intencional e investigativa, una práctica mediante la cual adquieren materialidad estética sentimientos, ideas, deseos, acontecimientos, etc., tanto en el plano individual como colectivo. “Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer

ISSN: 2595-1319

artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações" (BRASIL, 2017b, p. 192).

En cuanto a la "crítica", se le define como una dimensión que articula acción y pensamiento propositivo, sobre aspectos no solo estéticos, sino también políticos, históricos, filosóficos, sociales, económicos y culturales. Es decir, no se trata de crítica de arte, sino de desarrollar pensamiento "crítico" a partir de las experiencias artísticas, mediante el estudio y la investigación. Se expresa que dicha "dimensión crítica" es la que impulsa a los sujetos en la dirección de nuevas comprensiones de la realidad en que se vive. Por tanto, la idea que subyace en este punto es la de una dimensión emancipadora de la experiencia artística; que como se sabe tiene hondas raíces en la estética y el arte occidental.

Con el término "estesia" se alude a la etimología griega *aisthesis*, que es la base del término moderno "estética". En ese sentido primario, la dimensión estética engloba toda la cognición sensible, eso es, el conocimiento que el hombre adquiere a través de su experiencia sensorio-perceptual. Esa es la perspectiva que se propone con el término "estesia": "refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais" (BRASIL, 2017b, p. 192). Se alude aquí, por tanto, a un tipo de experiencia estética que desborda el campo específico de lo artístico.

Por su parte, la categoría "expresión" es usada en su sentido tradicional de exteriorizar la subjetividad individual por medio de los procedimientos artísticos. Se considera además que se trata de una dimensión que se desarrolla a partir de la experiencia en el manejo de los materiales y los elementos constitutivos de cada lenguaje o medio de expresión.

El documento incorpora también otra categoría estética tradicional como "fruición", a la que se asocian los significados convencionales de deleite y placer, capacidad de sensibilizarse con las prácticas artísticas y culturales durante su apreciación. Otro término utilizado en la definición de fruición, pero que desentona con los demás, es el de "extrañamiento"; pues el extrañamiento, al menos desde las vanguardias artísticas y el formalismo ruso de comienzos del siglo XX, en tanto efecto estético, se distancia de la fruición entendida como deleite placeroso de formas estéticas.

Por último, tenemos la dimensión de la "reflexión", término con el cual el documento

ISSN: 2595-1319

se refiere al proceso en el que se deben articular juicios y argumentos sobre la experiencia de fruir arte, así como sobre los procesos creativos. Finalmente se dice que “é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (BRASIL, 2017b, p. 193). Es decir, la reflexión incluye la fruición y pone el acento en la dimensión interpretativa.

En la Unidad Temática Artes Visuales, para los años iniciales (1ro a 5to año), se establecen seis Objetos de Conocimiento: “Contextos e práticas”; “Elementos da linguagem”; “Matrizes estéticas e culturais”; “Materialidades”; “Processos de criação”; “Sistemas da linguagem”. A su vez, se define un sistema de Habilidades que responde a los objetos de conocimiento.

Por ejemplo, la primera habilidad, “identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético”, responde al objeto de los contextos y las prácticas. La segunda habilidad, “explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)”, explicita los elementos formales del lenguaje visual como objeto de conocimiento. La tercera, “reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais”, corresponde claramente al tópico de las matrices estéticas y culturales. Al conocimiento de las materialidades responde la cuarta habilidad: “Experimentar diferentes formas de expressão artística (...), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais”. A los procesos de creación se refieren las habilidades 5 y 6: “Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade”; “Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais”. Por último, con la categoría “sistemas del lenguaje” (Artes Visuales), se alude al sistema institucional del arte, como se explicita en la habilidad número 7: “Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.)” (BRASIL, 2017b, p. 199).

Llama la atención que los Objetos de Conocimiento que se formulan para la Unidad Temática Artes Visuales en los años iniciales, son seis, al igual que son seis las “dimensiones del conocimiento” que el documento establece para el Arte, de las cuales se dice que “caracterizan la singularidad de la experiencia estética”. Ahora bien, los Objetos

ISSN: 2595-1319

de Conocimiento no se articulan de manera equitativa con las seis dimensiones (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão). La creación parece capitalizar tres de los Objetos (elementos da linguagem; materialidades; processos de criação), mientras que el resto de las dimensiones parecen subyacer, no del todo claro, en los tres restantes Objetos de Conocimiento (contextos e práticas; matrizes estéticas e culturais; sistemas da linguagem). En cuanto a las Habilidades, verbos como identificar, reconocer, analizar, dejan poco espacio, por ejemplo, para las dimensiones de "estesia" y "fruição" de formas artísticas y estéticas en general.

Consideramos que la estructura en unidades temáticas que reúnen objetos de conocimiento y habilidades, articuladas a las seis dimensiones de conocimiento en Arte, no es del todo coherente, lo que puede dificultar la aplicación metodológica concreta que los profesores puedan hacer de la BNCC.

En el caso de los años finales (6to a 9no año) de la Enseñanza Fundamental, para la Unidad Temática Artes Visuales se formulan 5 Objetos de Conocimiento, los mismos de los años iniciales, a excepción de "matrizes estéticas e culturais", que es omitido. Sin embargo, se le incluye en la habilidad número 1, que responde a "contextos e práticas": Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais [..] (BRASIL, 2017b, p. 205)

La segunda habilidad también responde a los contextos y las prácticas: "Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço". La tercera habilidad, "analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.", abre la puerta a la dimensión de la multimedialidad artística y su comprensión; y también puede ser comprendida como una habilidad englobada en la dimensión de los contextos y las prácticas.

La habilidad número 4 corresponde a "elementos da linguagem": "Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas". En la formulación de esta habilidad, a diferencia de su equivalente para los años iniciales, se enfatiza la dimensión de la apreciación; por lo que se hace más evidente la manera en que

 ISSN: 2595-1319

subyace un enfoque formalista que considera importante el análisis de los elementos estructurales del lenguaje visual como parte de la lectura de la obra.

El Objeto de Conocimiento “materialidades” también experimenta cierto corrimiento hacia la dimensión apreciativa en la habilidad número 5, al incluirse el termino analizar: “Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)”. Como se lee, se elimina el énfasis que se hacía en el “uso” de materiales, técnicas, recursos, en la formulación de la habilidad equivalente para los años iniciales.

Ese énfasis se incorpora en la habilidad número 6, concerniente a los procesos de creación: “Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais”. La habilidad numero 7 también corresponde a la creación, pero suma la dimensión temática y conceptual a que se debe aspirar en los años finales: “Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertorios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais”.

La octava y última habilidad, “diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais”, se orienta claramente al objeto “sistemas da linguagem”, con el que se abre la perspectiva a una dimensión sociológica de las dinámicas del campo artísticos, los actores y diferentes subsistemas que lo integram (BRASIL, 2017b, p. 205).

Las tres primeras habilidades corresponden al Objeto contextos y prácticas; mientras que la habilidad número 4, que se refiere a los elementos del lenguaje visual, pone énfasis en la apreciación. El Objeto de Conocimiento “materialidades” también experimenta cierto corrimiento hacia la dimensión apreciativa en la habilidad número 5. Por tanto, las cinco primeras habilidades de una forma u otra enfatizan y tocan algún aspecto de la actividad apreciativa, que engloba a su vez dimensiones del conocimiento como “estasia”, “fruição”, “crítica” y “reflexão”.

La octava habilidad, que corresponde al Objeto “sistemas da linguagem”, al situarse en la perspectiva sociológica de las dinámicas del campo artísticos, trabaja más en la dimensión de la crítica y la reflexión (en el sentido en que son definidos estos dos términos en el documento).

ISSN: 2595-1319

Consideraciones finales

La profesora e investigadora Ana Mae Barbosa (2010) hubo de definir su Abordaje Triangular como constructivista, interaccionista, dialógico y multiculturalista; y por todo ello le considera la primera teoría posmoderna de enseñanza de artes visuales en Brasil. Según Barbosa (1998, p. 41), lo que define al posmodernismo en arte-educación es la articulación entre la "educación artística" -con énfasis en la creación de los estudiantes- y la "educación estética" -con énfasis en la apreciación para formar espectadores competentes.

Por su parte, la profesora e investigadora Rosa Iavelberg (2017) coincide con esa definición marco de las concepciones posmodernas de enseñanza de las artes visuales. Iavelberg acomete una exhaustiva sistematización de la arte-educación modernista y posmodernista, y una de sus conclusiones es que como generalidad, en la perspectiva contemporánea la enseñanza de arte exige del alumno acciones en diferentes ámbitos relacionados entre sí, como la producción, la fruición, la contextualización de las obras y las conexiones entre ellas. De esta manera se cumple, en su criterio, el propósito de estimular la formación potencial de artistas, y, al mismo tiempo, de espectadores competentes, con capacidad de juicio y selección crítica de la producción artística y cultural en general (p. 169-170).

Las políticas públicas educacionales en Brasil, a partir de 1996, seguirían esa ruta. Tanto en los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1997; 1998), como en la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017b), se trasluce el enfoque posmoderno de enseñanza de arte. En los PCN se definen tres ejes articuladores del proceso de enseñanza-aprendizaje: "produção", "fruição", "reflexão" (para las series iniciales), y "produção", "apreciação", "contextualização" (para las series finales). Por su parte, como hemos visto, la BNCC amplía a seis las dimensiones del conocimiento que se dice caracterizan la singularidad de la experiencia estética.

De esas seis categorías propuestas en la BNCC, cuatro forman parte del proceso global de la recepción artística, yendo desde el nivel más básico de aisthesis, hasta la dimensión critica del pensamiento que el arte puede contribuir a formar. De esta manera la recepción/comprensión del arte ha quedado consolidada en las políticas públicas como una dimensión de conocimiento esencial del componente curricular Arte.

En cuanto al sistema de habilidades propuesto por la BNCC, para los años finales

ISSN: 2595-1319

aumenta el número de habilidades que responden de alguna manera a la dimensión de la recepción. En su conjunto, delinearían más o menos un enfoque en el que son importantes la investigación, apreciación y análisis de distintas variantes y diferentes estilos de las artes visuales, tanto tradicionales como contemporáneas, siempre contextualizándolos en el tiempo y en el espacio. El desarrollo de esas habilidades investigativas, apreciativas y analíticas debe ampliar la experiencia con respecto a los contextos y las prácticas artístico-visuales, profundizando el cultivo de la percepción, el imaginario, la capacidad de simbolizar y la cultura visual.

A ello se debe sumar el enfoque formalista que considera importante el análisis de los elementos estructurales del lenguaje visual como parte de la lectura de la obra (punto, línea, forma, color, espacio y movimiento, etc.); lo que demuestra que se mantiene vigente en Brasil la perspectiva formalista de lectura visual.[44] Esa perspectiva tradicional de lectura formal se complementa con un enfoque mucho más sintonizado con las dinámicas artistas actuales, el cual plantea analizar situaciones en las que las diferentes variantes de las artes visuales se integran a otros lenguajes y medios, como el audiovisual, el diseño gráfico, la escenografía, la coreografía, los espectáculos musicales, etc. Dicha ampliación del foco pone en perspectiva la complejidad actual de las llamadas artes visuales, y abre la puerta a la investigación, apreciación y análisis de la multimedialidad artística y su comprensión.

En la BNCC se percibe una articulación de índole interdisciplinar entre un enfoque didáctico de las artes visuales con fuerte influencia de las concepciones posmodernas de enseñanza; una perspectiva constructivista de la educación que enfatiza la formación integral del individuo (y en esa formación integral el arte y la dimensión estética en general ocupan un lugar fundamental); y un enfoque estético tradicional, expresado en la utilización de categorías como aisthesis, fruición y expresión.

Referencias

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *In*: BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo:

[44] En otro orden de clasificación, este aspecto pudiera ser comprendido como una permanencia de rasgos del modelo “filolingüista” de enseñanza de artes visuales que ganó relevancia en los años 70 y 80, tal y como es sistematizado por Imanol Aguirre (2006).

ISSN: 2595-1319

Perspectiva, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **[...]. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 14 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação [PNE - 2014-2024] e dá outras providências. Brasília: Casa Civil: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/cenpec-educacaoeparticipacao-producao/wp-content/uploads/bncc_publicacao.pdf Acesso em: 14 out. 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ CALLADO, C; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2006.

IAVELBERG, R. **Arte/educação modernista e pós-modernista***:* fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

POPPER, K. **La lógica de la investigación científica**. Madrid: Tecnos, 1980.

REVISTA E-CURRICULUM. Dossiê: Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez, 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum Acesso em: 14 out. 2018.

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. **Modelos formativos en educación artística**: Imaginando

ISSN: 2595-1319

nuevas presencias para las artes en educación, 2006. Disponible en: https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf Acesso em: 14 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

TRABALHO ENCOMENDADO

ISSN: 2595-1319

ENSINO RELIGIOSO, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES

Universidade Estadual de Goiás, prof.marcas.posgrad@gmail.com
UNIUBE, sueliabreubernardes@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG/CNPq

Área temática 06: Redes de pesquisa

Resumo

Neste texto, busca-se a identidade do Ensino Religioso na experiência do vivido por professoras que ministram a disciplina em escolas públicas da rede estadual, na cidade de Uberaba. Reflete-se sobre algumas questões que podem clarificar e desvelar essa identidade a partir da efetivação da prática docente. Antes de adentrar nas análises propriamente ditas, descrevem-se os encontros com as narradoras, que não se resumiram apenas nas falas, mas, igualmente, no estabelecimento de confiança e amizade. Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa, que utilizou como procedimentos a leitura bibliográfica e, na parte empírica, as narrativas. O referencial teórico apoia-se em Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Paulo Freire, Lisete Viesser e Lilian Blank Oliveira, entre outros. A base metodológica fundamenta-se em Valter Benjamin, Ecléa Bosi e Daniel Moreira. A interpretação das experiências vividas pelas narradoras aproximou-se da análise fenomenológica por meio da qual se procura desvelar o não-aparente e perceber o sentido da experiência docente nesse componente curricular.

Palavras-chave – Ensino Religioso. Escola Pública. Professora. Identidade. Interdisciplinaridade.

THE IDENTITY OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE LIVED EXPERIENCE

Abstract

This text seeks to identify the identity of Religious Education in the experience of teachers who teach the discipline in public schools of the state network in the city of Uberaba. It is reflected on some questions that can clarify and unveil this identity from the effectiveness of teaching practice. Before going into the analyzes themselves, we describe the encounters with the narrators, which were not only summed up in the speeches, but also in the establishment of trust and friendship. This is a theoretical-empirical research, with a qualitative approach, which used the bibliographic reading as procedures and, in the empirical part, the narratives. The theoretical framework is based on Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Paulo Freire, Lisete Viesser and Lilian Blank Oliveira, among others. The methodological basis is based on Walter Benjamin, Ecléa Bosi and Daniel Moreira. The

ISSN: 2595-1319

interpretation of the experiences lived by the narrators approached the phenomenological analysis through which one seeks to unveil the non-apparent and to understand the meaning of the teaching experience in this curricular component.

Keywords - Religious education. Public school. Teacher. Identity. Interdisciplinarity.

Contexto e circunstâncias das narrativas

Penso que falar sobre a vida é fácil, mas falar da própria experiência de vida consiste numa tarefa crítica e esforçada, ou seja, é uma tarefa que exige reflexão no sentido de entender o vivido e projetar-se para o futuro. Mas é crítica, porque quando se possibilita a emersão de fatos e acontecimentos vivenciados, sempre procuramos dar-lhes melhor formato, ainda que inconscientemente. Esforçada, porque exige coragem de se expor, de se colocar na frente do outro sem máscaras, ainda que, às vezes, se padece a tentação de maquiar as próprias verdades.

> Narrar a vida torna-se aventura, porque consiste em mergulhar na mais profunda subjetividade e deixar que falem, não somente as palavras, mas os gestos, os olhares, o ambiente, o todo do qual se é parte. É uma experiência arriscada, pois se torna “uma viagem no não planejado, e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa (LARROSA, 2004, p.52).

Mas não é um percurso solitário e, sim, uma construção em várias mãos, pois ao buscar a identidade do Ensino Religioso na experiência da vida, foi imprescindível procurar tal identidade a partir do “outro”.

> ‘Outro’ significa que mesmo quando uma investigação científica é aparentemente um exercício solitário, seu sujeito de criação envolve todos os que dialogam comigo a seu respeito. [...] o ‘outro’ é também e prioritariamente aquele que está “do outro lado” de meu lugar cultural e do de minha equipe. É aquele a quem tradicionalmente eu investigo e de quem, por algum motivo, eu posso me servir como um ‘objeto’. Será ele um objeto da “minha pesquisa” e da ‘minha carreira’ (BRANDÃO, 2003, p. 18).

Assim, as narrativas das professoras de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino são relatos de encontros e diálogos mantidos com o outro. Sim! Foram diálogos. Porque, como já mencionado anteriormente, não são apenas as palavras que comunicam. A conversa também se estabelece no silêncio, na troca de olhar, nos gestos de quem fala e na escuta de quem ouve. Nas marcas das relações estabelecidas, percebo a abertura do

 ISSN: 2595-1319

eu ao outro.

Pensando no diálogo, recorro a Freire (2001, p. 154) ao afirmar que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. É nesse movimento inconcluso, que as professoras narraram suas práticas, que se dão em tempo-espaço diferenciados, mesmo sob o invólucro do Ensino Religioso.

Como as aproximações se realizaram? É o que relato a seguir.

Professora Augusta - ela recebeu-me em seu apartamento. Já a conhecia de outros momentos. Depois das saudações iniciais, fui convidado a sentar-me à mesa. Ao elevar meus olhos, percebo uma bancada com dois castiçais e uma Bíblia aberta. Por alguns momentos, falei da pesquisa, apresentei os objetivos, e respondi a suas dúvidas. Falei-lhe que necessitava que ela se apresentasse utilizando elementos que achasse convenientes; que me falasse de sua atuação profissional; de sua experiência como professora de Ensino Religioso. Ela, porém, alertou-me: “não sei se estou à altura de seu trabalho! Sou uma simples professora de Ensino Religioso”. Ao que lhe respondi: ─ é, pois, de professoras de Ensino Religioso de que preciso! Ela sorriu.

Olhou o aparelho de MP3 que agora eu colocava à mesa para efetuar o registro da fala e ela perguntou: — “Você vai gravar aí nesse “negocinho”? Disse-lhe: — Sim! Ela balançou a cabeça com ar de quem tem pouca crença de que ali pudesse caber tal gravação. Mas disse-me: “então vamos lá!” Ao finalizarmos a gravação, entrou seu esposo e filhos e fui convidado a lanchar com eles. Conversamos muito. Aquele momento também era uma narrativa cheia de gestos. Antes de sair, ela me passou uma lista com o nome de outras professoras que ela sabia atuarem no Ensino Religioso em escolas da Rede Estadual de Ensino.

Professora Efigênia – na lista que recebi constava o seu nome. Eu não a conhecia. Procurei-a na na escola onde trabalha. Chegando à portaria, apresentei-me e solicitei falar com alguém da direção. Atendeu-me a diretora, a quem expus o motivo de minha visita aquele estabelecimento. Ela pediu a uma funcionária que localizasse a professora Efigênia. Sendo informada pela assistente de que ela estava em sala de aula, mas que em alguns minutos se daria o intervalo dos alunos.

Uma música tocou em três autofalantes, era a hora do intervalo. Logo o pátio ficou cheio de alunos que passeavam, cumprimentavam-se, conversavam e reuniam-se em

 ISSN: 2595-1319

pequenos grupos.

Sentado, aguardava o contato com minha possível narradora. Passados alguns instantes, uma sorridente senhora apresentou-se dizendo: *"*eu sou a Professora Efigênia, em que posso ajudá-lo?" Saudei-a, apresentando-me pelo nome e ali mesmo falei de minha pesquisa. Ela prontamente colocou-se disponível, mas pediu que eu voltasse na próxima quarta-feira, às 10:30h, pois nesse horário ela poderia atender-me. Estabelecido o contato e combinado o encontro, despedi-me e aguardei o dia e a hora marcados.

O sol brilhava fortemente. O dia estava quente e seco. Cheguei a escola por volta das 10:20h, munido de uma pasta e de um aparelho de MP3. A pessoa da recepção abriu o portão que dá acesso ao pátio e ali esperei a professa Efigênia. Dado o sinal de fim de mais um horário de aula, eis que surgiu minha narradora. Em sua mão, trazia duas pastas, um livro e alguns cadernos. Cumprimentamo-nos! Ela me perguntou se teria problema em falar na sala dos professores. Disse-lhe para ficar à vontade na escolha do local e nos dirigimos ao local indicado. Era uma sala espaçosa, com uma grande mesa ladeada por várias cadeiras. Sentamo-nos à mesa e, depois de alguns esclarecimentos, passei a gravar sua fala.

Professora Rosa Maria – Essa professora também figurava na lista fornecida pela primeira narradora. Encaminhei-me ao seu local de trabalho no bairro uberabense Parque do Mirante. Chegando lá, os portões estavam fechados, mas um interruptor indicava uma campainha. Toquei a primeira vez, a segunda e, somente na terceira tentativa, fui atendido por uma funcionária que me encaminhou à secretaria.

Expus à secretária minhas motivações para estar ali e ela indicou-me procurar a supervisora. Apresentei-me à supervisora e expus minha intenção. Ela apontou-me a Professora Rosa Maria, que estava na porta da sala onde cumpria seu horário. Em poucos minutos falei sobre o que se tratava e ela me informou que poderia participar se eu voltasse na quarta-feira seguinte, às 18:30h, pois nesse dia ela daria aula à noite e se comprometia-se em chegar mais cedo para contribuir com a pesquisa. Assim aconteceu.

Encaminhei-me à escola. Dessa vez o portão estava aberto. Um senhor perguntou-me o que queria. Disse-lhe que a Professora Rosa Maria me aguardava às 18:30h na sala dos professores. Atravessei dois portões gradeados e fechados ao cadeado, observei que havia grades por todos os lados. Rumei à sala dos professores, ao subir uma escada estreita a sala encontrava-se a direita. Minha terceira narradora encontrava-se sentada,

ISSN: 2595-1319

sozinha.

A sala era estreita, com uma mesa no centro, ladeada por várias cadeiras, de um lado um quadro de avisos cheio de cartazes que iam desde anúncios a protestos contra as políticas educacionais do Estado de Minas. Do outro lado um bebedouro e outra mesa com alguns copos plásticos. E, ao fundo, um sanitário que estava com lâmpada acessa e porta aberta.

Após as saudações, nos assentamos. Expliquei as intenções de minha pesquisa. Liguei o aparelho de MP3 e iniciei a gravação. Depois dos primeiros cinco minutos de gravação, uma pessoa chegou e deu boa noite, respondi à saudação enquanto a professora Beth falava. E nos minutos seguintes, enquanto gravávamos, a sala encheu-se de professores do turno da noite. Mas ali ficamos até o final. Após pararmos de gravar, ainda conversamos por alguns minutos e depois me retirei.

De posse das gravações das narrativas, iniciei o procedimento de escuta e, posteriormente, de transcrição das falas. “A proximidade de um autor vivo, o acesso direto às fontes, permitiram-me não esquecer o ator em detrimento de uma pura e fria análise de ideias” (BERNARDES, 2010, p. 15).

A escolha de narrativas ancora-se, também, no pensamento de Benjamin (1994, citado por Bernardes, 2010, p. 12):

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão — no campo, no mar e na cidade —, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retratá-la. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir.

Assim, penso que as narrativas se apresentam como princípio organizador da experiência humana nas relações sociais, como conhecimento do mundo e das trocas que ele mantém. A narrativa expressa um saber. As vivências narradas pelas professoras, somadas às pesquisas bibliográficas, dão sustentação às interpretações das falas (SILVA, CASTRO, 2018, p. 327).

Entendo, igualmente, que

 ISSN: 2595-1319

> A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do [pesquisador] procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo (BOSI, 2008).

Tendo em mãos o texto escrito, várias leituras foram realizadas, o que possibilitou identificar algumas unidades de significado que me permitiriam a busca da identidade do Ensino Religioso na experiência dessas professoras. As unidades propostas são: o ser professora de ensino Religioso; a formação do professor; recursos didáticos e assuntos/conteúdos; o espaço e a importância do Ensino Religioso; concepção sobre o sagrado e, por fim, as aulas de Ensino Religioso na dimensão do *Ethos*. Tais escolhas abrangem apenas parte do universo de significados das falas e foram selecionadas na busca de pertinência às indagações desta pesquisa, valendo-me da fenomenologia enquanto caminho empírico para a compreensão da realidade, como propõe Moreira (2002).

Ressalvo que as falas das professoras foram transcritas na linguagem coloquial em que foram pronunciadas. Ressalto, ainda que, por se tratar de relatos pessoais, todas as narradoras assinaram termo de consentimento livre e esclarecido permitindo, a utilização de seus dados no presente trabalho.

Ser professora de Ensino Religioso

As pessoas existem num mundo de construção e reconstrução, assim, penso que cada pessoa é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade. Pela inserção no meio em que vive, cada um, aos poucos, vai formando e formulando um singular universo social, histórico, mas único. Nesse sentido, ao perguntar-se o que significa ser professor na atualidade, é possível encontrar inúmeras respostas. Várias pesquisas e diversos autores dissertam sobre a formação do docente, tendo como ponto de partida as características pessoais e o percurso de vida profissional de cada professor. Assim, busco em Nóvoa (1995) o auxílio na análise empreendida, pois, para o autor, o ser professor é sustentado pelo processo identificador do que ele chama três “A”, a saber: adesão, ação, autoconsciência.

 ISSN: 2595-1319

> - A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens. - A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...] - A de *Autoconsciência,* porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.[...] (NÓVOA, 1995, p. 16 – grifos do autor).

Nessa perspectiva, pode-se perceber que para o autor a identidade não é adquirida, não é uma propriedade, mas um lugar de lutas e de conflitos caracterizados por um processo dinâmico “onde cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Essa fala do autor é corroborada nas narrativas, em que percebo que o “tonar-se professora” está condicionado às histórias de vida. Para a Professora Augusta, trata-se de uma escolha que tem como cenário a imagem que ela tem de suas professoras: “desde quando eu era pequena tinha como meta ser professora. Admirava minhas professoras e achava que podia ser uma boa professora; e esse caminho comecei a seguir [...]”. Diferentemente, a Professora Rosa Maria aponta o ser professora como um caminho do qual não se pode escapar, uma vez que parece ser vocação familiar.

> Como me tornei professora foi uma coisa assim de instinto, de família, não teve como desviar desse modelo de família; e foi uma coisa natural que mesmo assim com a fase da adolescência a gente querendo sair fora e sair para fora, mas eu acho que o que tem que ser nessa vida a gente acaba sendo, e retorna e recomeça novamente (Professora Rosa Maria).

No entanto, chama atenção a narrativa da Professora Efigênia que se torna professora por necessidade de sobrevivência, uma vez que não havia outra possibilidade de instrução na cidade em que morava a não ser o magistério. Ela diz: “[...] na época tinha magistério em Conquista (MG), e a gente não tinha condições de pagar uma faculdade, então, não foi uma opção; e o único caminho que eu tinha era ser professora, fazer magistério [...]”.

A Professora Rosa Maria busca o Ensino Religioso como parte complementar de sua formação inicial, realizando curso para ministrar essas aulas desde o início de sua atividade docente. Ao contrário, as professoras Efigênia e Augusta, narram que ser professora de Ensino Religioso torna-se solução de problemas; uma vez que elas são excedentes no quadro funcional das respectivas escolas onde trabalham e veem no Ensino Religioso a oportunidade de permanecerem no mesmo ambiente escolar onde atuam.

ISSN: 2595-1319

Então o Ensino Religioso veio como solução de problemas. “Principalmente para mm, que fazia seis meses que estava aqui e ia ter que mudar de escola. Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso. Lecionava de primeira a quarta séries “(Professora Efigênia).

Vale ressaltar, no entanto, que a Professora Augusta aponta que a docência nessa área do conhecimento a realiza enquanto docente, visto que a aproxima dos alunos, permitindo-lhe ouvi-los mais; esse exercício, segundo a narradora, é uma “experiência grandiosa”. “Faz dois anos que estou no cargo de Ensino Religioso, mas para mim tem sido uma experiência grandiosa, porque posso estar mais em contato com os alunos, ouvindo mais esses alunos. Eu me realizei dentro das aulas de Ensino Religioso”.

Dos relatos se infere que as Professoras Efigênia e Augusta se mostram felizes com o ser/estar professora, ao passo que a Professora Rosa Maria, mostra certo descontentamento ao utilizar duas expressões em sua fala: “eu até gostaria”, e mais adiante “a gente querendo sair fora e sair para fora*”,* após falar que o seu ser professora condicionou-se a um modelo de família, em que todos são educadores. Interessante ainda é que para a narradora o ser professora é uma predestinação, ou seja, é algo do qual não se tem como escolher outra situação, essa afirmativa se evidencia quando ela diz: “eu acho que o que tem que ser nessa vida a gente acaba sendo, e retorna e recomeça novamente*”*.

Penso que, entender a dimensão imaginária de como se constitui o ser professor é buscar significações atribuídas a práticas, saberes, desejos, crenças e valores com os quais os docentes constroem seu fazer pedagógico. E, nesse caso, isso proporciona certa identidade ao Ensino Religioso à medida que configura e vincula o docente à disciplina, ou seja, une teoria e prática docente. Penso então ser necessário observar a formação que habilita o indivíduo a ministrar as aulas desse componente curricular.

A formação do professor de Ensino Religioso

O ser humano, segundo Freire (2001, p. 20-21), de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais, aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Ele faz e constrói história.

Todo educador é, portanto, primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Traz em seu corpo as

 ISSN: 2595-1319

marcas de suas próprias construções históricas, enquanto ser social, religioso, familiar, político. De modo formal e informal, vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador.

Portanto, compreendo que os processos de formação docente são construções que perpassam pelo ser do professor e se ancoram na construção de sua prática, o que leva a formar outros sujeitos. Nesse contexto, o professor é visto como mediador no processo de busca do conhecimento que se deve iniciar no estudante. Cabe-lhe organizar, coordenar e mediar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e humanas. Para tanto, os professores de Ensino Religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares.

É preciso reconhecer que, ao longo da história desse componente curricular, sempre houve a preocupação com a formação docente específica, embora tenha sido marcada por conflitos políticos e ideológicos em decorrência da dificuldade de definir com clareza a identidade pedagógica da disciplina. Sobre a formação, a professora narra:

Uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia e resolvi fazer esse curso. No primeiro momento, o imaginei como possibilidade de não perder o meu cargo no Estado. Terminei o curso e comecei a dar aula de Ensino Religioso

> [...] E falei: “gente, eu preciso me aprofundar porque eu acho que estou no caminho que gostaria de estar”. Apesar de tanto tempo trabalhando com os alunos de alfabetização, percebi que podia estar mais perto deles trabalhando com Ensino Religioso. Foi uma experiência muito boa! (Professora Augusta).

Essa fala esclarece que, no seu caso, a formação deu-se pela conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião. Experiência diferente aponta a Professora Efigênia que informa que sua formação veio por meio de um curso que a Superintendência de Educação oferecia. “Vera, você tem algum curso de Ensino Religioso?” Falei: “Tenho”. “Então vai à superintendência e pega o Ensino Religioso aqui na escola. [...]. Eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo aqui ficou em Ensino Religioso”.

ISSN: 2595-1319

Outro modelo de formação para o professor de Ensino Religioso é apontado pela Professora Rosa Maria. Trata-se de um curso de Valores Humanos ofertado por um Colégio Confessional Católico. Esse curso foi reconhecido como suficiente para que ela pudesse atuar como professora desse componente curricular. Ela diz:

> Completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano, de Valores Humanos. E de imediato quis realizar esse curso. Era de cento e vinte horas. Consegui completar esse curso de cento e vinte horas e logo que formei eu já peguei aula de valores humanos, de Ensino Religioso (Professora Rosa Maria).

Percebe-se nas falas que não há uma formação específica para os professes de Ensino Religioso. Nem na formação inicial e, muito menos, na formação continuada. Penso que a raiz de tal situação pode ser evidenciada no próprio texto normativo da Lei nº 9.475, (BRASIL, art. 1º, 1997), que determina: "os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores".

Figueiredo (1995) informa que, na década de 1970, a promulgação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) gerou um salto de qualidade na busca da identidade desse componente curricular, uma vez que o distinguiu do ensino religioso eclesial. De acordo com a autora, a partir da década de 1970, criaram-se programas curriculares e de formação de professores em que aspectos metodológicos e de formação de professores se focavam nos âmbitos pedagógicos, políticos, sociológicos e antropológicos, deixando de lado os conteúdos doutrinários que até então permeavam a disciplina.

No entanto, a formação de docentes nessa área era orientada, quase que em sua totalidade, pelas denominações religiosas cristãs. Como se evidencia no relato da Professora Rosa Maria ao narrar: *"*completei o magistério e logo de cara surgiu um curso lá no Diocesano, de Valores Humanos". Em alguns casos, os cursos eram ministrados pelos sistemas de ensino, como se observa no relato da Professora Efigênia ao dizer: "Aí eu fiz o curso que a superintendência oferecia". No entanto, o interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores continuaram um movimento marcante na história da educação brasileira. OLIVEIRA et al, (2007, p 121) afirmam que

 ISSN: 2595-1319

> Para atender à necessidade de formação de professores do Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências da Religião, Catequese, Educação Cristã e outras similares. Essa ação, na maior parte dos casos, ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou aos recursos do próprio professor.

Essa afirmativa pode ser constatada nas narrativas das professoras Augusta e Rosa Maria. A primeira informa: “uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia, e resolvi fazer esse curso”. E a segunda menciona ter feito um curso de 120 horas, sobre valores Humanos, no Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

É preciso salientar que as narradoras são formadas de modos diferentes. O que habilita a Professora Augusta a lecionar o Ensino Religioso, é um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião. A Professora Efigênia tornou-se habilitada por um curso oferecido pela Superintendência Estadual de Educação, em Uberaba; e a Professora Rosa Maria, pelo mesmo curso do Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Percebo que esses diversos tipos de formação, apesar de envolver empenho e qualidade, não graduam as narradoras, diferentemente do que ocorre com os profissionais da educação de outras disciplinas. Penso que esse fator gera impasses e dificuldades nas vidas funcionais de vários professores de Ensino Religioso, uma vez que em muitos casos – o que não se aplica ás narradoras desta pesquisa – “por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo permitida a contratação de seus serviços apenas em caráter temporário” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 122).

Outro ponto que é digno de análise diz respeito à formação continuada do professor de Ensino Religioso. A Professora Augusta menciona a necessidade desses cursos ao relatar: “No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores”. Ela aponta como dificuldade para sua atuação docente a ausência de cursos de formação no qual o professor de Ensino Religioso é capaz de trocar suas experiências com os demais professores. Segundo o relato da professora, a falta de diálogo com outros professores da área causa certo empecilho na reelaborarão e reconstrução de seu fazer pedagógico.

> Vejo como maior empecilho a falta de troca de experiências entre os

 ISSN: 2595-1319

> professores (de Ensino Religioso). A gente não tem, e se tem é uma vez no ano, essa oportunidade de estar trocando experiências, num encontro em que a gente pudesse abordar realmente aquilo que cada um faz. Nesses dois anos de experiência, tudo que eu busquei foi com relação a minha curiosidade, de como eu poderia trabalhar e de acordo com as experiências que fiz na escola; de saber a questão de religiosidade como que seria. Vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula em que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências, e acho que a gente cresce muito com essas experiências de sala de aula, porque tem professores que, às vezes, estão com muito mais tempo de experiência em sala de aula no Ensino Religioso do que eu, e vejo essa dificuldade de não se ter essa troca de experiências entre os próprios professores. No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores... (Professora Augusta).

Ao que se infere, ela aponta o diálogo como primordial em sua formação docente.

Penso que a formação de professores que objetiva conhecer, discutir e encaminhar questões pertinentes ao religioso, necessariamente passa pelas diferentes concepções de ser humano, educação e vida em geral; percepções de história e processos educativos; sensibilidade e participação de todos os envolvidos e, portanto, exigem, sinalizam e apontam dificuldades, mas também perspectivas capazes de apontar certa identidade do Ensino Religioso.

Processos de formação que visem troca de experiências entre esses profissionais, podem evitar o desabafo solitário, presente na narrativa da Professora Efigênia*:* “nesses dez anos que trabalho eu que corro atrás do meu material*”* No entanto, esse desabafo possibilita ir além. Entendo como necessário analisar os procedimentos didáticos e os temas tratados nas aulas de Ensino Religioso.

Procedimentos didáticos no Ensino Religioso

O Ensino Religioso desenvolve-se na realidade escolar como integrante de três formas de organização social: a religião, a escola e o estado. Cada uma, ao que parece, não possui finalidades afins, mas antagônicas. E essa relação, de certa forma determina o Ensino Religioso Escolar.

E em meio a interesses sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos está o professor de Ensino Religioso que enfrenta os limites dessas relações: Religião

 ISSN: 2595-1319

(representada por Igrejas, Entidades ou Grupos Religiosos...) e Escola (controlada pelo Estado). E, nessa dubiedade de interesses, esse professor defronta-se com sua consciência de educador. E ela indica que necessita desenvolver com seus educandos a capacidade de desvelar as relações implicadas em cada fato, discurso, instituição, estrutura e com eles construir, na liberdade, uma concepção de vida e de sociedade, que responda às suas necessidades e às perspectivas do futuro (VIESSER, 1994, p. 31).

Ao analisar as falas das narradoras, nessa perspectiva de Viesser (1994), verifico uma preocupação pontual com esse desenvolvimento da capacidade de desvelar a vida e suas relações, capazes de responder às necessidades e anseios de cada aluno. E essas preocupações do docente de Ensino Religioso, refletem-se nos procedimentos didáticos por eles adotados em suas aulas. Tal fato pode ser observável, uma vez que o professor busca mesclar a relação entre teoria e prática notado de forma sensível no cotidiano de seus alunos.

> Procuro levantar com os próprios alunos os temas a serem trabalhados. Eu acho isso muito importante, o que vocês acham? - Vamos supor o que aconteceu durante essa semana que mais chamou a atenção, o que vocês ouviram na notícia, e vocês ficaram chateados, o que vocês acham que esta acontecendo? Ah, violência! Então eu procuro fazer um trabalho com eles sobre a violência (Professora Augusta).

Diferentemente da Professora Augusta, a Professora Efigênia, em sua fala, permite inferir que há um conteúdo a ser ministrado independente do aluno, ou seja, um conteúdo elaborado por ela. E sua estratégia para a aceitação desse conteúdo perpassa por um primeiro momento: a sensibilização do aluno. Isso acontece mediante uma mensagem de Valores Humanos.

> Toda aula eu trabalho uma mensagem, primeiro eu vejo que aluno vem da aula de matemática, de português, chegou da educação física, então para se conseguir aquela paz dos alunos, você tem que mexer com a sensibilidade do aluno. Então sempre trabalho mensagens. Eu faço coletânea de mensagens de valores humanos. Quando eu os deixo bem assim, “tudo dominado” como dizem os meninos, então eu começo meu conteúdo. Então eu acho que é muito importante a gente trabalhar essas mensagens, primeiro; e eu tenho conseguido muito (Professora Efigênia).

A Professora Rosa Maria apresenta outra possibilidade de ministrar o conteúdo. Segundo seu relato, é possível afirmar que ela apresenta uma unificação dos dois relatos

 ISSN: 2595-1319

anteriores, pois ao mesmo tempo em que os alunos são convidados a participar, essa interação se dá por meio de uma sensibilização, além de um conteúdo programado pela própria professora para o acontecimento das aulas. Um diferencial em suas aulas é o que ela chama de vínculo, ponte entre a aula de artes e a de Ensino Religioso.

> [...] Olha, como eu dou aula de artes então eu faço um vínculo, uma ponte para poder chamar mais a atenção, o lúdico chama atenção, então a criação chama mais atenção, então eu vou envolvendo muito imagens, histórias didáticas, então eu faço essa ligação essa ponte. É mais uma forma de dar aula que propriamente um manual. Eu não posso te falar assim, eu sigo a linha, o livro, a referência, não adianta eu citar a referência, porque são várias. Se eu te mostrar um negócio, a pasta de Ensino Religioso, tem xerox de colegas, os livros didáticos [...] É mais uma mesa redonda. Tem dia que a gente diz vamos bater um papo! Aí a gente coloca no final da aula o que foi expressado, dito, fixado, refletido, então é muito em cima de reflexão, principalmente no noturno, que são mais adultos, então dá para você trabalhar toda a didática, a sexualidade, o conhecimento do próprio eu, as dificuldades de enfrentar a vida, o reconhecimento dos nossos defeitos e dificuldades. E religião não entro! (Professora Rosa Maria).

Nas narrativas, percebo que os procedimentos didáticos são vistos como possibilidades de participação. Verifico que há manifestações sobre o conteúdo da aula e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas. Na informação repassada pela Professora Augusta a aula é vista como uma conversa, uma troca de opiniões. Da mesma visão compartilha a Professora Rosa Maria ao afirmar que a aula é “mesa redonda”, um bate-papo.

Diante de tais relatos, entendo que nessa participação que envolve professor e aluno, encontra-se respeito pela realidade vivida do outro (educando) enquanto se respeitam seus conhecimentos, oportunizados por sua vivência cotidiana e manifesta na sala de aula. Segundo Freire (1987, p. 67) a atitude participativa, conduz a uma “educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não podendo fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”.

Ao discorrerem sobre os recursos didáticos, as professoras apontam vários, a saber: “dobraduras, dinâmicas, brincadeiras, fábulas” (Augusta); “mensagem de sensibilização e conteúdos atuais – Campanha da Fraternidade” (Efigênia); “imagens, histórias didáticas” (Rosa Maria). Segundo as narradoras, utilizar de tais recursos auxilia e favorece a

 ISSN: 2595-1319

participação do aluno. A participação torna-se tão importante, a ponto dos próprios alunos sugerirem assuntos a serem trabalhados nas aulas: “procuro levantar com os próprios alunos os temas a serem trabalhados” (Professora Augusta). E toda essa preocupação de ouvir, partilhar, refletir, pensar o mundo e a vida tem um objetivo: conduzir o aluno à participação; mas, acima de tudo, o que fica evidente na voz da Professora Efigênia: “a gente trabalha transformando o aluno como cidadão crítico, consciente”.

Essa fala da Professora Efigênia corresponde às perspectivas de autores que entendem o Ensino Religioso como um componente curricular no qual, pelo entendimento de si e do mundo que o rodeia, o aluno pode tornar-se um ser crítico e capaz de viver e transformar a sociedade na qual participa como sujeito.

Como a finalidade do Ensino Religioso não é a iniciação a uma confissão religiosa, esse componente curricular tem liberdade e compromisso para abordar dados que favoreçam o desenvolvimento da religiosidade pessoal dos alunos, ampliando seus olhares e leituras numa perspectiva de alteridade, de modo que se posicionem no mundo como interventores e como cidadãos (OLIVEIRA et al, 2007, p. 111).

Verifica-se, assim, que esse componente curricular pode ser entendido na óptica de Freire (1987, p. 56) quando afirma que, “educador e educando, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este acontecimento”.

Desse modo, se o Ensino Religioso constitui um dos elementos integrais da formação do ser humano no espaço escolar, junto aos demais componentes curriculares, conforme preconiza a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), essa área do conhecimento assume o compromisso de pensar, discutir, analisar e organizar critérios para encaminhar discussões que nem sempre são lembradas no cotidiano escolar. Essa afirmativa se evidencia na fala da Professora Rosa Maria ao dizer: “você trabalha toda a didática, a sexualidade, o conhecimento do próprio eu, as dificuldades de enfrentar a vida, o reconhecimento dos nossos defeitos e dificuldade”.

Para alguns pesquisadores, trabalhar conteúdos/assuntos como os mencionados pela Professora Rosa Maria, é também uma forma de trabalhar a dimensão religiosa, uma vez que, “progressivamente, busca-se melhor compreensão da dimensão religiosa como elemento constituinte do ser humano, ao considerar que as realidades internas e externas da pessoa são conteúdo a ser trabalhado nessa disciplina” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 109).

 ISSN: 2595-1319

Ao perceber a ausência de um material didático que atenda às necessidades dessa área do conhecimento, infiro que a dificuldade de estabelecer tal recurso pode configurar-se na carga subjetiva que esse componente curricular carrega. Esse fato obriga a professora a buscar várias fontes para atender um grupo de alunos que está inserido em determinado contexto sócio-econômico-cultural-religioso. A Professora Rosa Maria confirma essa afirmativa ao dizer: “eu não posso te falar assim, eu sigo a linha, o livro, a referência, não adianta eu citar a referência, porque são várias”. Apesar das Professoras Efigênia e Augusta não mencionarem essa situação em suas falas, o mesmo pode ser identificado pela busca de meios diversos para suas aulas, sendo capazes de atender o momento em que se encontram os alunos.

> A gente conversa muito, a gente troca opiniões. Eu procuro dar um pouco diferente daquela aula que a gente fica o tempo inteiro só ouvindo, ouvindo. Eu procuro ouvir muito lado deles. E procuro também trabalhar com muita dinâmica e foi o que até hoje deu certo. Trabalho com dobraduras, dinâmicas, brincadeiras, fábulas (Professora Augusta).

Além do atendimento das necessidades do aluno, penso que outra possível justificativa para a utilização desses diversos recursos didáticos no Ensino Religioso se dê pela necessidade de atender à diversidade das tradições religiosas presentes na sala de aula, ou seja, do caráter de profissão de credo de cada aluno. Ao abordarem os conteúdos/assuntos tratados na sala de aula, as professoras afirmam não trabalhar a religião em si, como se nota na negativa da Professora Rosa Maria: “em religião, não entro!”

Não obstante, as Professoras Augusta e Efigênia manifestam trabalhar assuntos relativos à religião, mas numa perspectiva de pluralidade, o que atende à prerrogativa assinalada no *caput* do Art. 33, da LDB nº 9.394/96, no qual se assegura o respeito á diversidade cultural e religiosa do Brasil, sendo vedado qualquer tipo de proselitismo. O Ensino Religioso deve estar atento para o fato de nas escolas “haver diferentes opções e dimensões de fé. Saber respeitar o diferente e as diferenças e com eles interagir é, para esse componente curricular um marco referencial” (OLIVEIRA et al, 2007, p. 36).

A esse respeito, a Professora Efigênia informa:

> Eu trabalho muito a campanha da fraternidade no início [do ano]. E digo: “gente, nós estamos trabalhando a campanha da fraternidade, nós não estamos trabalhando a Religião Católica. Fraternidade é amor entre irmão!

 ISSN: 2595-1319

> Então nós vamos pegar essa parte da Religião Católica para a gente ver como a gente pode fazer.

Essa mesma dinâmica é notada na fala da Professora Augusta, que a complementa:

> Não trabalho conteúdos religiosos, quando passo, trabalho as diferenças. Vamos supor: se surge um assunto, a gente procura fazer uma pesquisa... Dentro de cada religião. Se você é espírita, como que é trabalhado esse lado. E o outro? Ai eles trazem a experiência de quem é evangélico. E o católico? Como vê? Com isso mostro a diferença.

Na perspectiva da diferença, o Ensino Religioso torna-se ambiente de diálogo, buscando o conhecer e o respeitar o outro em sua integridade de pessoa.

> Toda a proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença. O outro é sempre o diferente; sua história é diferente. Sua vida e modo de enxergá-la é diverso. Suas manifestações culturais são diferentes e, sempre, muito bonitas, se pensadas na prerrogativa da diferença cultural (JUNQUEIRA, 2002, p. 53).

A aceitação das diferenças é uma das maiores dificuldades do homem moderno, ou seja, “permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem (OLIVEIRA et al, 2007, p. 36).

Segundo esses relatos é possível inferir que a identidade do Ensino Religioso perpassa também pela conciliação e o respeito ao diferente; e que mesmo o diferente, tem algo a contribuir com os iguais. Pois, “o importante é que o Ensino Religioso não permaneça somente em informações e curiosidade, mas alcance uma educação para a ação transformadora” (JUNQUEIRA, 2002, p. 85).

A narrativa de uma experiência vivida pela Professora Augusta é pontual para entender que esse respeito às diferenças se dá também, na relação professor-aluno.

> Uma experiência que sempre comento é a de um aluno de 8º ano [...]. Desde o ano passado, nós percebemos que esse aluno era muito rebelde em sala da aula. Muito rebelde. Deu muito trabalho. E várias vezes, dentro da minha aula mesmo ele não fazia nada. Só que ficava pacato, não se manifestava de forma alguma. No começo ele manifestou que era ateu, logicamente nós iríamos trabalhar assim, a cada um respeitar o limite do outro. E foi assim acontecendo. [...] na primeira aula que tive, nós fomos comentar sobre as aulas [..] Ele falou que não gostava da aula de Ensino Religioso. Aí comentei

 ISSN: 2595-1319

> que existia uma certa diferença entre gostar, mesmo que não fosse a minha, entre gostar da aula e do próprio professor. E fui percebendo que ele estava sempre implicante. Sempre com caderno aberto, deixando de fazer as minhas atividades, mas fazendo outra. Aí fui reconhecer que esse menino tem um grande um talento: ele desenha muito bem! [...]. Fui elogiando, falando para ele que ele tinha muita capacidade, que ele era um aluno que nós precisávamos, dentro do colégio, mostrar a capacidade. Dessa forma percebi que ele foi mudando as atitudes dentro da sala de aula. [...]. Comecei a perceber a mudança dele para comigo e para, também, com a escola. Porque ele mudou totalmente o comportamento. Porque eu procuro entrar em contato com os outros professores; e o comportamento dele mudou (Professora Augusta).

Por fim, ao observar a utilização dos recursos didáticos e dos conteúdos/assuntos presentes nas aulas, noto um rompimento com um Ensino Religioso tradicional, constituído como disciplina normativa, com um conjunto de princípios e regras que o regulavam e cuja ênfase consistia na memorização doutrinal (catequese). Ao que parece, a prática das professoras pode ser observada, numa perspectiva da Pedagogia Libertadora (FREIRE 1987; 2001), em que se consideram os temas sócio-econômico-culturais e também religioso, da situação dos participantes no processo educativo do Ensino Religioso, visando à ação coletiva para a transformação dos problemas e realidades apresentados.

Também se pode entender que tais práticas possam encaixar-se no modelo fenomenológico proposto por Junqueira (2002), que apoia sua proposta no Art. 33 da lei 9.394 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (FONAPER, 1997) e, ainda, por suas inúmeras pesquisas realizadas na área. Para esse autor, esse modelo é denominado fenomenológico porque tem a pretensão de atuar além da superfície das coisas, ou seja, do caráter religioso confessional de cada aluno. Uma vez que,

> O Ensino Religioso na escola quer contribuir no aspecto do fenômeno religioso, considerando religioso a qualidade do questionamento e da atitude com que a enfrentamos, uma vez que o Ensino Religioso trata o religioso como capacidade que vai além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador (JUNQUEIRA, 2002, p. 83).

Desse modo, faz-se necessário um espaço no qual o Ensino Religioso possa ocupar dentro da escola. Isso nos possibilita verificar como está sendo ocupado e qual a importância a ele atribuída.

 ISSN: 2595-1319

O espaço e a importância do Ensino Religioso

O lugar do Ensino Religioso na escola é um desafio que aos poucos está sendo vencido na medida em que este componente curricular está saindo da marginalidade com que era visto em muitos ambientes de ensino. Lentamente, apesar de suas limitações, é considerado importante para a formação discente. Isso implica mudanças de atitudes na forma de abordagem dessa disciplina, ou seja, significa dizer que o Ensino Religioso busca igualdade de condições com os outros componentes curriculares.

Nas narrativas, essa perspectiva é contemplada quando a professora menciona:

> No começo sentia assim: a aula de Ensino Religioso não era tão valorizada, tipo: “Ah, o horário é de Ensino Religioso, vamos fazer, o que sobrar fica para o Ensino Religioso” Hoje conquistei esse espaço dentro da escola. Graças a Deus, conquistei e mostrei que o Ensino Religioso tem que ser valorizado igualmente, igual qualquer outra matéria, talvez até mais (Professora Augusta).

E continua:

> Minha aula é valorizada da mesma forma que qualquer outra aula. Então eu acho assim, que aprendi conquistar esse espaço dentro da escola e ser valorizada, e não tenho esse problema com relação aos meus colegas, com a direção da escola e até mesmo com os pais dos alunos. Para mim, foi muito importante essa conquista (Professora Augusta).

Nessa fala entendo que o Ensino Religioso se apresenta como resultado de um processo de conquistas e valorização de sua prática.

Também na narrativa da Professora Efigênia se pode identificar o espaço do Ensino Religioso como conquista quando ela diz: ”consegui o respeito dos meus colegas. Hoje eu cedo sim, alguma coisa na minha aula porque também faz parte a gente ser solidário com o colega e, muitas vezes, eles precisam como também eu já precisei, de pedir a aula para ele”.

Apesar da ocupação do espaço existencial do Ensino Religioso, a Professora Efigênia, relata que ainda há desvalorização do Ensino Religioso no âmbito escolar:

> Vejo relato de professores que dizem assim, “Deus me livre de valores humanos, de Ensino Religioso, não quero isso de jeito nenhum”, então eu

 ISSN: 2595-1319

> acho assim, foi a mesma dificuldade que eu encontrei. Muitas vezes até os próprios funcionários da escola desvalorizam essa disciplina, falam assim: 'Ah, eu vou precisar da sua aula. Então, eu vou dar aula ou vou fazer um trabalho; ou eu preciso tirar alguns alunos, da sua aula' como se a aula de valores humanos, não tivesse valor nenhum (Professora Efigênia).

Segundo esse relato, o Ensino Religioso aparece como uma área de todos e de ninguém, permeado e identificado dentro de pré-conceitos, fruto de uma trajetória histórica, no qual foi inserido e que é de difícil superação.

Em relação ao espaço do Ensino Religioso na escola, não encontro informações na narrativa da professora Rosa Maria, apesar da informação de que "hoje o Ensino Religioso está tendo uma visão muito diferente do passado".

No entanto, conforme nos informam as narradoras, a conquista do espaço do Ensino Religioso escolar não se dá apenas em relação aos professores, mas também em relação aos alunos que, num primeiro momento, veem a disciplina com desconfiança, por entenderem tratar-se de um ensino doutrinal sobre um credo determinado. À professora cabe a tarefa de dissipar as sombras que turvam a identidade do Ensino Religioso.

Ao mencionar essa problemática, uma das narradoras diz:

> No começo, quando eles ficaram sabendo que o Ensino Religioso iria voltar para sala de aula, houve muitos questionamentos. Inclusive por se falar em Ensino Religioso, muitos alunos chegam e diziam: "olha, eu não vou poder assistir às aulas!". Eles achavam que o Ensino Religioso estava voltado somente para a Religião Católica. E falei que não! Nós faríamos o seguinte trato: eles assistiriam a algumas aulas para perceberem. Teve mães para as quais tive que mandar bilhetes explicando como seria a aula. E assim começou! (Professora Augusta).

Se, em relação aos professores das outras áreas do conhecimento, o Ensino Religioso encontra-se num processo de conquista e valorização, em relação aos alunos essa conquista é barganhada, sendo tal fato evidenciado na expressão: "nós faríamos o seguinte trato: eles assistiriam a algumas aulas para perceberem" (Professora Augusta).

A não aceitação dos alunos ao Ensino Religioso também se faz presente nas palavras da Professora Efigênia.

> No começo foi assim, um pouco difícil, porque alunos imaginavam que a aula de Ensino Religioso era aquela aula em que o aluno podia fazer bagunça; que o aluno não tinha compromisso [...] Foi um trabalho que não

 ISSN: 2595-1319

> foi de um dia para o outro, mas foi um trabalho de luta, conquistando o carinho dos meninos, a confiança, a responsabilidade pelo conteúdo.

A Professora Rosa Maria, porém, apresenta um dado importante: “infelizmente, hoje o aluno só valoriza as atividades, o conteúdo quando ele é avaliativo”.

E continua:

> Como eu estou dando aula aqui de valores há dois anos, e valorizo, e dou prova, e olho caderno, e vou em cima, e sei quem que é quem e procuro saber de família e tudo; então esse cotidiano, esse dia-a-dia, está sendo modificado. A visão dos alunos está sendo modificada, porque o professor antes de mim tinha muita dificuldade de entrar até na sala de aula; porque os alunos não valorizam mesmo, acha que o conteúdo não é avaliativo então não serve para a vida.

Percebe-se, neste sentido, uma concepção pragmática do Ensino Religioso, conforme informa a narradora. Essa concepção, segundo Viesser (1994, p. 16-17), centra-se tanto na linha de um Ensino Religioso tradicional, quanto renovado. Para essa autora, tal tendência pode desvincular o Ensino Religioso da realidade, dos interesses e da vida do aluno, centralizando o foco no aluno que realiza trabalhos em grupos, atividades de estudo, entre outras.

Apesar das inúmeras dificuldades que se descortinam, a Professora Augusta, observa certa importância atribuída pelos pais dos alunos, tanto ao Ensino Religioso, quanto ao professor desse componente curricular, ela diz:

> [...] sempre, quando a gente tem uma reunião, eles [os pais] falam que é muito importante; que acharam válido terem voltado as aulas de Ensino Religioso. E continua: Dentro do Ensino Religioso, às vezes, eles colocam o papel do professor como, esperança para eles. Percebi isso nas reuniões de pais que nós fazemos. Quando dizem: — “Ah que bom, então agora a senhora vai trabalhar esse tema com o meu filho!”

Diferentemente, segundo a narrativa da Professora Efigênia, nem sempre os pais se fazem presentes na vida do aluno, sendo necessário alertá-los, em reunião, da necessidade de acompanharem os materiais dos alunos, uma vez que esse seria um meio para perceber como o Ensino Religioso está sendo ministrado na escola; já que o mesmo não possui uma forma avaliativa, capaz de atribuir nota ao componente curricular.

No entanto, as professoras de Ensino Religioso também se sentem valorizadas,

 ISSN: 2595-1319

como informam as professoras Augusta e Efigênia. Para a Professora Augusta, o fato dos alunos perceberem sua falta na escola demonstra a importância que os alunos atribuem ao Ensino Religioso. O mesmo contentamento e entusiasmo não se percebem na narrativa da Professora Rosa Maria.

Diante dos relatos das narradoras, quanto ao espaço e importância do Ensino Religioso na escola, entendo que o caminho da conscientização de sua necessidade no âmbito escolar ainda é longo. O importante, porém, é garantir, a princípio, o seu espaço existencial. E penso que, na medida em que isso for acontecendo, também a identidade do Ensino Religioso irá se definindo e solidificando. E é dentro do espaço existencial solidificado, determinado, definido e liberto que pode emergir a possibilidade de entendimento do sagrado enquanto propulsor das reflexões produzidas pelo próprio Ensino Religioso.

Concepção das narradoras sobre o sagrado

O homem é um ser espiritual e seu mundo é aquilo que ele é, suas significações e seus valores. A religiosidade acontece na experiência cotidiana da vida, na relação com o mundo, com o transcendente, com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Essa religiosidade que perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas influencia as suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções. Isso tudo se expressa por meio do fenômeno religioso que é manifestação dessa religiosidade humana.

> A busca [...] de relacionamentos com o sagrado pode ser constatada nos inúmeros elementos culturais, como festividades, edificações, textos e monumentos, [...] que se manifestam como referenciais de fé presentes no mundo. A história mostra a presença da religiosidade em diferentes culturas desde tempos imemoriais, tanto sob a forma de elementos de crescimento pessoal e de encontros interpessoais como de agentes de propagação ideológica e de justificativas de poder (OLIVEIRA et al, 2007, p.37).

O fenômeno religioso, ou seja, a percepção do sagrado, objeto de estudo do Ensino Religioso, deve possibilitar a partilha e reflexão, respeitando as opções de fé, fazendo uma leitura do fenômeno religioso de forma crítica e construtiva que requer do educando maturidade, conhecimento e clareza da sua fé, a fim de entender esse fenômeno como o sagrado que emoldura cada religião. Deste modo, trabalhar a dimensão da religiosidade humana é um desafio. Até porque, o Ensino Religioso abrange “tanto a pluralidade que

ISSN: 2595-1319

envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a educação e a religião" (OLIVEIRA et al, 2007, p. 101).

Dito isso, verifico que, a partir do objeto de estudo do Ensino Religioso, é possível compreender que essa disciplina escolar, numa perspectiva pedagógica, busca superar as aulas de religião, por meio de um enfoque de entendimento com base cultural sobre o sagrado, de modo a promover um espaço de reflexão na sala de aula em relação à diversidade religiosa. Destarte, o sagrado é uma unidade de significado basilar, em que se pode clarificar e reconhecer a objetividade do fenômeno religioso.

Para as narradoras, o sagrado está voltado para a dimensão da fé que remete ao sobrenatural enquanto impulsionador da vida cotidiana, mostrando-se como "o inatingível e o incompreensível; que foge ao nosso entendimento na medida em que é transcendente em relação às nossas categorias" (OTTO, 2007, p. 43). Mas que se manifesta dentro da religião ou no interior do homem sem que este perceba ser dela possuidor.

No dizer da Professora Efigênia: "o sagrado é sagrado! Então o sagrado, para mim, é aquela força que cada ser humano tem que, às vezes, até dúvida que tenha. Procuro despertar sempre esse sagrado nos meus alunos, é a força, a fé que nós temos para o dia-a-dia independente de religião!"

Mas se, para a Professora Efigênia, o sagrado é algo desconhecido, para a Professora Augusta, ele se apresenta como um impulsionador na luta da/pela vida. "O sagrado, para mim, é minha fé, minha luta no dia-a-dia; vontade de fazer algo pelas pessoas. Eu acredito realmente em Deus, dentro da minha religião, dentro daquilo que aprendi e acredito [...]".

A fala da Professora Rosa Maria complementa a da Professora Augusta, ao afirmar que "o sagrado é canal de interação com o outro. O sagrado é o nosso coração estar pleno; pleno de amor, de satisfação, de envolvimento. A partir do momento em que você está interagindo com esse amor, a gente interage também com o aluno".

Para Otto (2007), o homem encontra em si mesmo uma forma reduzida para expressar sua concepção sobre a divindade, por isso utiliza-se de predicados considerados absolutos e acessíveis à compreensão humana sobre a sua dimensão religiosa; estes predicados se percebem por meios das expressões das narradoras, tais como: "é minha fé; é sagrado; é aquela força; é o nosso coração."

Na narrativa da Professora Efigênia, o sagrado, em sua dimensão sobrenatural é de

 ISSN: 2595-1319

difícil explicação e definição: “o sagrado é sagrado! Então o sagrado para mim, é aquela força, que cada ser humano tem que, às vezes, até duvida que tenha”. Essa definição, também, remete a Otto (2007, p. 21) ao afirmar que a dimensão sobrenatural do sagrado – que ele chama de *mysterium tremendum* - “não é racional, isto é, não pode desenvolver-se por conceitos”.

Neste sentido, o sagrado não pode ser explicado, somente sentido, compreendido, interpretado, constituindo uma unidade de significado para quem o sente; e, como a dimensão do sagrado é de difícil interpretação, ela se manifesta na religiosidade da pessoa, é algo de subjetivo, podendo ser qualquer coisa, qualquer realidade.

Mas fica evidente que, na constituição religiosa, que são instituídas a partir de paradigmas culturais e/ou comunitários, há, além da evidência do sobrenatural, a pertença a um grupo que transmite e professa sua fé mediante uma denominação religiosa. Sobre isso a Professora Augusta menciona que: “[...] Tem o caso de meninos que se dizem ateus. [...]” E a Professora Efigênia reforça:

> Fui percebendo a diversidade de religiões que tinha dentro da escola: católico, espírita, protestante. Eu sou católica e nem pergunto para os meus alunos a religião deles e nem sinto a necessidade de falar de que religião eu sou, porque eu tenho alunos espíritas, católicos, evangélicos diferentes, Testemunhas de Jeová. [...] no primeiro dia de aula, um pai, testemunha de Jeová, chegou aqui na escola e queria saber quem era a professora de valores, de Ensino Religioso. Aí, quando me apresentei, ele falou assim: ‘Olhe, professora, eu vou acompanhar seus cadernos, eu quero ver se a senhora não vai interferir na religião do meu filho!’.

Também a Professora Rosa Maria afirma que essa multiplicidade de crenças sistematizadas se percebe na sala de aula. “É engraçado que eles falam muito em espiritismo, reencarnação e eles vão me questionando essas coisas e eu não posso nem afirmar; uma que não sou espírita; eu sou católica”.

Essas formas de ver o sagrado e de manifestá-lo na vida conduz o indivíduo à religião, que “realiza o encantamento do mundo, explicando-a pelo maravilhoso e misterioso” (CHAUÍ, 2003, p. 262). Assim, interpretar o sagrado como unidade significativa capaz de produzir identidade para o Ensino Religioso é concebê-lo a partir do próprio sentimento religioso em suas perspectivas de interpretação do fenômeno que dirigi o ser humano a uma prática pessoal e comunitária, a partir do sentido que ele atribui a sua

ISSN: 2595-1319

relação com o sagrado.

O sagrado pode, então, ser assumido como dimensão que completa e dá sentido à infinitude humana na medida em que se apresenta como linguagem compreensível a cada cultura, a cada época e a cada indivíduo. Pode, ainda, apontar certo padrão de conduta (normas éticas e morais) à medida que leva o ser humano a assumir uma postura condizente com sua concepção subjetiva do sagrado enquanto manifestado na religião.

Na narrativa da Professora Efigênia, percebo a interferência do sagrado (Deus) enquanto ente possibilitador da formação humana, ainda que desconsidere a religião como canal pelo qual perpassa a sacralização. Ao que parece, a narradora eleva o sagrado a um patamar de importância em relação à religião, uma vez que aquele é gerador dessa. Ela assim se expressa:

> Eu vi que eu estava ali para trabalhar a construção do ser humano e não a religião do ser humano. Só que não vejo como trabalhar a construção do ser humano excluindo Deus. Como vou falar da criatura e não falar do criador? E comecei a trabalhar valores humanos, colocando Deus em toda matéria que eu ia trabalhar.

Apesar de ocupar lugar de anterioridade em relação ao sagrado – “Comecei a trabalhar valores humanos, colocando Deus em toda matéria que eu ia trabalhar” – os valores (*ethos*) são formas comunicativas da realidade sacral. Dessa forma, o sagrado perpassa o ser humano que se abre a uma conduta (valores) em que o sagrado se faz presente. Essa percepção possibilita entender o Ensino Religioso sendo ministrado a partir de um elenco de valores.

As aulas de Ensino Religioso na dimensão do *Ethos*

Entendo que o propósito primordial da educação é a construção integral do ser humano. Nesse caminho, a educação se encontra a serviço da promoção da vida e da pessoa, tornando-se *locus* possibilitante de emancipação e de transformação das atitudes humanas em relação do homem consigo, com o outro, com a natureza e com o cosmos. Como provedor de tal reflexão o Ensino Religioso contribui na formulação de uma rede social libertadora e participativa, que tem seu *ethos* fundado não na divindade, mas naquilo que a divindade propõe ao homem: o caminho do bem.

Assim, o *ethos* é uma realidade tipicamente humana, um possibilitador de relações.

ISSN: 2595-1319

Para Freire (2003, p.47), o conceito de relação é tipicamente humano, possibilitando uma diferenciação de outros animais e a descoberta do homem como ente que é. E é nessa descoberta de ente em relação – e não apenas de contato – com outros homens, que o *ethos* é construído, destruído e reconstruído. O respeito e a valorização de todos é o cerne da proposta educativa freireana.

Entrementes, o *ethos* faz parte do arcabouço sociocultural da humanidade e se apresenta nas práticas da vida cotidiana do povo. E, nesse sentido, a religião é, de certa forma, sua grande portadora, uma vez que esta é capaz de conduzir o homem a determinadas atitudes morais, que para muitos é a prática do bem.

O *ethos* vinculado à religião é entendimento na narrativa da Professora Augusta. Ela assim se expressa:

> Toda religião trabalha, tenta passar tudo aquilo que é de bom. Aí comecei a trabalhar dessa forma, comecei trabalhar com valores. Trabalhar o amor, a fidelidade, a honestidade, a partilha; dessa forma vi que era a melhor forma de trabalhar, de passar, para eles, o Ensino Religioso. [...] tudo eu tento levar para o lado do bem, da fraternidade, da honestidade, da partilha, o lado do ser humano; formando, tentando formar esse ser humano como cidadã.

Nas narrativas das professoras participantes, observo o Ensino Religioso sendo ministrado a partir da alteridade (orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores) e de valores (conhecimento do conjunto de normas, limites éticos apresentados ao indivíduo a partir de cada tradição religiosa), ou seja, a partir da óptica do *ethos*. E isso é notório no dizer da Professora Efigênia.

> E comecei a trabalhar valores humanos [...] Então sempre trabalho mensagens. Eu faço coletânea de mensagens de valores humanos. Eu me torno pessoa melhor! Às vezes eu falo para os meus meninos: eu queria que a carapuças de tudo que a gente trabalha servisse tanto para vocês quanto serve para mim porque sou uma professora de valores, mas não sou perfeita, não sou melhor do que vocês, a gente está aqui para crescer juntos. E isso é muito importante! Fraternidade é amor entre irmão! Então nós vamos pegar essa parte da Religião Católica para a gente ver como a gente pode fazer. A gente trabalha transformando o aluno como cidadão crítico, consciente. Consigo também a valorização. Porque a valorização do outro é muito importante. Todo mundo gosta de ser elogiado, eu gosto! Eu amo quando alguém chega perto de mim e fala que eu fiz alguma coisa de bom. A gente gosta de ser valorizado; e acho que todo ser humano, por pior que seja, ele tem o lado bom dele. E cabe ao professor de valores humanos, de Ensino Religioso, descobrir no aluno, qual é esse lado dele, para começar a

 ISSN: 2595-1319

> valorizar, para começar, resgatar nele valores que estão perdidos e esquecidos hoje.

A experiência primeira do *ethos* revela, de certa forma, uma estrutura dual em que se apresenta, ao mesmo tempo, como social e individual. Como bem pessoal e coletivo. E nesse sentido, ao que parece, as professoras de Ensino Religioso entendem o *ethos* como valores humanos, que perpassam também pelo canal da alteridade.

> Dou aula aqui na escola de história da arte e de valores humanos. Então eu acho que a visão de valores humanos está dando uma modificada. É assim, eu falo valores humanos, mas na grade a nomenclatura é Ensino Religioso. Mas na sala de aula eu trabalho valores. Valores! (Professora Rosa Maria)

Nos recortes das narrativas, o Ensino Religioso é entendido como aula de Valores Humanos. A Professora Rosa Maria é categórica em afirmar: “na sala de aula eu trabalho valores”. Outra professora afirma que os valores são canais de relacionamento harmonioso com o outro, “porque a valorização do outro é muito importante*”* (Professora Efigênia).

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso torna-se uma reflexão crítica sobre a *práxis* que estabelece significados, já que a dimensão do *ethos* enquanto aspecto da expressão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico do homem em relação à vida – sua e do outro, em relação à natureza – cosmos, em relação ao transcendente – sagrado.

Constitui-se, portanto, um direcionamento construtivo de valores que remetem ao conceito de cidadania e, se a educação é essencial para a formação humana, consequentemente também, por meio do educar-se, aprende-se a ser cidadão: “[...] tudo eu tento levar para o lado do bem, da fraternidade, da honestidade, da partilha, o lado do ser humano; formando, tentando formar esse ser humano como cidadão” (Professora Augusta*).*

A educação passa, assim, a caracterizar-se como ação coletiva que rompe territorialidades e consolida possibilidades de intervenção e valorização de cada um, de acordo com o potencial de cada pessoa e de cada agente ambiental. Nessa concepção a educação, “[...] contribui para a emancipação da vida na perspectiva da planetariedade, que se configura como algo que vai além não só da vida de cada pessoa, mas também da globalização econômica e da mundialização como ocupação de planeta pelos humanos”

 ISSN: 2595-1319

(OLIVEIRA et al, 2007, p. 133).

Assim, ao trabalhar a dimensão de valorização da pessoa, o Ensino Religioso prepara o indivíduo para a vida. Isso implica dizer que o conteúdo do Ensino Religioso deixa de ser compromisso das tradições religiosas e passa para o âmbito da sociedade, do secular, em uma perspectiva de área de conhecimento, abrindo-se a uma construção coletiva na qual o aluno seja capaz de ler o mundo que o cerca; ainda que inicialmente ele não tenha percepção da importância de realizar tal leitura.

Cabe, assim, ao Ensino Religioso auxiliar alunos e alunas a selecionar valores de construção social. Substituir, por exemplo, o egoísmo pelo amor, o individual pelo coletivo, o que a Professora Efigênia já demonstra em sua prática quando menciona:

> Quando a gente trabalha um projeto solidário, a gente vê o tanto que eles se doam, o tanto que eles trabalham, o tanto que eles acham gostoso fazer um trabalho assim, nesse padrão. Então, eu acho muito importante, porque você sabe que a violência se tornou uma corrente, que você não acha o último elo, e vai crescendo, porque se tornou uma corrente. Se a violência se tornou uma corrente, eu acho que a paz, os valores, a gente pode fazer isso também! Depende de todo mundo unir e trabalhar na mesma linha, com todas as crianças, porque isso eles vêm buscar na escola.

Por fim, é necessário perceber que não é apenas identidade do Ensino Religioso apresentar-se como a disciplina que trabalha valores humanos, mas é obrigação de todos os componentes curriculares. Ou seja, o *ethos* é muito mais uma faceta que coloca o Ensino Religioso no todo da escola, uma vez que o fazer pedagógico deva ser valorativo, na medida em que estabelece prioridades, realiza escolhas, enfatiza o que é mais significativo para determinado grupo e espaço cultural. E, nesse sentido, o professor de Ensino Religioso não pode omitir-se.

Considerações finais

A proposta de buscar a identidade do Ensino Religioso não se constituiu tarefa fácil, até pelo peso semântico que esse componente curricular traz expresso em sua própria nomenclatura. Devido à hegemonia da tradição cristão-católica, que durante séculos dominou o pensamento europeu medieval e o pensamento brasileiro colonial, gerou-se certo repúdio a sua aceitação, pois, para muitos, esse ensino destina-se unicamente à catequese religiosa.

 ISSN: 2595-1319

Ao olhar o Ensino Religioso, percebo certo equívoco entre educação e ensino. O primeiro conceito possui natureza mais ampla, entendido como conjunto de socialização e desenvolvimento – físico-intelectual-moral – ao qual as pessoas são conduzidas durante toda a vida, mas que se dá em qualquer instância da vida do homem. Já o segundo, apreendi que o ensino é um dos caminhos pelos quais a educação acontece, não sendo o único, nem sempre o mais duradouro e libertador, mas um dos mais eficazes.

Entender esses conceitos basilares permite entender a escola como ambiente onde acontece a educação de modo geral, mas, particularmente, o ensino, ou seja, a escola sistematiza o conhecimento, parte da educação. Sua pretensão é, ou deveria ser, a humanização do homem enquanto ser no mundo e para o mundo. É nesse contexto que se insere o Ensino Religioso, uma vez que a religião é dimensão da vida do homem, que também se dá em todos os lugares, mas que pode ser observada, sistematicamente, de inúmeras formas no ambiente escolar.

Nas narrativas das professoras, observei que suas experiências vividas abalizam a superação do ensino da religião, pois, quando um aspecto de determinado credo é evocado nas aulas, servem mais como recurso didático que produz o respeito às diferenças, do que como estudo sistemático de verdades de fé. Essa atitude apresenta-se em plena consonância com o novo modelo fenomenológico que norteia esse componente curricular.

Reflete-se, ainda, que a identidade do Ensino Religioso ainda se encontra em formação, pois se trata de um componente curricular sem epistemologia definida e com professores atuando sem formação específica.

O Ensino Religioso é propriedade da comunidade humana, longe de ser domínio de uma instituição religiosa, como historicamente se percebe. É para essa sociedade, constituída por homens que se sentem pressionados por constantes desafios do tempo presente, que esse componente curricular deverá prestar auxílio.

Referências

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu**. Arte e filosofia na professoralidade.** Curitiba: CRV, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores:** educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

ISSN: 2595-1319

BRASIL. **Lei Nº 9.475 de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm. Acesso em 10 abr. 2009.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 10 abr. 2009.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, poder, ilusão**: um estudo sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FONAPER - FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso** (PCNER). São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

OLIVEIRA, Lilian Blank. et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ISSN: 2595-1319

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na emoção do divino e sua relação com o racional. Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

SILVA, Marisleida Júlia; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Ser professora negra no ensino superior: vivência e experiências. **Profissão Docente**, Uberaba, v.18, n.39, p.324-338, jul./dez. 2018. Disponível em: http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1180 Acesso em 20 dez. 2018.

VIESSER, Lisete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ISSN: 2595-1319

PÔSTERES

ISSN: 2595-1319

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

ISSN: 2595-1319

IMPLEMENTAÇÃO DE ROTINA DE TRIAGEM FISIOTERAPÊUTICA EM UMA CLÍNICA ESCOLA

RAYANE HELOÍSA DE CASTRO
SANDRA CRISTINA ROMANO MARQUEZ REIS
ANA CAROLINA OTONI OLIVEIRA

Universidade de Uberaba, rayaneheloisa_castro@hotmail.com
Universidade de Uberaba, sandra.reis@uniube.br
Universidade de Uberaba, anaotoni.fisioterapeuta@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
O processo de triagem é o primeiro contato físico entre usuário e o Serviço de Saúde, entende-se como o processo de escuta da demanda e avaliação. Ocorre por meio de agendamento para identificar as disfunções. A fisioterapia como campo de conhecimento e prática, é capaz de lidar com promoção e prevenção de saúde. O objetivo é relatar a implementação da rotina de triagem dos pacientes atendidos na Clínica de Fisioterapia da Universidade de Uberaba. Trata-se de um relato do processo de triagem realizado todas as sextas-feiras. São coletados os dados cadastrais e realizada uma consulta fisioterapêutica, onde são registrados os motivos pelos quais procuram o serviço e uma avaliação específica para identificar as principais alterações. Ao final do processo o paciente é eleito para intervenção em vários dias da semana ou orientações. Considerando a realidade de reabilitação no Brasil, há um aproveitamento integral do programa de triagem, viabilizando uma distribuição mais justa e ética da fila de espera. O direcionamento adequado favorece as ações mais indicadas de acordo com o comprometimento do indivíduo. A triagem é de fundamental importância, pois favorece a adesão ao tratamento, trabalhando como fonte de informações e expectativas. Promove mudanças positivas no cotidiano desses pacientes. O fortalecimento do vínculo entre profissionais e usuários contribui para a existência de um trabalho multidisciplinar.

Palavras-chave - Triagem. Fisioterapia. Intervenção.

IMPLEMENTATION OF ROUTINE PHYSIOTHERAPY SCREENING IN A SCHOOL CLINIC

Abstract
The screening process is the first physical contact between user and the Health Service, it is understood as the process of listening to the demand and evaluation. Occurs through the schedule to identify the dysfunctions. Physiotherapy as a field of knowledge and practice, is capable of dealing with health promotion and prevention. The goal is to report the

ISSN: 2595-1319

implementation of routine screening of patients seen at the clinic of physiotherapy University of Uberaba. This is an account of the screening process conducted every Friday. Cadastral data are collected and held a consultation with physiotherapist, which recorded the reasons for seeking the service and a specific assessment to identify the main changes. At the end of the process the patient is elected for intervention in several days of the week or guidelines. Considering the reality of rehabilitation in Brazil, there's a full utilization of the screening program, enabling a fairer distribution and ethics of the wait queue. The appropriate direction favors the most suitable actions in accordance with the commitment of the individual. The screening is of fundamental importance, because it promotes adherence to treatment, working as a source of information and expectations. Promotes positive changes in the everyday life of these patients. The strengthening of the bond between professionals and users contributes to the existence of a multidisciplinary work.

Keywords - Screening. Physiotherapy. Intervention.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** [...]. Brasília, DF: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 30 abr. 2018.

PENNA, C. M.; FARIA, R. S. R.; REZENDE, G. P. Acolhimento: triagem ou estratégia para universalidade do acesso na atenção à saúde? **Rev Min Enferm**, v. 18, n. 4, p. 815-822, 2014. Disponível em: http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/965 Acesso em 14 out. 2018.

REZENDE, M. et al. A equipe multiprofissional da saúde da família: uma reflexão sobre o papel do fisioterapeuta. **Ciênc. saúde coletiva**, v.14, n. 1, p. 1403-1410, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v14s1/a13v14s1.pdf Acesso em: 14 out 2018.

ISSN: 2595-1319

FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OBESOS

ALINE RODRIGUES RESENDE

Universidade de Uberaba, alinerodriguesresende@yahoo.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

A obesidade desencadeia outras doenças crônicas prejudiciais à saúde do indivíduo. As estatísticas indicam que a obesidade pode aumentar ainda mais nos próximos anos. O Exercício Físico tem papel fundamental no controle da obesidade, variando conforme tipo, intensidade e duração do exercício, e, para isso, é necessário recorrer a saberes de diferentes áreas de conhecimento e de disciplinas. A partir desse pressuposto, define-se como objetivo: compreender como se fundamenta e se realiza uma prática pedagógica interdisciplinar dos componentes curriculares Fisiologia do Exercício, dos cursos de graduação em Educação Física e de Fisioterapia, e de Fisioterapia Aplicada ao Sistema Cardiorrespiratório, pode contribuir para o ensino da prescrição do treinamento físico para obeso. A metodologia abrange: estudo do estado do conhecimento; pesquisa bibliográfica; análise documental dos planos de ensino das disciplinas e dos projetos pedagógicos dos cursos; análise de relatos de experiência dos professores que ministram esses componentes curriculares; aplicação de questionários e observações de atividades docentes. Para fundamentar este estudo, recorre-se a Deluchi, Souza & Pergher (2013) e Pombo (1988), entre outros.

Palavras-chave - Treinamento Físico. Obesidade. Educação Física. Fisioterapia. Interdisciplinaridade.

PHYSIOLOGY OF EXERCISE AND PHYSICAL EDUCATION FOR OBESES

Abstract

Obesity triggers other chronic diseases that are detrimental to one's health. Statistics indicate that obesity may increase further in the coming years. The Physical Exercise plays a fundamental role in the control of obesity, varying according to type, intensity and duration of exercise, and, for this, it is necessary to resort to the knowledge of different areas of knowledge and disciplines. Based on this assumption, it is defined as an objective: to understand how an interdisciplinary pedagogical practice of the curricular components Physiology of the Exercise, undergraduate courses in Physical Education and Physical Therapy, and Physical Therapy Applied to the Cardiorespiratory System, is founded. for teaching the prescription of physical training for obese. The methodology covers: study of the state of knowledge; bibliographic research; documentary analysis of the teaching plans of the courses and the pedagogical projects of the courses; analysis of experience reports of teachers who teach these curricular components; application of questionnaires and observations of teaching activities. To support this study, we use Deluchi, Souza & Pergher

ISSN: 2595-1319

(2013) and Pombo (1988), among others.

Keywords - Physical Training. Obesity. PE. Physiotherapy. Interdisciplinarity. um espaço simples

Referências

DELUCHI, M.; SOUZA, F. P. de; PERGHER, G. K. Terapia cognitivo- -comportamental e obesidade. *In:* ARAÚJO, R. B., PICCOLOTO, N. M.; WAINER, R. (orgs.). **Desafios clínicos em terapia cognitivo-comportamental.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 239-262.

POMBO, O. Da classificação dos seres à classificação dos saberes. **Revista da Biblioteca Nacional de Lisboa**, Lisboa, n. 2, p. 19-33, primavera 1988. [Também] disponível em: http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP%20-%20Da%20Classificacao%20dos%20Seres%20a%20Classidicacao%20dos%20Saberes.pdf

ISSN: 2595-1319

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO EM GRUPO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE

JÉSSICA FERNANDA SILVA

KAREN CRISTINA ALVES

LIDIANA SIMÕES MARQUES (ORIENTADORA)

Universidade de Uberaba, jesscollanigo@gmail.com
Universidade de Uberaba, lidiana.marques@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
As práticas corporais em grupos são reconhecidas como importante estratégia de promoção da saúde e prevenção de doenças na população idosa. O presente estudo visou a analisar a qualidade de vida de idosos participantes do grupo Envelhecimento Saudável, no bairro Alfredo Freire. A amostra foi constituída por idosos participantes do grupo há mais de 10 anos (n=17), no período de fevereiro a abril de 2019. Utilizou-se de questionário SF-36 que engloba oito componentes, que apresentam um escore final de 0 a 100, sendo zero um pior estado geral de saúde e 100 o melhor estado de saúde. A média de idade do grupo foi de 72,47 anos e os resultadosdo questionário SF-36 foram: Estado Geral de Saúde (82,55); Capacidade Funcional (71,45); Aspectos Físicos (61,75); Aspectos emocionais (60,66); Dor (72,70); Saúde Mental (76); Aspectos Sociais (76,62) e Vitalidade (50). Diante dos baixos valores dos domínios de aspecto físico, aspectos emocionais e vitalidade, os idosos quando questionados relataramsobrecarga de responsabilidades no cotidiano e queixa de solidão. Diante da atual transição demográfica, com o crescimento da expectativa de vida e do número da população de idosos é primordial avaliar a qualidade de vida desses idosos para um melhor direcionamento das práticas em grupos.

Palavras-chave - Idosos. Grupos. Terapias Complementares Qualidade de Vida. Fisioterapia.

EVALUATION OF THE QUALITY OF LIFE OF ELDERLY PARTICIPANTS IN A HEALTH PROMOTION GROUP

Abstract
Body practices in groups are recognized as an important strategy for health promotion and prevention of diseases in the elderly population. The present study aimed to analyze the quality of life of elderly participants in the Healthy Aging group, in the neighborhood Alfredo Freire. The sample consisted of elderly participants in the group for more than 10 years (n = 17), from February to April 2019. A SF-36 questionnaire was used, comprising eight components, which presented a final score from 0 to 100, with zero being a worse general

ISSN: 2595-1319

health status and 100 the best health status. The mean age of the group was 72.47 years and the results of the SF-36 questionnaire were: general health status (82.55); Functional Capacity (71.45); Physical aspects (61.75); Emotional aspects (60.66); Pain (72.70); Mental Health (76); Social aspects (76.62) and vitality (50). Given the low values of the domains of physical aspect, emotional aspects and vitality, the elderly when questioned reported overload of responsibilities in daily life and complaint of loneliness. In view of the current demographic transition, with the growth of life expectancy and the number of the elderly population, it is paramount to evaluate the quality of life of these elderly people in order to better guide the practices in groups.

Keywords: Elderly. Groups. Complementary therapies. Quality of life. Physical therapy

Referências

ALMEIDA, Edelves Alves de, et al. Comparação da qualidade de vida entre idosos que participam e idosos que não participam de grupos de convivência na cidade de Itabira-MG. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 13, n. 3, p. 435-443, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v13n3/a10v13n3.pdf Acesso em 14 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

ATUAÇAO FISIOTERAPÊUTICA NA SÍNDROME DA CAUDA EQUINA: RELATO DE CASO

LAIANE JÚLIA DA SILVA DIAS

ANA CAROLINA OTONI OLIVEIRA

SANDRA CRISTINA ROMANO MARQUEZ REIS

Universidade de Uberaba, e-mail: laiane.julia@gmail.com
Universidade de Uberaba, e-mail: anaotoni.fisioterapeuta@gmail.com
Universidade de Uberaba, e-mail: sandra.reis@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
A síndrome da cauda equina caracteriza-se pela compressão das raízes nervosas lombares, sacrais e coccígeas. Os sinais clínicos incluem dor lombar, anestesia em sela, disfunção esfincteriana e sexual e fraqueza de membros inferiores, interferindo diretamente na qualidade de vida. Baseado em Markham (2004), Gardner; Gardner; Morley (2011), Vialle et al (2010), e Pereira et al (2013), o objetivo é descrever as alterações do quadro clínico de uma paciente com síndrome da cauda equina com comprometimento urogenital, caracterizada por hipoatividade detrusora. Trata-se de um relato de caso de uma paciente atendida na Clínica Escola de Fisioterapia da Universidade de Uberaba. Foram realizadas 18 sessões de 50 minutos, duas vezes por semana. O protocolo constituiu de exercícios de Kegel, manômetro de pressão, estimulação de fibras do tipo I e II, e sensibilização da região perineal com diferentes texturas. Através de identificação de demanda a paciente foi encaminhada para tratamento psicológico. A paciente obteve melhora na micção, aumento de sensibilidade na região genital. Na avaliação pelo Esquema PERFECT evoluiu para grau 3, mantendo a contração até 5 segundos, demonstrando evolução positiva do tratamento. A atuação fisioterapêutica demonstrou-se efetiva para a melhora da função muscular do assoalho pélvico, proporcionando melhora de sensibilidade e de conscientização perineal. A associação com o tratamento psicológico trouxe um impacto positivo, contribuindo para o retorno do convívio social e uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave - Cauda equina. Tratamento. Fisioterapia.

PHYSIOTHERAPEUTIC ACTIVITY IN EQUINE TAIL SYNDROME: CASE REPORT

Abstract
The equine tail syndrome is characterized by the compression of the lumbar, sacral and coccygeal nerve roots. Clinical signs include low back pain, saddle anesthesia, sphincter and sexual dysfunction, and lower limb weakness, directly interfering on quality of life. Based on Markham (2004), Gardner; Gardner; Morley (2011), Vialle et al (2010) and Pereira et al

ISSN: 2595-1319

(2013), the objective is to describe the changes in the clinical picture of a patient with equine tail syndrome with urogenital involvement, characterized by detrusor hypoactivity. This is a case report of a patient attended at the clinic physiotherapy school of the University of Uberaba. There were 18 50-minute sessions, twice a week. The protocol consists of kegel exercises, pressure manometer, stimulation of type I and II fibers, and sensitization of the perineal region with different textures. Through identification of patient demand was referred for psychological treatment. The patient had improved urination, increased sensitivity in the genital region. In the evaluation by the perfect scheme it evolved to grade 3, maintaining the contraction up to 5 seconds, showing a positive evolution of the treatment. Physiotherapeutic performance was shown to be effective in improving the pelvic floor muscle function, improving the sensitivity and perineal awareness. The association with the psychological treatment brought a positive impact, contributing to the return of the social life and a better quality of life.

Keywords - Equine tail. Treatment. Physiotherapy.

Referências

MARKHAM, D. E. Síndrome de Cauda Equina: diagnóstico, atraso e risco de litígio. **Curr Orthop**., v. 18, p. 58-62, fev. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246836832_Cauda_equina_syndrome_Diagnosis_delay_and_litigation_risk Acesso em 14 out. 2018.

GARDNER, A.; GARDNER, E.; MORLEY, T. Síndrome de cauda equina: uma revisão da atual posição clínica e médico-legal. **Eur Spine J**, v. 20, n. 5, p. 690-7, 2011. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3082683/ Acesso em: 14 out. 2018.

VIALLE, L. R. et al. G. Hérnia Discal Lombar. **Revista Brasileira de Ortopedia**, v. 45, n. 1, 2010.

PEREIRA, C. U., et al. Síndrome da Cauda Equina devido à Hérnia Discal Lombar. Apresentação de Caso. **Revista Brasileira de Neurologia e Psquiatria**, v. 17, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.revneuropsiq.com.br/rbnp/article/view/9 Acesso em: 14 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

AVALIAÇÃO DA SOBRECARGA DE CUIDADORES DOMICILIARES

DANIELLE LEITE DE MELO

KAREN CRISTINA ALVES

LIDIANA SIMÕES MARQUES (ORIENTADORA)

Universidade de Uberaba, danileite05@hotmail.com
Universidade de Uberaba, karen.uniube@gmail.com
Universidade de Uberaba, lidiana.marques@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
O termo sobrecarga é utilizado como uma consequência do processo de cuidar, caracterizada por sentimentos de estresse, preocupação e culpa, por comprometimentos das atividades do cotidiano e do lazer. Foi realizada uma pesquisa com cuidadores de usuários cadastrados, no atendimento domiciliar da unidade matricial de saúde, do bairro Alfredo Freire. Para isso, foi utilizado a escala de Zarit. O questionário (escala de Zarit) foi aplicado durante o atendimento domiciliar fisioterapêutico. Essa avaliação serviu para avaliar se os cuidadores estão sobrecarregados. A escala foi aplicada para o cuidador principal e a entrevista foi realizada sem a presença da pessoa cuidada. Participaram da pesquisa 23 (vinte e três) cuidadores da cidade de Uberaba-MG. O período de aplicação dos questionários foi de fevereiro a março de 2019. Os resultados apontaram que há uma sobrecarga, de acordo com a escala Zarit, com média de 25,73 e ± 16,59 pontos. O que indica uma sobrecarga de nível moderado dos cuidadores. Há uma grande importância de realizar levantamento das necessidades e expectativas dos cuidadores, e a partir destas necessidades, desenvolver programas de intervenção integrados.

Palavras-chave - Idosos. Domicílio. Sobrecarga. Fisioterapia. Cuidadores.

EVALUATION OF THE BURDEN OF HOME CAREGIVERS

Abstract
The term overload is used as a consequence of the care process, characterized by feelings of stress, concern and guilt, due to impairments of daily activities and leisure. A survey was conducted with caregivers of registered users, in the home care of the health matrix Unit, of the neighborhood Alfredo Freire. For this, the Zarit scale was used. The questionnaire (Zarit scale) was applied during the physiotherapeutic home care. This evaluation served to assess whether the caregivers are overloaded. The scale was applied to the main caregiver and the interview was performed without the presence of the person cared for. The study included 23 (twenty-three) caregivers from the city of Uberaba-MG. The period of application of the questionnaires was from February to March of 2019. The results showed that there is

ISSN: 2595-1319

an overload, according to the Zarit scale, with a mean of 25.73 and ± 16.59 points. This indicates a moderate level overload of caregivers. There is a great importance to survey the needs and expectations of caregivers, and from these needs, develop integrated intervention programs.

Keywords - Elderly. Home. Overload. Physical therapy. Caregivers.

Referências

BOM, Fayanne Schaustz; SÁ; CHAVES, Selma Petra; CARDOSO, Rachel da Silva Serejo. Sobrecarga em cuidadores de idosos. **Revista de Enfermagem** UFPE *on-line*, Recife, v. 11, n. 1, p. 160-164, jan. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11889 Acesso em: 22 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

REFLEXO DA FISIOTERAPIA INTRADIALÍTICA NA CAPACIDADE FUNCIONAL, MODULAÇÃO AUTONÔMICA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E QUALIDADE DE VIDA DE DOENTES RENAIS CRÔNICOS

FERNANDA REGINA MORAES
EVELYN COSTA CRUVINEL

Universidade de Uberaba- UNIUBE, fernandaregmoraes@gmail.com
Universidade de Uberaba- UNIUBE, evelync12@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
Em portadores de doença renal crônica (DRC) submetidos à hemodiálise (HD), o sedentarismo compromete a capacidade funcional e se associa ao aumento da mortalidade por doenças cardiovasculares. Apesar da melhoria da qualidade de diálise, do melhor controle da anemia e de outras complicações inerentes à DRC, a capacidade funcional ainda permanece diminuída nos pacientes renais crônicos em HD. Com isso, novas estratégias têm sido utilizadas para melhorar a capacidade funcional destes pacientes, como, por exemplo, o combate ao sedentarismo. Alguns autores têm demonstrado que um programa de exercício aeróbico intradialítico proporciona vários benefícios, entre eles, redução da pressão arterial, aumento da capacidade funcional, redução da ansiedade e das queixas álgicas, e apesar dos benefícios do exercício físico nos pacientes em HD já serem bastante difundidos, e de vários centros nos Estados Unidos e na Europa adotarem esta prática na rotina da HD, poucos centros no Brasil desenvolvem esta atividade. Baseado em Barretti (2004), Cantareli et al (2009) e Storer et al (2005), entre outros, este trabalho buscou avaliar a realização de fisioterapia respiratória e motora durante sessões de hemodiálise, associadas à avaliação da variabilidade da frequência cardíaca, capacidade funcional e qualidade de vida.

Palavras-chave – Fisioterapia Intradialítica. Hemodiálise. Qualidade de Vida. Capacidade Funcional. Modulação Autonômica Cardíaca.

REFLECTION OF INTRADIALITIS PHYSIOTHERAPY IN FUNCTIONAL CAPACITY, AUTONOMICAL MODULATION OF HEART RATE AND QUALITY OF LIFE OF CHRONIC RENAISSABLE PATIENTS.

Abstract
In patients with chronic renal disease (CKD) undergoing hemodialysis (HD), sedentary lifestyle compromises functional capacity and is associated with increased mortality from cardiovascular diseases. Despite improved dialysis quality, better control of anemia, and

ISSN: 2595-1319

other complications inherent in CKD, functional capacity still remains decreased in chronic renal patients in HD. With this, new strategies have been used to improve the functional capacity of these patients, such as the fight against sedentarism. Some authors have demonstrated that an intradialytic aerobic exercise program offers several benefits, among them, reduction of blood pressure, increase of functional capacity, reduction of anxiety and pain complaints, and although the benefits of physical exercise in patients in HD are already quite and several centers in the United States and Europe adopt this practice in the routine of HD, few centers in Brazil develop this activity. Based on Barretti (2004), Cantareli et al (2009) and Storer et al (2005), among others, this study aimed to evaluate the performance of respiratory and motor physiotherapy during hemodialysis sessions, associated with the evaluation of heart rate variability, functional capacity and quality of life.

Keywords - Intradialitic Physiotherapy. Hemodialysis. Quality of life. Functional capacity. Cardiac Autonomic Modulation.

Referências

BARRETTI, P. Indicações, escolha do método e preparo do paciente para a Terapia renal substitutiva (TRS), na Doença Renal Crônica (DRC). **J Bras Nefrol**, 26, n. 3, supl. 1, p. 47-49, 2004. Disponível em: http://bjn.org.br/details/1196/pt-BR/indicacoes--escolha-do-metodo-e-preparo-do-paciente-para-a-terapia-renal-substitutiva--trs---na-doenca-renal-cronica--drc- Acesso em 22 out. 2018.

BORNGRÄBER, L. et al. Efeito do treinamento muscular periférico na capacidade funcional e qualidade de vida nos pacientes em hemodiálise. **J Bras Nefrol**, v. 31, n. 1, p.18-24. 2009. Disponível em: http://bjn.org.br/details/5/pt-BR/efeito-do-treinamento-muscular-periferico-na-capacidade-funcional-e-qualidade-de-vida-nos-pacientes-em-hemodialise Acesso em: 22 out. 2018.

STORER T.W. et al. Endurance exercise training during haemodialysis improves strength, power, fatigability and physical performance in maintenance haemodialysis patients. **Nephrol Dial Transplant**, v. 20, n. 1, p. 429-37. 2005. Disponível em: https://academic.oup.com/ndt/article/20/7/1429/1911918 Acesso em 22 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

IMPLEMENTAÇÃO DE ROTINA DE TRIAGEM FISIOTERAPÊUTICA EM UMA CLÍNICA ESCOLA

RAYANE HELOÍSA DE CASTRO
SANDRA CRISTINA ROMANO MARQUEZ REIS
ANA CAROLINA OTONI OLIVEIRA

Universidade de Uberaba, rayaneheloisa_castro@hotmail.com
Universidade de Uberaba, sandra.reis@uniube.br
Universidade de Uberaba, anaotoni.fisioterapeuta@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01 – Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
O processo de triagem é o primeiro contato físico entre usuário e o Serviço de Saúde, entende-se como o processo de escuta da demanda e avaliação. Ocorre por meio de agendamento para identificar as disfunções. A fisioterapia como campo de conhecimento e prática, é capaz de lidar com promoção e prevenção de saúde. O objetivo é relatar a implementação da rotina de triagem dos pacientes atendidos na Clínica de Fisioterapia da Universidade de Uberaba, baseado em Penna; Faria; Rezende (2014) e Rezende et al (2009). Trata-se de um relato do processo de triagem realizado todas as sextas-feiras. São coletados os dados cadastrais e realizada uma consulta fisioterapêutica, onde são registrados os motivos pelos quais procuram o serviço e uma avaliação específica para identificar as principais alterações. Ao final do processo o paciente é eleito para intervenção em vários dias da semana ou orientações. Considerando a realidade de reabilitação no Brasil, há um aproveitamento integral do programa de triagem, viabilizando uma distribuição mais justa e ética da fila de espera. O direcionamento adequado favorece as ações mais indicadas de acordo com o comprometimento do indivíduo. A triagem é de fundamental importância, pois favorece a adesão ao tratamento, trabalhando como fonte de informações e expectativas. Promove mudanças positivas no cotidiano desses pacientes. O fortalecimento do vínculo entre profissionais e usuários contribui para a existência de um trabalho multidisciplinar.

Palavras-chave - Triagem. Fisioterapia. Intervenção.

IMPLEMENTATION OF ROUTINE PHYSIOTHERAPY SCREENING IN A SCHOOL CLINIC

Abstract
The screening process is the first physical contact between user and the Health Service, it

ISSN: 2595-1319

is understood as the process of listening to the demand and evaluation. Occurs through the schedule to identify the dysfunctions. Physiotherapy as a field of knowledge and practice, is capable of dealing with health promotion and prevention. The goal is to report the implementation of routine screening of patients seen at the clinic of physiotherapy University of Uberaba, based on Penna; Faria; Rezende (2014) and Rezende et al (2009).. This is an account of the screening process conducted every Friday. Cadastral data are collected and held a consultation with physiotherapist, which recorded the reasons for seeking the service and a specific assessment to identify the main changes. At the end of the process the patient is elected for intervention in several days of the week or guidelines. Considering the reality of rehabilitation in Brazil, there's a full utilization of the screening program, enabling a fairer distribution and ethics of the wait queue. The appropriate direction favors the most suitable actions in accordance with the commitment of the individual. The screening is of fundamental importance, because it promotes adherence to treatment, working as a source of information and expectations. Promotes positive changes in the everyday life of these patients. The strengthening of the bond between professionals and users contributes to the existence of a multidisciplinary work.

Keywords - Screening. Physiotherapy. Intervention.

Referências

PENNA, C. M.; FARIA, R. S. R.; REZENDE, G. P. Acolhimento: triagem ou estratégia para universalidade do acesso na atenção à saúde? **Rev Min Enferm**, v. 18, n. 4, p. 815-822, 2014. Disponível em: http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/965 Acesso em 15 out. 2018.

REZENDE, M. et al. A equipe multiprofissional da saúde da família: uma reflexão sobre o papel do fisioterapeuta. **Ciênc. saúde coletiva**, v.14, Supl.1, p. 1404-1410, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v14s1/a13v14s1.pdf Acesso em: 15 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

UM ESTUDO SOBRE GEOGRAFIA MÉDICA

ROSA MARIA DA SILVA

LUÍSA HELENA SILVA E ALVES

Universidade Federal de Uberlândia, rosinha.maria@terra.com.br
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, luisahelena@terra.com.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica consiste em realizar estudo de livros, artigos, revistas e trabalhos apresentados em eventos científicos sobre o tema Geografia Médica. Temos como objetivo realizar uma discussão sobre o desenvolvimento geral da Geografia Médica, buscando esclarecer sua área de atuação, seus métodos e a sua aplicação prática nas mais diversas ciências. Segundo, Lacaz (1972) a Geografia Médica é a disciplina que estuda a geografia das doenças, a patologia à luz dos conhecimentos geográficos. Através deste estudo encontramos os seguintes resultados: as origens conceituais surgiram na Grécia antiga na obra de Hipócrates. Mas, foi somente com John Snow, em 1854, ao realizar um estudo sobre a Maneira de Transmissão da Cólera, na Inglaterra, que se deu o início de uma nova era na análise das condições de saúde e doença dos grupos humanos relacionadas diretamente as condições geográficas e ambientais, Snow (1999). No Brasil, em 1970, a Geografia Médica consolidava-se, e com a criação da Escola Nacional de Geografia Médica, que recebera importante contribuição da Geografia Crítica, Maranhão (2014). Consideramos assim, que o estudo analítico das condições ambientais e geográficas do local de ocorrência de determinadas doenças pode ajudar a prevenir e diminuir o número de pessoas que serão afetadas.

Palavras-chave - Geografia Médica. Origem conceitual.

A STUDY ON MEDICAL GEOGRAPHY

Abstract

This is a bibliographical research whose consists of carrying out a study of books, articles, magazines and works presented in scientific events on the topic medical geography. We aim to conduct a discussion on the general development of Medical Geography; seeking to clarify its area of action its methods and its practical application in the most diverse sciences. Second, Lacaz (1972) Medical Geography is the discipline that studies the geography of diseases, the pathology in the light of geographic knowledge. Through this study we find the following results: the conceptual origins arose in ancient Greece in the work of Hippocrates. But it was only John Snow in 1854 when conducting a study on the Way of Transmission of Cholera in England that the beginning of a new era began in the analysis of health and disease conditions of human groups directly related to geographic and environmental

ISSN: 2595-1319

condition, Snow (1999). In Brazil in 1970, Medical Geography was consolidated, and with the creation of the National School of Medical Geography, which received an important contribution of Critical Geography, Maranhão (2014). We therefore consider that the analytical study of the environmental and geographical conditions of the site of occurrence of certain diseases can help to prevent and reduce the number of people affected.

Keywords- Medical Geography. Conceptual origin.

Referências

LACAZ, Carlos Silva; BARUZZI, Robert Geraldo; SIQUEIRA, Waldomiro. **Introdução à geografia médica do Brasil**. Blücher, 1972.

MARANHÃO, Romero Albuquerque. Análise da produção científica em Geografia Médica e da Saúde: algumas reflexões. **Caminhos de Geografia**, v. 15, n. 49, 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/22635 Acesso em: 22 out. 2018.

SNOW, John. **Sôbre a maneira de transmissäo de cólera.** Rio de Janeiro: Aliança para o Progresso, 1967.

As autoras

Rosa Maria da Silva é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG.

Luísa Helena Silva e Alves é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, Uberaba, MG.

ISSN: 2595-1319

TERAPIAS COMPLEMENTARES EM FISIOTERAPIA APLICADAS AOS USUÁRIOS DO GRUPO DE COLUNA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TATIANA NASCIMENTO

EVELYN COSTA CRUVINEL

LIDIANA SIMÕES MARQUES ROCHA (ORIENTADORA)

UNIUBE, tatiana.nascimentoqz@gmail.com
UNIUBE, evelync12@hotmail.com
UNIUBE, lidiana.rocha@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo
As Diretrizes Curriculares do curso de fisioterapia têm incentivado desde 2002 a prática do fisioterapeuta na atenção básica de saúde, com a intenção de expandir a interdisciplinaridade nesses profissionais, tornando-os capazes de promover atividades de promoção e educação em saúde. Baseado em Bispo Jr (2010) e Portes (2011), o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência dos acadêmicos de Fisioterapia da UNIUBE, inseridos no projeto de extensão: Fisioterapia nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde para a comunidade. Os participantes do estudo foram seis usuários que frequentam o Grupo de Coluna assiduamente. No grupo foi proposto para os usuários, ações fisioterapêuticas como: alongamentos globais baseados em métodos como Pilates e Isostretching, automassagens, exercícios aeróbicos de baixa intensidade, técnicas de relaxamento de Jacobson, atividades recreativas como dança e dinâmicas, com temas escolhidos pelo grupo e sobre educação da dor. As queixas mais frequentes do grupo se enquadram em dor torácica e lombar. As usuárias consideram as atividades em grupo como benéficas para o enfrentamento da dor crônica na coluna. Dessa forma, buscou-se conectar o curso de fisioterapia, com a comunidade, na perspectiva de proporcionar ao acadêmico o seu desenvolvimento e principalmente beneficiar os participantes do Grupo de Coluna nos cuidados com sua saúde.

Palavras-chave - Grupo de Coluna. Saúde Coletiva. Fisioterapia. Atenção Básica. Terapias Complementares.

COMPLEMENTARY THERAPIES IN PHYSIOTHERAPY APPLIED TO THE USERS OF THE SPINE GROUP: EXPERIENCE REPORT

Abstract
The curricular guidelines of the physiotherapy course have encouraged the practice of the physiotherapist in primary health care since 2002, with the intention of expanding the interdisciplinarity in these professionals, making them able to promote activities of Health

ISSN: 2595-1319

promotion and education. Based on Bispo Jr (2010) and Portes (2011), the objective of this work is to present an experience report of UNIUBE's physical therapy students, inserted in the extension project: Physiotherapy in integrative and complementary health practices for the community. The study participants were six users who attended the spine group assiduously. In the group was proposed to the users, physiotherapeutic actions such as: global stretching based on methods such as Pilates and Isostretching, self-massages, low-intensity aerobic exercises, Jacobson's relaxation techniques, activities Recreational activities such as dance and dynamics, with themes chosen by the group and on pain education. The most frequent complaints of the group fall into chest and lumbar pain. The users consider the group activities as beneficiais for coping with chronic pain in the spine. Thus, we sought to connect the physiotherapy course with the community, in the perspective of providing the academic with its development and mainly benefit the participants of the spine group in the care of their health.

Keywords - Spine group. Collective health. Physical therapy. Basic attention. Complementary therapies.

Referências

BISPO JR, J. P. Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n. 1, p.1627-1636, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700074 Acesso em: 22 out. 2018.

PORTES, L. H. et. al. Atuação do fisioterapeuta na Atenção Básica à Saúde: uma revisão da literatura brasileira. **Rev. APS**, v.14, n.1, já./mar., 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/16652119-Atuacao-do-fisioterapeuta-na-atencao-basica-a-saude-uma-revisao-da-literatura-brasileira.html Acesso em: 22 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

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

ISSN: 2595-1319

CONSUMO DE ÁGUA DA AGRICULTURA DO BRASIL: FATOS E MITOS

ANDRÉ LUÍS TEIXEIRA FERNANDES

Universidade de Uberaba, andre.fernandes@uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 02: Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo
O Brasil é o país do mundo mais rico em disponibilidade hídrica, tanto em fontes superficiais quanto subterrâneas. Porém, a mídia, de forma equivocada, alardeia que a agricultura consome 70% de toda a água disponível. Em primeiro lugar, o Brasil ainda irriga muito pouco as suas plantações (menos de 8%). Portanto, nossa agricultura e pecuária podem ser consideradas de sequeiro. A agricultura de sequeiro depende apenas da água da chuva. Ou seja, hidrologicamente, ela apresenta um comportamento similar ao de qualquer vegetação nativa e não interfere na redução da disponibilidade hídrica. Se contabilizarmos, na média, todas as outorgas, em torno de 55% do total se destinam à produção de alimentos, onde a irrigação é utilizada como técnica de aplicação de água. Esse número parece grande, mas em valores absolutos, comparado com a vazão média natural de longo período, é muito pequeno, representando menos de 0,5%. A maior parte da água absorvida por uma planta é perdida na forma de vapor pela superfície das folhas, processo este conhecido como transpiração. A transpiração das plantas chega a níveis superiores a 98% do total da água que absorvem. Do restante, a maior parte fica retida nos tecidos vegetais e somente uma porção muito pequena (0,2%) é utilizada na fotossíntese. Portanto, não há efetivamente um “gasto de água”. Em termos qualitativos, também aí as plantas têm papel fundamental na natureza. Mesmo utilizando águas de menor qualidade para irrigar as plantas (por exemplo, águas com dejetos), as plantas aproveitam os nutrientes e devolvem a água pura à atmosfera pela transpiração. Baseado em Fernandes (2019), Lima (2017), Rodrigues (2017) e Fernandes et al (2012), afirma-se que a irrigação se constitui em técnica extremamente interessante do ponto de vista ambiental, na medida em que permite uma produção de alimentos muito superior (na média, 3,5 vezes) que a agricultura de sequeiro ou, de forma similar, que permite a mesma produção numa área agrícola muito menor.

Palavras-chave – Educação ambiental. Consumo de água. Recursos hídricos.

WATER CONSUMPTION BRAZILIAN AGRICULTURE: FACTS AND MYTHS

Abstract
Brazil is the richest country in the world in water availability, both in surface and underground sources. However, the media mistakenly boasts that agriculture consumes 70% of all available water. In the first place, Brazil still irrigates very little of its plantations (less than 8%). Therefore, our agriculture and livestock can be considered dry land. Rainfed agriculture depends only on rainwater. That is, hydrologically, it behaves similarly to any native vegetation and does not interfere in the reduction of water availability. If we count, on

ISSN: 2595-1319

average, all grants, about 55% of the total is intended for food production, where irrigation is used as a water application technique. This number appears large, but in absolute terms, compared to the natural long-run average flow, it is very small, representing less than 0.5%. Most of the water absorbed by a plant is lost in the form of vapor through the surface of the leaves, a process known as transpiration. The transpiration of plants reaches levels higher than 98% of the total water they absorb. Of the remainder, most are retained in plant tissues and only a very small portion (0.2%) is used in photosynthesis. Therefore, there is effectively no "water expense". In qualitative terms, plants also play a fundamental role in nature. Even using lower-quality water to irrigate plants (eg wastewater), plants take nutrients from waste and return pure water to the atmosphere through transpiration. Based on Fernandes (2019), Lima (2017), Rodrigues (2017) and Fernandes et al (2012), it is stated that irrigation is an extremely interesting technique from the environmental point of view, since it allows a much higher food production (on average 3.5 times) than rainfed agriculture or, similarly, production in a much smaller agricultural area.

Keywords - Environmental education. Water consumption. Water resources.

Referências

FERNANDES, A. L. T. Manejo da irrigação do cafeeiro: como utilizar a água e a energia elétrica de forma racional. **Revista Agropecuária Coopercitrus**, Bebedouro, p. 38 - 42, 01 fev. 2019. Disponível em: https://www.cafepoint.com.br/noticias/tecnicas-de-producao/manejo-da-irrigacao-do-cafeeiro-com-tensiometria-82063n.aspx Acesso em 22 out. 2018.

LIMA, G. M. et al. **Pelas tramas da cidadania**: os recursos hídricos em nossas mãos. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2017. v. 1.

RODRIGUES, L. N.; DOMINGUES, A.F.(ed.) **Agricultura irrigada**: desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável. Brasília: INOVAGRI, 327p., 2017.

FERNANDES, A. L. T. et al. A moderna cafeicultura dos cerrados brasileiros. **Pesquisa Agropecuária Tropical** (*On-line*), v. 42, p. 231-240, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-40632012000200015 Acesso em 15 out. 2018.

ISSN: 2595-1319

USO RACIONAL DA ÁGUA EM PROPRIEDADES DE CAFÉ CULTIVADO NO CERRADO DE MINAS GERAIS

ANDRÉ LUÍS TEIXEIRA FERNANDES

Universidade de Uberaba, andre.fernandes@uniube.br

Agências de financiamento: FAPEMIG, SEBRAETEC

Área temática 02: Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo

A irrigação já é uma realidade na cafeicultura brasileira, ocupando área significativa, permitindo situar o cafeeiro entre as principais culturas irrigadas do Brasil. Para que um projeto de irrigação do cafeeiro atinja seus objetivos, é necessário que, além de um projeto adequado (dimensionamento e implantação), haja também um manejo eficiente da irrigação. O manejo adequado da irrigação tem, por um lado, o compromisso com a produtividade do cafeeiro e, por outro, o uso eficiente da água e da energia, promovendo a conservação do meio ambiente. Dentro deste contexto, foi realizado um diagnóstico em 20 propriedades de café na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba com o objetivo de avaliar a eficiência do uso da água nestas propriedades. Inicialmente foram realizados encontros entre os consultores e os profissionais técnicos que atuam nas propriedades cafeeiras, como forma de capacitar as equipes de trabalho, integrando os processos de manejo e de gestão. Foram realizadas visitas técnicas pela equipe, em todas as propriedades rurais participantes do projeto, sendo a primeira visita visando coleta de solo para caracterização físico-hídrica e a segunda objetivando analisar e avaliar o sistema de irrigação das propriedades, desde a moto-bomba (com avaliação do desempenho do sistema de acionamento elétrico), passando pelo cabeçal de controle (filtros, válvulas, sistemas de injeção de fertilizantes, hidrômetros, etc.), até chegar aos gotejadores, com avaliação completa da uniformidade de aplicação de água do sistema (com medições de vazão e pressão), além da caracterização das real situação dos tubotejadores. Baseado em Santinato; Fernandes (2008, 2012), e Pereira; Melo; Fernandes (2012a, b), e com os dados coletados, dados coletados foram apresentadas recomendações técnicas para: adequação pontual do processo produtivo; alterações no modelo usado para distribuição de água e energia na propriedade cafeeira; adequações nos equipamentos de irrigação para melhorar o coeficiente de uniformidade de distribuição de água; implantação de sistemas de gestão da irrigação; implantação de planilhas para registro, acompanhamento e suporte no manejo da irrigação.

Palavras-chave – *Coffea arábica. E*ducação ambiental. Pegada de água. Manejo de irrigação.

RATIONAL USE OF WATER IN COFFEE PROPERTIES CULTIVATED IN MINAS GERAIS SAVANNAH

ISSN: 2595-1319

Abstract
Irrigation is a reality in Brazilian coffee cultivation, occupying a significant area, allowing to situate coffee among the main irrigated crops in Brazil. In order for a coffee irrigation project to reach its objectives, it is necessary that besides an adequate project (sizing and implantation), there is also an efficient irrigation management. Proper irrigation management has, on the one hand, a commitment to coffee productivity, and, on the other hand, the efficient use of water and energy, promoting the conservation of the environment. Within this context, a diagnosis was made on 20 coffee properties in the Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba region, with the objective of evaluating the efficiency of water use in these properties. Initially meetings were held between the consultants and the technical professionals who work in the coffee farms, as a way to train the work teams, integrating the management and management processes. Technical visits were carried out by the team in all the rural properties participating in the project. The first visit was to collect soil for physical-water characterization and the second was to analyze and evaluate the irrigation system of the properties, from the motor-pump through the control head (filters, valves, fertilizer injection systems, water meters, etc.) until reaching the drippers, with a complete evaluation of the water application uniformity of the system (with flow and pressure measurements), as well as the characterization of the actual situation of the tubers. Based on Santinato; Fernandes (2008, 2012), and Pereira; Melo; Fernandes (2012a, b), and with the collected data, technical recommendations were presented for: punctual adaptation of the productive process; changes in the model used for water and energy distribution in the coffee estate; adjustments in irrigation equipment to improve the uniformity coefficient of water distribution; implementation of irrigation management systems; implementation of spreadsheets for registration, monitoring and support in irrigation management.

Keywords - *Coffea arabica*. Environmental education. Water footprint. Irrigation management.

Referências

SANTINATO, R.; FERNANDES, A. L. T. **Cultivo do cafeeiro irrigado por gotejamento**. 2 ed., Uberaba: Autores, 2012.

SANTINATO, R.; FERNANDES, A. L. T.; FERNANDES, D. R. **Irrigação na cultura do café.** 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2008.

FERNANDES, A. L. T. et al. A moderna cafeicultura dos cerrados brasileiros. **Pesquisa Agropecuária Tropical** (*On-line*), v. 42, p. 231-240, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-40632012000200015 Acesso em 15 out. 2018.

PEREIRA, C. A. R.; MELO, J. V.; FERNANDES, A. L. T. A educação ambiental como estratégia da Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Medicina de Familia e Comunidade**, v. 7, p. 108-116, 2012a. Disponível em: https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/293 Acesso em 15 out. 2018.

PEREIRA, C. A. R.; MELO, J.V.; FERNANDES, A. L. T. O contexto da agropecuária

ISSN: 2595-1319

desenvolvida no núcleo urbano Santa Fé e estratégias para crescimento. **Revista de Agricultura** (Piracicaba), v. 87, p. 25-44, 2012b.

A pesquisa realizada contou com a colaboração de Leonardo Campos de Assis e Eduardo Silva Gouvea.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

ISSN: 2595-1319

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REDUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS

NÁDIA MARA ALVES DINIZ ASSANTE

Universidade Federal de Viçosa, nadiamadiniz@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

O processo de compras públicas é tido como estratégia de economicidade para a Administração Pública; entretanto está sujeito ao desperdício de recursos públicos. A pesquisa verificou a influência da formação continuada dos servidores públicos na redução dos gastos públicos. A discussão teórica abordou os modelos de gestão pública e o sistema de compras brasileiro, baseada em Bresser-Pereira; Ferraz, Finan, Moreira; Maldonado, Batista e Medeiros, entre outros. Contextualizou a formação continuada dos servidores com o modelo gerencial, posto que este se pautou em propostas que buscavam por servidores competentes e com conhecimentos direcionados para as atividades exercidas, apoiado no princípio da flexibilidade, com foco nos resultados e orientado por *accountability.* Adotou-se o estudo de caso. A amostra foi selecionada propositalmente entre os servidores da Universidade Federal de Viçosa *campus* Rio Paranaíba (UFV). Utilizou-se roteiro semiestruturado que foi avaliado por análise de conteúdo. Os resultados obtidos revelaram que 93,75% dos entrevistados não recebeu qualquer tipo de capacitação ou participou curso de formação continuada. E que 68,75% dos entrevistados desconhecem qualquer curso de formação continuada oferecido pela UFV, mesmo sendo estes oferecidos regularmente. Viu-se que todos os servidores possuem grau de escolaridade acima do exigido para o cargo, mas este não supre a necessidade de formação continuada direcionada para compras. Restou evidenciada que a falta de formação continuada influencia diretamente na ocorrência do desperdício dos recursos públicos.

Palavras-chave: Administração pública. Formação continuada. Redução dos gastos públicos.

THE INFLUENCE OF CONTINUED TRAINING IN REDUCING PUBLIC EXPENDITURE

Abstract

The public procurement process is considered as an economical strategy for the Public Administration; however, it is subject to the waste of public resources. The research verified the influence of the continuous formation of public servants in the reduction of the public expenses. The theoretical discussion dealt with the models of public management and the brazilian purchasing system, based in Bresser-Pereira, Ferraz, Finan, Moreira; Maldonado, Batista; and Medeiros, among others. It contextualized the continuous training of the servers with the managerial model, since this one was based on proposals that looked for competent

ISSN: 2595-1319

servers and with knowledge directed to the activities exerted, supported in the principle of the flexibility, with focus in the results and oriented by accountability. The case study was adopted. The sample was purposely selected among the servers of the Universidade Federal de Viçosa Rio Paranaíba *campus* (UFV). A semi-structured script was used, which was evaluated by content analysis. The results showed that 93.75% of respondents did not receive any type of training or participated in a continuing training course. And that 68.75% of the interviewees are unaware of any continuing training courses offered by UFV, even though they are offered regularly. It was seen that all the servants have a degree of schooling above the required for the position, but this does not supply the need for continued training directed to purchases. It has been shown that the lack of continuous training directly influences the occurrence of waste of public resources.

Keywords - Public administration. Continuing education. Reduction of public expenses.

Referências

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n.4, jul-ago, p. 7-26, 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289. Acesso em: 26 set 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 391-410, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 nov 2017.

FERRAZ, C.; FINAN, F.; MOREIRA, D. B. **Corrupção, má gestão, e desempenho educacional:** evidências a partir da fiscalização dos municípios. Preparado para apresentação na Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Jul., 2008. Disponível em http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211421560-.pdf. Acesso em 25 nov 2016.

FERRAZ, C.; FINAN, F.; MOREIRA, D. B. Corruptin learning: evidence from missing federal eduction funds in Brazil. **Textos para discussão 562**, set. 2009. [Departamento de Economia. PUC Rio].

MALDONADO, J. M. S. V.; BATISTA, M. A. C. O papel do comprador no processo de compras em instituições públicas de ciência e tecnologia em saúde. **RAP**, v. 42, n. 4, p. 681-699, jul/ago 2008. Disponível em: http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_rap_artigos.asp?cd_edi=53. Acesso em: 25 nov 2016.

MEDEIROS, F. S. B. et al. A qualidade dos produtos e serviços em licitações do tipo menor preço: um estudo em uma Câmara de Vereadores do Rio Grande do Sul. **REGE Revista de Gestão**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 469-486, dec. 2014. ISSN 2177-8736. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rege/article/view/99955. Acesso em: 07 jun. 2018.

ISSN: 2595-1319

UMA ANÁLISE AO JULGADO DAS AÇÕES DIRETAS DE INCONSTITUCIONALIDADE NO CÓDIGO FLORESTAL

LEONORA DE ABREU BERNARDES

UNESP/UNIUBE, leonora.bernardes20@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG/CNPq

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa interdisciplinar em andamento, relacionando Direito Ambiental e Direito Constitucional. Tem-se por objetivo analisar as Ações Diretas de Inconstitucionalidade do Código Florestal vigente. Para alcançá-lo, propõe-se uma pesquisa teórica, em abordagem qualitativa, em três etapas: na primeira, realiza-se um levantamento da legislação e de material bibliográfico pertinentes. Na segunda, efetua-se um estudo do estado do conhecimento abarcando teses, dissertações, artigos científicos, relatórios técnicos, e pronunciamentos de organizações ambientais, de movimentos sociais e de representantes políticos, além de livros e informativos ambientais de órgãos públicos. Na terceira etapa, elaboram-se análises documentais do Código Florestal, das Ações Diretas de Inconstitucionalidade, e análise de conteúdo da produção bibliográfica selecionada, pertinente à temática, abrangendo fontes primárias e secundárias que interpretam e que tratam o assunto de forma supletiva ou subsidiária. Os resultados iniciais abrangem a leitura do Código Florestal, o levantamento das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 4901, 4902, 4903 e 4937 e análises das Áreas de Preservação Permanente na nova lei, abrangendo, inclusive, sua importância ambiental.

Palavras-chave: Ações Diretas de Inconstitucionalidade. Código Florestal. Meio ambiente. Interdisciplinaridade.

AN ANALYSIS TO THE JUDGMENT OF THE DIRECT ACTIONS OF UNCONSTITUTIONALITY IN THE FOREST CODE

Abstract

This work presents an ongoing interdisciplinary research, relating Environmental Law and Constitutional Law. To achieve this, a theoretical research is proposed, in a qualitative approach, in three stages: in the first, a survey of legislation and relevant bibliographic material is carried out. In the second, a study of the state of knowledge is carried out covering theses, dissertations, scientific articles, technical reports, and pronouncements of environmental organizations, social movements and political representatives, as well as books and environmental information from public agencies. In the third stage, documentary analyzes of the Forest Code, Direct Actions of Unconstitutionality, and content analysis of the selected bibliographic production, pertinent to the theme, are elaborated, covering

ISSN: 2595-1319

primary and secondary sources that interpret and that treat the subject in a supplementary or subsidiary form. The initial results include the reading of the Forest Code, the collection of the Direct Unconstitutionality Actions (ADI) 4901, 4902, 4903 and 4937 and analyzes of the Permanent Preservation Areas in the new law, including its environmental importance.

Keywords - Direct Actions of Unconstitutionality. Forest Code. Environment. Interdisciplinarity.

Referências

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.651, de 25 de maio de 2012** [Código Florestal]. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis n. 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis n. 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória n. 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério Público Federal. **ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade n° nº 4901, de 18 de janeiro de 2013.** Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adis-propostas/adi_4901_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. **ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 4902**, **de 18 de janeiro de 2013**. Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adis-propostas/adi_4902_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. **ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4903, de 18 de janeiro de 2013.** Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/adisºpropostas/adi_4903_peticao_inicial_-_parte_1.pdf Acesso em 02 de maio de 2015.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. **ADI** - **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4937 de 7 de outubro de 2013**. Requerente Partido Socialismo e Liberdade – PSOL. Disponível em: https://www.agu.gov.br/page/download/index/id/18012541 Acesso em 20 de maio de 2017.

ISSN: 2595-1319

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE JORNALISMO DA UNIUBE SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS SEUS PROFESSORES

GÉSSIKA MENDES VIEIRA
VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Universidade de Uberaba - UNIUBE, gessikavieira@live.com
Universidade de Uberaba - UNIUBE, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
As práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos sobre os instrumentos utilizados pelos seus professores. Esses instrumentos de avalição podem mostrar, no bojo do processo ensino-aprendizagem, a concepção ou os fundamentos que norteiam essa prática. Tais práticas podem estar direcionadas tanto para uma concepção de avaliação formativa, que tem como propósito acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, para verificar o que ele aprendeu ou não e retomar se preciso for, ou uma concepção que apenas aprova ou reprova, excluindo, segregando e classificando os alunos. Esta última, deixa de lado a individualidade dos educandos e a dinâmica do conhecimento, perdendo características únicas que surgem do processo de apropriação de conteúdo. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avalição da aprendizagem, utilizados pelos seus professores. E como objetivos específicos: descrever o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa; identificar, na Proposta Pedagógica do Curso de Jornalismo da Uniube, elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos avaliativos propostos; identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores; analisar as representações sociais dos referidos alunos, com relação às implicações dos instrumentos de avaliação sobre a aprendizagem acadêmica. Esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, explicativa, toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a subteoria do Núcleo Central de Abric. Participarão deste estudo 70 alunos dos períodos finais do curso. Para a coleta dos dados será utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, a Técnica de Associação Livre de Palavras, processada no software EVOC. A análise dos conteúdos das questões abertas estabelecerá categorias com base nos pressupostos de Bardin (2011). Espera-se que, com a identificação dessas representações, possa ser possível discutir e refletir questões relacionadas a avaliação e processo ensino e a aprendizagem dos alunos no Ensino superior.

ISSN: 2595-1319

Palavras-chave - Avaliação. Representações Sociais. Instrumento de avaliação. Ensino Superior.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS IN THE UNIUBE JOURNALISM COURSE ON THE EVALUATION INSTRUMENTS USED BY THEIR TEACHERS

Abstract

The evaluation practices carried out in Higher Education can be understood from the identification of social representations of students about the instruments used by their teachers. These assessment instruments can show, in the context of the teaching-learning process, the conception or the foundations that guide this practice. Such practices may be directed either to a conception of formative evaluation, whose purpose is to follow the learner's learning process, to verify what he has learned or not and to resume if necessary, or a conception that only approves or disapproves, segregating and classifying students. The latter leaves aside the individuality of learners and the dynamics of knowledge, losing unique characteristics that arise from the process of appropriation of content. Therefore, the present research aims to understand the Social Representations of the students of the Uniube Journalism Course, about the implications of the instruments of evaluation of the learning, used by their teachers. And as specific objectives: to describe the socio-demographic profile of the research participants; to identify in the Uniube Journal's Course Teaching Proposal elements that characterize the evaluation of learning, as well as the proposed evaluation tools; identify the Central Core of the Social Representations of the students of the Uniube Journalism Course, on the implications of the learning assessment tools used by their teachers; to analyze the social representations of these students, with respect to the implications of the evaluation instruments on academic learning. This research, of quantitative-qualitative, explanatory nature, takes as theoretical-methodological reference the Theory of Social Representations of Moscovici and the sub-theory of the Central Nucleus of Abric. 70 students from the final periods of the course will take part in this study. For the data collection will be used a questionnaire with open and closed questions, the Free Word Association technique, processed in the EVOC software. The analysis of the contents of the open questions will establish categories based on the assumptions of Bardin (2011). It is hoped that, with the identification of these representations, it may be possible to discuss and reflect issues related to evaluation and teaching process and the learning of students in higher education.

Keywords - Evaluation. Social Representations. Evaluation instrument. Higher education.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ISSN: 2595-1319

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NO SISTEMA PRISIONAL

JÚLIO ALVES CAIXÊTA JÚNIOR

MARIANO HENRIQUE MAURÍCIO CAMPOS

SYDNEY APARECIDA MIRANDA FONSECA

CESG/UNIUBE, prof.juliojunior@gmail.com
CESG/UNIUBE, marianohmcampos@gmail.com
CESG/UNIUBE, sydneyadvogada@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento.

Área temática 03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

Resumo
Dentre as possibilidades de se alcançar os fins colimados pela pena – seja o preventivo, retributivo ou ressocializador – ou mesmo uma combinação equilibrada desses, vislumbrou-se de forma positiva e humanitarista a educação e a profissionalização dos futuros egressos do sistema penitenciário, como possibilidade concreta de se alcançar a mudança do panorama trágico da escalada da violência. Inclusão escolar é, portanto, o acolhimento, sem exceção, de todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de classe social, cor, sexo, status de liberdade e condições físicas e psicológicas. Pensar numa pedagogia que restaure o homem e aniquile o criminoso, num contexto penitenciário, é sobretudo pensar métodos que considerem a situação de unicidade desse estudante/presidiário, face ao estudante comum. Objetivou-se, por meio de pesquisas realizadas junto aos órgãos afetos à segurança pública, legislação pertinente, sistema penal e estudo de caso, delinear a realidade por trás do cumprimento da legislação de execução penal e das diretrizes traçadas pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), com espeque nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ainda verificar, na prática, como funciona o modelo educacional dentro das penitenciárias. O referencial teórico abrangeu obras de Beccaria (1997), Carreira (2009), Dotti (1980), Durkheim (1978), Foucault (2001), Fonseca (2002), Freire (1981, 1983, 1987) e Vieira (2013). A importância do tema justifica-se pelo olhar crítico voltado às políticas públicas educacionais, em especial a de Educação de Jovens e Adultos, hoje matriz realizadora do processo educativo aplicado aos sentenciados em restrição de liberdade, uma vez que inexiste política pública específica para o grupo, como preconiza a Lei de Execução Penal, e considerando-se o silêncio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a respeito.

Palavras-chave - Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos. Sistema de ensino. Política criminal humanista.

EDUCATION AS A PRACTICE OF LIBERTY IN THE PRISON SYSTEM

Abstract
Among the possibilities of achieving the ends collated by the penalty - whether the

ISSN: 2595-1319

preventive, retributive or resocializador - or even a balanced combination of these, the education and professionalization of future graduates of the penitentiary system was seen in a positive and humanitarian way as a concrete possibility of changing the tragic panorama of the escalation of violence. School inclusion is therefore the reception, without exception, of all persons in the educational system, regardless of social class, color, sex, freedom status, and physical and psychological conditions. To think of a pedagogy that will restore man and annihilate the criminal, in a penitentiary context, it is above all to think of methods that consider the situation of uniqueness of this student / prisoner, compared to the ordinary student. The objective of this study was to investigate the pertinent legislation, the penal system and the case study, and to delineate the reality behind the enforcement of criminal enforcement legislation and the guidelines established by the 1988 Constitution, on the Guidelines and Bases of National Education and also verify, in practice, how the educational model works inside prisons. The theoretical framework covered works by Beccaria (1997), Carreira (2009), Dotti (1980), Durkheim (1978), Fonseca (2002), Foucault (2001), Freire (1981, 1983, 1987) and Vieira (2013). The importance of this theme is justified by the critical view of public education policies, especially the Education of Young People and Adults, which today is the educational matrix for those sentenced in restriction of freedom, since there is no specific public policy for the group, as advocated by the Law on Criminal Execution, and considering the silence of the Law of Guidelines and Bases of National Education regarding it.

Keywords - Public policy. Youth and Adult Education - EJA. Education system. Humanistic criminal policy.

Referências

BRASIL. **Lei nº 7210/84, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. Constituição da da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 29 set. 2018.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução de Paulo M. Oliveira. São Paulo: EDIPRO, 2010.

CARRREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: educação nas prisões brasileiras. Relatora: Denise Carreira; Assessora: Suelaine Carneiro. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoesnov2009.pdf Acesso: 29 set. 2018.

ISSN: 2595-1319

DOTTI, René Ariel. **Bases e alternativas para o sistema de penas**, São Paulo: Saraiva. 1980. p. 38.

DURKHEIM, Émile, **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FONSECA, Sydney A. Miranda. **O novo modelo de Justiça Criminal**: da falência das penas restritivas de liberdade à adoção das penas alternativas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Araxá: UNIARAXÁ, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/07.pdf, Acesso em: 20 ago. 2017.

ISSN: 2595-1319

O PANORAMA DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE MONTE CARMELO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)

LUCI CLEIDE PEREIRA
SÉRGIO COSTA FARIA JUNIOR
STENIO SOUZA MARQUES

UNIUBE, lucicleidepereira@live.com
UNIUBE, advsergiofaria@gmail.com
UNIUBE, steniosm@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo
A pesquisa “O panorama da instrução primária no município de Monte Carmelo: uma análise sob a perspectiva do município pedagógico na Primeira República (1889 – 1930)” objetiva analisar e contextualizar Monte Carmelo enquanto município pedagógico, ou seja, se este município se antecipou em relação à legislação federal, colocando a educação municipal em uma posição de destaque e centralidade avançando portanto, nas dimensões político-administrativas. Faz-se necessário evidenciar que os municípios pedagógicos compõem uma categoria de análise recente e ainda em formação, e tem sido identificado no Brasil no início do Século XX, por meio de uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e da educação. Ressalta-se que o referido município está situado geograficamente no Alto Paranaíba, região que exerce importante influência no contexto mineiro, revelando-se um polo econômico e, sobretudo, educacional, tendo em vista a multiplicidade de escolas estaduais, municipais, privadas, além das várias instituições de ensino superior, justificando-se, desta forma, a relevância da pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa foram manuseadas obras de autores de referência, tais como Carlos Henrique de Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, José Carlos de Souza Araújo, Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto, dentre outros importantes historiadores e estudiosos da educação, legislações específicas, acervos históricos públicos e particulares que somados, serviram de suporte para o desenvolvimento do trabalho. Ademais, a pesquisa, é qualitativa, de caráter exploratório, que obedecerá ao cronograma composto de quatro etapas, sendo a primeira reservada ao levantamento de fontes primárias e secundárias. A segunda etapa consistirá no levantamento e catalogação de documentos e acervos de fontes fotográficas. A terceira será a análise e interpretação dos documentos encontrados. Por fim, a última, consistirá na elaboração do relatório final, com resultado da interpretação dos dados e conclusão fundamentada, se o município de Monte Carmelo é um dos importantes municípios pedagógicos da região do Alto Paranaíba. Tendo como produto/resultado, do trabalho desenvolvido no Mestrado profissional, a confecção de um álbum de figurinhas que possa contribuir para o ensino e aprendizagem

 ISSN: 2595-1319

na educação básica, com contextualizações, apontamentos de políticas públicas, datas, fatos e situações que deliberaram o crescimento educacional de seu município, a valorização do patrimônio histórico e cultural de sua localidade, despertando nas crianças a curiosidade e um novo olhar para a leitura.

Palavras-chave - Municípios pedagógicos. História da educação. Instrução Pública. Primeira República.

THE OVERVIEW OF PRIMARY INSTRUCTION IN THE MONTE CARMELO CITY: AN ANALYSIS UNDER THE PEDAGOGICAL CITY PERSPECTIVE IN THE FIRST REPUBLIC (1889 - 1930)

Abstract
The research "The panorama of primary education in the municipality of Monte Carmelo: An analysis from the perspective of the pedagogical municipality in the First Republic (1889-1930)", aims to analyze and contextualize Monte Carmelo as a pedagogical municipality, that is, if this municipality anticipated in relation to the federal legislation, putting the municipal education in a position of prominence and centrality advancing therefore, in the political-administrative dimensions. It is necessary to point out that the pedagogical municipalities compose a category of recent analysis and still in formation, and it has been identified in Brazil at the beginning of the 20th Century, through a decentralizing legislation of the management of education and education. It should be noted that this municipality is located geographically in Alto Paranaíba, a region that exerts an important influence in the mining context, proving to be an economic and, above all, an educational center, in view of the multiplicity of state, municipal and private schools. several higher education institutions, thus justifying the relevance of the research. For the development of the research, works of reference authors such as Carlos Henrique de Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, José Carlos de Souza Araújo, Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto, among other important historians and scholars of education, specific legislations, historical collections public and private that added, served as support for the development of work. In addition, the research is qualitative, of an exploratory nature, that will obey the schedule composed of four stages, the first being reserved for the survey of primary and secondary sources. The second stage will consist of the collection and cataloging of documents and collections from photographic sources. The third will be the analysis and interpretation of the documents found. Finally, the last one will consist of the preparation of the final report, resulting from the interpretation of the data and justified conclusion, if the municipality of Monte Carmelo is one of the important pedagogical municipalities in the Alto Paranaíba region. Having as a result of the work developed in the Professional Masters, the creation of an album of cards that can contribute to teaching and learning in basic education, with contextualizations, public policy notes, dates, facts and situations that deliberated the educational growth of its municipality, the valorization of the historical and cultural patrimony of its locality, awakening in the children the curiosity and a new look for the reading.

Keywords: Pedagogical municipalities. History of education. Public Instruction. First Republic.

ISSN: 2595-1319

Referências

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O município pedagógico e a descentralização o ensino no Brasil: a educação de Minas Gerais no início da republica (1889-1960. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v.5, n.2, p.218-234, fev.2011. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamaericana/article/view/3485/3256.Acesso em 21 apr.2019.doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3485.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. “Repensando a história da educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise”. *In:* LOMBARDI, José Claudinei. **Navegando na Historia da Educação Brasileira.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006, 15 p. (CD-ROM).

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (org.). **O município e a educação no Brasil:** Minas Gerais na Primeira República. Campinas: Alínea, 2012.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos H.; FERREIRA, Ana Emilia C.S, Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum**. Educação, v.38, n. 2, p.109-12, 2016. Disponível em : http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9z. Acesso em 01 maio 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **A construção de um munícipio pedagógico** – o caso de Vimioso. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004 (mimeo).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Municípios e Historia da Educação**. Cadernos de Historia da Educação, v.18, n.1, p.9-20, jan./abr.2019

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN: 2595-1319

CONCEPÇÃO HUMANISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

GERUSA DUMONT DE REZENDE

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Universidade de Uberaba, gerusadumont@yahoo.com.br
Universidade de Uberaba, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: CNPq, FAPEMIG.

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Esta pesquisa corrobora os estudos da Teoria Humanista de Carl Rogers, ao considerar que os alunos aprendem melhor quando motivados por professores que lhes proporcionem um clima humano favorável a aprendizagem escolar. Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, explicativa, adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abris (2000). Apresenta como objetivo identificar e compreender as representações sociais de alunos de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presentes ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem escolar. O l*ócus* da pesquisa será um curso de Psicologia de uma universidade mineira e participarão 60 alunos dos últimos períodos desse curso. A coleta dos dados será realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a TALP, Técnica de Associação Livre; e entrevistas de Grupo Focal. Para auxílio às análises será utilizado os *softwares*, EVOC e Iramuteq. Este estudo integra uma proposta maior intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da TRS - Teoria das Representações Sociais, inserida* na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir com reflexões e sugestões para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Superior.

Palavras-chave -. Concepção humanista. Práticas pedagógicas. Educação Superior. Representações Sociais.

HUMANIST CONCEPTION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This research corroborates the studies of the Humanist Theory of Carl Rogers, considering that students learn better when motivated by teachers that provide them with a human climate favorable to school learning. A quantitative-qualitative, explanatory approach adopts as theoretical-methodological reference the Theory of Social Representations of Moscovici (2003) and the sub-theory of the Central Nucleus of Abris (2000). It presents as objective to identify and understand the social representations of students of Psychology, about the relation of the conception of Humanist Theory of Carl Rogers, present or not, in the

ISSN: 2595-1319

pedagogical practices of the teachers, with the school learning. The locus of the research will be a Psychology course from a university in Minas Gerais and will involve 60 students from the last periods of this course. Data collection will be done through a questionnaire, containing open and closed questions; the TALP, Free Association Technique; and Focus Group interviews. The software, EVOC and Iramuteq will be used for analysis purposes. This study integrates a larger proposal entitled Professional Development of Higher Education Teachers: TRS contributions - Theory of Social Representations, inserted in RIDEP - International Network of Researches on the Professional Development of Teachers. It is hoped that the results of this research may contribute with reflections and suggestions for the improvement of the quality of education in Higher Education.

Keywords - Humanist conception. Pedagogical practices. College education. Social Representations.

Referências

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. *In:* MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

ISSN: 2595-1319

CONCEITO E APLICABILIDADE DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

PAULINE FERREIRA DA SILVA

PRISCILA BARROS SILVEIRA

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Universidade de Uberaba, silveira.priscilabarros@gmail.com
Universidade de Uberaba, paulineferreira1997@gmail.com
Universidade de Uberaba, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG; CNPq

Área Temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A pesquisa “Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais”, inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores, prevê, após o mapeamento das fragilidades e/ou dificuldades dos professores iniciantes, com relação a *formação e desenvolvimento profissional docente,* na educação superior, a realização de entrevistas de Grupos Focais, na perspectiva de uma experiência formativa. Em razão disso, os integrantes da pesquisa sentiram necessidade de compreender melhor o conceito e a utilização dessa entrevista, baseados em Barbour e Masetto. Para isso, foi realizada uma pesquisa, de caráter bibliográfico, na plataforma *Scielo,* a partir do termo indutor: “Grupo Focal e Educação Superior”. Dessa busca encontraram-se 13 artigos. Após leitura dos artigos foi possível observar que a maioria dos autores das produções compreende o conceito de Grupo Focal como sendo uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas que coleta informações por meio de interações grupais. No que refere a descrição da realização dos grupos, a duração e local das entrevistas são pré-estabelecidos e os participantes são escolhidos a partir de características comuns necessária ao tema e disposto em círculo. Eles são estimulados a relatarem suas percepções e experiências acerca do tema proposto, norteados por um roteiro. Os discursos são gravados em áudio para posterior registro, transcrição e análises dos dados.

Palavras-chave - Entrevista de grupo focal. Conceito. Aplicabilidade. Formação de professores.

CONCEPT AND APPLICABILITY OF THE FOCAL GROUP INTERVIEW

Abstract
The research "Professional Development of Higher Education Professors: Contributions of Theory of Social Representations", inserted in RIDEP - International Network of Research on the Professional Development of Teachers, predicts, after mapping the fragilities and / or difficulties of the beginning teachers, with relation to the formation and professional development of teachers, in higher education, the accomplishment of interviews of Focal

ISSN: 2595-1319

Groups, in the perspective of a formative experience. As a result, the survey participants felt a need to better understand the concept and use of this interview, based on Barbour and Masetto. For this, a bibliographic research was carried out on the Scielo platform, using the term inductor: "Focal Group and Higher Education". From this search was found 13 articles. After reading all of them it was possible to observe that most of the authors of the productions understand the concept of Focal Group as being a technique used in qualitative research that collects information through group interactions. Regarding the description of the performance of the groups, the duration and location of the interviews are pre-established, and the participants are chosen from common characteristics necessary to the theme and arranged in a circle. They are encouraged to relate their perceptions and experiences about the proposed theme, guided by a script. The speeches are recorded in audio for later recording, transcription and analysis of the data.

Keywords - Focus group interview. Concept. Applicability. Professor training.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos Focais.** Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ISSN: 2595-1319

O PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

GUILHERME SOUSA MACHADO

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

Universidade de Uberaba, guilhermesousamachado@hotmail.com
Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Agência de financiamento: CNPq

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Tomando-se a expressão em seu sentido amplo, Educador/a é Popular, é aquele/a cuja ação educacional se dirige às camadas sociais, que tem por fim a realização de uma educação para a humanização. Já no seu sentido estrito, o/a Educador/a Popular tem uma origem, um local de nascimento, uma trajetória própria, em suma, uma história que lhe confere uma identidade singular que o distingue dos/as demais educadores/as, uma vez que adota uma concepção de educação enraizada na Educação Popular, a partir da perspectiva e do viés dos/as oprimidos/as. Todavia, historicamente, a expressão sempre carregou uma forte conotação antiestatal e contrária ao sistema regular de ensino. Baseado em Freire, Oliveira, Romão, Gadotti, Romanowski, o objetivo do trabalho é conhecer, definir e identificar o/a Educador/a Popular, a fim de desenhar o seu perfil e caracterizar suas funções, considerando-se, para isso, as condições de seu trabalho docente nos mais diferentes contextos escolares. Para isso, a prática metodológica da pesquisa está atrelada ao estudo do Estado do Conhecimento, cuja revisão bibliográfica se seu por meio da seleção de teses e dissertações veiculadas à Base de Dados de Teses e Dissertações, dos últimos 3 anos. Os descritores utilizados foram: “Educador Popular”, “Professor e “Formação”. Ao todo, foram selecionados 36 trabalhos, em fase de análise na presente pesquisa.

Palavras-chave – Estado do conhecimento. Educação Popular. Processos educativos.

THE TEACHER IN THE PERSPECTIVE OF POPULAR EDUCATION: A STUDY OF THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract
Taking the expression in its broad sense, Educator is Popular, it is the one whose educational action is directed to the social layers, which aims at the achievement of an education for humanization. In its strict sense, the Popular Educator has an origin, a place of birth, a trajectory of his own, in short, a history that gives him a unique identity that distinguishes him from other educators, once which adopts a conception of education rooted in Popular Education, based on the perspective and bias of the oppressed. However,

ISSN: 2595-1319

historically, the expression has always carried a strong anti-state connotation and contrary to the regular system of education. Based on em Freire, Oliveira, Romão, Gadotti, Romanowski, the objective of the work is to know, define and identify the Popular Educator, in order to draw their profile and characterize their functions, considering, for this, the conditions of their teaching work in the most different contexts schools. For this, the methodological practice of the research is linked to the study of the State of Knowledge, whose bibliographic revision is its through the selection of theses and dissertations transmitted to the Database of Theses and Dissertations, of the last 3 years. The descriptors used were: "Popular Educator", "Teacher and" Training ". Altogether, 36 papers were selected, being analyzed in the present research.

Keywords - State of knowledge. Popular Education. Educational processes.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, W. F. **Educação social de rua**: As bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã contra ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos:** cenários, perspectivas e formação do educador. Brasília: Liber Livro, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em 15 maio. 2019.

ISSN: 2595-1319

POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

GIOVANA CAROLINE PINTO

LETICIA DE MELO BERNARDI

Universidade de Uberaba, giovanacaroline90@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, leticiabernardieng@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A compreensão e a discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência em escolas consideradas normais são de suma relevância e é expressa por desafios propostos ao processo de inclusão. A educação inclusiva apresenta novas tendências que contempla a diversidade e promove a adaptação do currículo escolar. A acessibilidade e a capacitação dos educadores são ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, contudo, sua implantação exige investimentos do governo, e tempo para execução e adaptação. Baseados em Aranha, Cunha, Hüsken, Carlos Marcelo, entre outros, objetivamos refletir sobre a realidade dos educadores na escolarização de alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais de Uberaba. Por meio da revisão literária e pesquisa de campo, pudemos qualificar nossa análise crítica sobre o processo de integração social aliada a temas como a educação inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. A pesquisa demonstrou a abertura do ensino regular aos alunos com necessidades educativas, as mudanças implementadas nos processos de capacitação dos professores e a evolução da educação inclusiva nas escolas com criação da sala de Atendimento Educacional Especializado. Como direito, a educação deve ser amparada por uma força tarefa coletiva que se concretiza no ambiente escolar. Analisamos a implementação das políticas públicas, a eficácia das ações e dos recursos utilizados. Concluímos que os professores estão se preparando continuamente para se adequar a esse novo sistema educacional.

Palavras-chave – Capacitação de Professores. Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

Abstract
Understanding and discussing the inclusion of students with disabilities in schools considered normal is of utmost relevance and is expressed by challenges posed to the inclusion process. Inclusive education presents new trends that contemplate diversity and promote the adaptation of the school curriculum. The accessibility and training of educators are facilitating tools of the teaching-learning process; however, their implementation requires investments from the government, and time for implementation and adaptation. Based on Aranha, Cunha, Hüsken, Carlos Marcelo, among others, we aim to reflect on the reality of educators in the schooling of students with disabilities in Uberaba municipal public schools. Through literary review and field research, we were able to qualify our critical

 ISSN: 2595-1319

analysis of the process of social integration coupled with issues such as inclusive education and the Law of Guidelines and Bases for Education. The research demonstrated the opening of regular education to students with educational needs, the changes implemented in the processes of teacher training and the evolution of inclusive education in schools with the creation of the Specialized Educational Attendance room. As a right, education must be supported by a collective task force that materializes in the school environment. We analyze the implementation of public policies, the effectiveness of the actions and resources used. We conclude that teachers are continually preparing to adapt to this new educational system.

Keywords - Teacher Training. Inclusive education. Public policy.

POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMACIÓN DOCENTE, GESTIÓN Y PRÁCTICA INCLUSIVA

Resumen

Entender y discutir la inclusión de los estudiantes con discapacidades en las escuelas consideradas normales son de importancia primordial y se expresan en los desafíos propuestos al proceso de inclusión. La educación inclusiva presenta nuevas tendencias que contemplan la diversidad y promueve la adaptación del currículo escolar. La accesibilidad y el empoderamiento de los educadores son herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, su implementación requiere inversiones gubernamentales, y tiempo de ejecución y adaptación. Basado en Spider, Wedge, Hüsken, Carlos Marcelo, entre otros, nuestro objetivo es reflexionar sobre la realidad de los educadores en la escolarización de los estudiantes con discapacidades insertados en las escuelas públicas municipales de Uberaba. A través de la revisión literaria y la investigación de campo, hemos sido capaces de calificar nuestro análisis crítico del proceso de la integración social junto con temas como la educación inclusiva y las directrices y la ley de bases para la educación. La investigación demostró la apertura de la educación regular para los estudiantes con necesidades educativas, los cambios implementados en los procesos de capacitación docente y la evolución de la educación inclusiva en colegios con la creación de la sala de asistencia educativa especializada. Como derecho, la educación debe ser apoyada por un grupo de trabajo colectivo eso se concretiza en el ambiente escolar. Analizamos la implementación de políticas públicas, la efectividad de las acciones y recursos utilizados. Concluimos que los maestros se preparan continuamente para adaptarse a este nuevo sistema educativo.

Palabras clave – Formación de Docentes. Educación Inclusiva. Las Políticas Públicas.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação Inclusiva: a família**.2° Ed. – Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006. 17p. (Série Educação Inclusiva; 3) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

CUNHA. Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

HÜSKEN, Rosane Bom. A Inclusão no Contexto da Educação Infantil: possibilidades

ISSN: 2595-1319

limites. *In:* MORAES, Maria Laura Brenner. **Educação Infantil:** práticas e jogos pedagógicos para pais e educadores. Pelotas: Santa Cruz, 2009. p. 63-68.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Disponível em: http//formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1. Acesso em: 18 mai. 2019.

ISSN: 2595-1319

O USO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA DE APOIO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS

FERNANDA COSTA CARDOSO

TIAGO SOUZA SILVA

IFTM, fernandacostacardoso.adv@gmail.com
IFTM, tiagosouza@iftm.edu.br

Agência financiadora: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O tema Direitos Humanos enfrenta uma questão complexa: o estigma de que são “direitos para criminosos”. Esse entendimento reducionista decorre do desconhecimento do que seja Direitos Humanos, sua história e processos de luta e quem são seus titulares. A abordagem desse tema e seu esclarecimento é de fundamental importância para proteção do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, buscou-se na ferramenta ‘Blog’ um meio eficaz para divulgação desse conteúdo, bem como, um cronograma de execução para desenvolvê-lo em sala de aula utilizando a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP. O objetivo geral foi desenvolver Blog que proporcionaria o ensino de Direitos Humanos por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP. Os objetivos específicos foram analisar como a ferramenta digital Blog pode auxiliar o ensino de Direitos Humanos por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP e verificar de que modo o conteúdo deve ser abordado no Blog para uma aprendizagem efetiva. Inicialmente, foi realizado levantamento bibliográfico sobre os temas Direitos Humanos e Aprendizagem Baseada em Projetos. A partir de Dornelle, Nunes Júnior e Novelino produziu-se o conteúdo referente aos Direitos Humanos e com BENDER, o conteúdo relativo à ABP. Após a produção dos conteúdos o Blog foi montado e o link, https://abpdireitoshumanos.home.blog/, disponibilizado para os alunos da Turma 2 da disciplina ‘Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT do Instituo Federal do Triângulo Mineiro do Campus Uberaba Parque Tecnológico – IFTM/Campus Uberaba Parque Tecnológico (UPT), por meio do grupo de WhatsApp da sala. Os alunos deveriam navegar pelo Blog e responder a pergunta: Quais foram suas impressões após navegar pelo Blog que foi disponibilizada no link https://answergarden.ch/946432.

Palavras-chave **–** Direitos Humanos. Aprendizagem Baseada em Projetos. Blog. Educação Profissional e Tecnológica.

THE USE OF A BLOG AS A SUPPORT TOOL FOR LEARNING BASED ON PROJECTS IN HUMAN RIGHTS EDUCATION

ISSN: 2595-1319

Abstract
The issue Human Rights faces a complex issue: the stigma that they are "rights for criminals." This reductionist understanding stems from the lack of knowledge of human rights, its history and processes of struggle and who are its holders. The approach to this subject and its clarification is of fundamental importance for the protection of the fundamental principle of the dignity of the human person. In this sense, the tool 'Blog' was searched for an effective means for disseminating this content, as well as an implementation schedule to develop it in the classroom using Project-Based Learning - ABP. The overall goal was to develop a Blog that would provide the teaching of Human Rights through Project Based Learning (ABP). The specific objectives were to analyze how the Blog digital tool can assist the teaching of Human Rights through Project-Based Learning - ABP and to verify how the content should be approached in the Blog for an effective learning. Initially, a bibliographical survey was conducted on Human Rights and Project Based Learning. From Dornelle, Nunes Júnior and Novelino was produced the content referring to Human Rights and with Bender, the content related to the BPA. After the production of the contents, the Blog was assembled and the link, https://abpdireitoshumanos.home.blog/, made available to the students of Class 2 of the discipline 'Educational Practices in Professional and Technological Education of the Post-Graduate Program in Professional Education and Technological - PROFEPT of the Federal Institute of the Triângulo Mineiro of the Campus Uberaba Technological Park - IFTM / Campus Uberaba Technological Park (UPT), through the WhatsApp group of the room. Students should browse the Blog and answer the question: What were your impressions after browsing the Blog that was made available on the https://answergarden.ch/946432 link.

Keywords - Human rights. Project-Based Learning. Blog. Professional and Technological Education.

Referências

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

DORNELLE, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Editora Método, 2009.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. 2.ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

ISSN: 2595-1319

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTANCIA DA UNIUBE

KATIA DE MEDEIROS PENNA

VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA CUNHA

Universidade de Uberaba, katia.medeiros@rocketmail.com
Universidade de Uberaba, valeska.guimaraes@uniube.br

Agência financiadora: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este projeto insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. A educação superior cumpre papel relevante no processo de formação do cidadão e reporta ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Neste sentido, a Educação a Distância (EAD), agrega novos rumos à educação presencial em função da flexibilidade pedagógica. Esta pesquisa tem por objetivo identificar e compreender as representações sociais de professores responsáveis e professores autores, de cursos de Graduação a distância, na Uniube/EAD (Licenciatura, Pedagogia, Bacharelado e Tecnológico), sobre a formação e o desenvolvimento profissional e a relação com as práticas pedagógicas construídas no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo utilizará a abordagem qualitativa e o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais – TRS. Através deste estudo será possível compreender as representações sociais do professor sobre sua formação docente e seu desenvolvimento profissional, através de análises e reflexões que serão empreendidas.

Palavras-chave - Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Educação à distância. Representações sociais.

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE SOCIAL REPRESENTATION OF TEACHING IN UNIUBE DISTANCE GRADUATION COURSES

Abstract
This project is part of the research line Professional Development, Teaching and Teaching-Learning Process of the Graduate Program in Education of Uberaba University. The Higher education fulfills a relevant role in the process of training the citizen and reports to the full development of the person for the exercise of citizenship and qualification for work. In this sense, the Distance Education (DE), assemble new directions to face-to-face education due to pedagogical flexibility. This research aims to identify and understand the social representations of responsible teachers and authors, of distance learning courses at

ISSN: 2595-1319

Uniube/DE (Graduation, Pedagogy, Bachelor and Technological), on training and professional development and the relationship with pedagogical practices built in the teaching-learning process. This study will use the qualitative approach and theoretical methodological referential of Social Representation Theory - SRT. Through this study it will be possible to understand the social representations of the teacher about his teacher training and his professional development, through analyzes and reflections that will be undertaken.

Keywords - Teacher training. Professional development. Distance education. Social representations.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. Disponível em: http://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin. Acesso em: 06 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n. 40**. Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ISSN: 2595-1319

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

GUSTAVO REZENDE DOS SANTOS
VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Universidade de Uberaba, gustavosantos94@hotmail.com
Universidade de Uberaba, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: CNPq, FAPEMIG

Área temática 04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Este estudo integra uma proposta maior intitulada Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da TRS - Teoria das Representações Sociais, inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Conta com o suporte teórico-metodológico da TRS de Moscovici. Parte do princípio de que conhecer e refletir sobre o que pensam os alunos a respeito da relação professor-aluno é um caminho necessário e que pode evidenciar possibilidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem. Objetiva compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Uniube, com o propósito de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores. Para a coleta dos dados será utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas; a Técnica de Associação Livre de Palavras; e entrevista de grupo focal. Os participantes serão 105 alunos do Curso de Psicologia e os respectivos professores que aceitarem participar do grupo focal. Para a análise dos dados, além do respaldo da TRS e da Análise de Conteúdo de Bardin, contará também com 2 software, EVOC e Iramuteq. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam subsidiar os encontros formativos com os professores a partir de discussões e reflexões no tocante a relação professor/aluno e as implicações desta na aprendizagem acadêmica.

Palavras-chave -. Relação professor-aluno. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Representações Sociais.

PROFESSOR-STUDENT RELATIONSHIP: CONTRIBUTIONS OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Abstract
This study integrates a larger proposal entitled Professional Development of Higher Education Teachers: TRS contributions - Theory of Social Representations, inserted in RIDEP - International Network of Researches on the Professional Development of Teachers. It has the theoretical and methodological support of Moscovici TRS. It is based

ISSN: 2595-1319

on the principle that knowing and reflecting on what students think about the teacher-student relationship is a necessary path and that can evidence possibilities for improvements in the teaching-learning process. It aims to understand the Social Representations of the students, about the implications of the teacher-student relationship, in the teaching-learning process, in the Uniube Psychology course, with the purpose of using the results in formative moments with the teachers. To collect the data will be used a questionnaire containing open and closed questions; the Free Word Association Technique; and focus group interview. The participants will be 105 students of the Psychology Course and the respective professors who agree to participate in the focus group. For the analysis of the data, in addition to the support of TRS and Bardin Content Analysis, will also have 2 software, EVOC and Iramuteq. It is hoped that the results of this research may subsidize the formative meetings with teachers from discussions and reflections regarding the teacher / student relationship and the implications of this in academic learning.

Key words -. Teacher-student relationship. Teacher training. Pedagogical practices. Social Representations**.**

Referências

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. *In:* MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VÈRGES, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: **manual. Versão 5**. Aix en Provence: [S. n.} 2002.

ISSN: 2595-1319

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

NAIARA SOUSA VILELA

SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS

GEOVANA FERREIRA MELO (ORIENTADORA)

Universidade Federal de Uberlândia, naiara_vilela@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia, sarahjoliveira@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia, geovana.melo@gmail.com

Agência de financiamento: CAPES

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A finalidade do estudo é investigar a constituição da identidade profissional de docentes universitários no início da carreira (ISAIA e BOLZAN, 2008). Trata-se pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (DIONNE, 2007; KEMMIS E WILKINSON, 2002), orientada pelos seguintes questionamentos: Quais os maiores enfrentamentos dos professores em início da carreira? De que forma ações formativas contínuas contribuem com a ressignificação da prática pedagógica desses professores? Os dados foram obtidos a partir de depoimentos de professores universitários que se encontram nos primeiros três anos da profissão, todos eles participantes de ações formativas propiciadas pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) de uma instituição federal do triângulo mineiro. As interpretações apresentadas foram construídas com base na técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A análise indica que mesmo tendo formação em cursos de graduação e pós-graduação, grande parte dos professores se sentem despreparados para o exercício da profissão docente. Sendo assim, a pesquisa da própria prática e a discussão coletiva e colaborativa no campo da Pedagogia Universitária, mediada por pesquisadores, promove o desenvolvimento profissional de docentes, especialmente daqueles que se encontram no início da carreira.

Palavras-chave – Ações formativas. Pedagogia universitária. Início da carreira.

THE START OF THE TEACHING CAREER: CHALLENGES AND PROPOSITIONS

Abstract
The purpose of the study is to investigate the constitution of the identity of university professors at the beginning of their careers (ISAIA and BOLZAN, 2008). It is a qualitative research-action research (DIONNE, 2007; KEMMIS & WILKINSON, 2002), oriented to the following questions: What are the greatest confrontations of teachers at the beginning of their careers? In what way formative actions re-signify of the pedagogical practice of these teachers? The data were obtained from testimonies of university professors promoted by the Division of Teacher Training of a federal institution of the mining triangle. As interpretations were constructed based on the technical analysis of content (BARDIN, 1977). The analysis indicates that even though they have undergraduate and postgraduate

ISSN: 2595-1319

courses, most teachers feel unprepared for the teaching profession. Thus, the research of the practice itself and the collective and collaborative discussion in the field of University Pedagogy, mediated by researchers, promotes the professional development of teachers, especially those who are early in their careers.

Keywords - Formative actions. University pedagogy. Early career.

Referências

CARR, W; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la ensenãnza***:* la investigación-acción en la formación del profesorado*.* Barcelona: Martínez Roca, 1988.

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

DIONNE, H. **Pesquisa-ação para o desenvolvimento local***.* Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação***.* Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária*.* **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279677762_Compreendendo_os_movimentos_construtivos_da_docencia_superior_construcoes_sobre_pedagogia_universitaria Acesso em 22 out. 2019.

ISSN: 2595-1319

O CICLO DE ESTUDOS DOS ESTÁGIOS DE FISIOTERAPIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

LIDIANA SIMÕES MARQUES
FERNANDA REGINA DE MORAES
SANDRA CRISTINA ROMANO MARQUEZ REIS

UNIUBE, lidianam@hotmail.com
UNIUBE, fernanda.moraes@uniube.br
UNIUBE, sandra.reis@uniube.br

Agência financiadora: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre o ciclo de estudos dos acadêmicos do nono e décimo período, do curso de Fisioterapia da UNIUBE, baseado em Severino (1996). O ciclo acontece uma vez por mês no anfiteatro da biblioteca, com a supervisão do professor de cada área (hospitalar, ambulatorial e em saúde coletiva). Os acadêmicos dos demais períodos podem assistir as apresentações e as discussões. O tempo de apresentação é de 20 minutos e 10 minutos são abertos para questões do público. Neste processo, os acadêmicos apresentam estudos de casos dos diferentes setores. O caso clínico é apresentado com o diagnóstico, avaliação subjetiva e objetiva, o planejamento e o tratamento fisioterapêutico. Antes da apresentação, o professor responsável realiza encontros com os acadêmicos, no intuito de instrumentalizá-los para a exposição. No final, o professor realiza uma síntese do que foi apresentado e discutido. O ciclo de estudos tem se apresentado como um espaço de discussões sobre os serviços prestados pela fisioterapia. A partir do ciclo é possível analisar e estabelecer relações das leituras de artigos científicos, com as práticas dos alunos (baseadas em evidências), assim como o desenvolvimento de um conhecimento teórico e reflexivo sobre a atuação fisioterapêutica em diferentes setores. O ciclo proporciona também uma integração dos acadêmicos de diferentes períodos e entre os professores dos estágios.

Palavras-chave **–** ciclo de estudos. Fisioterapia. Estágios. Vivências.

THE CYCLE OF STUDIES OF PHYSIOTHERAPY STAGES: EXPERIENCE REPORT

Abstract
The objective of this work is to present an experience report on the cycle of studies of the students of the ninth and tenth period, of the physiotherapy course of UNIUBE. The cycle takes place once a month in the amphitheatre of the library, with the supervision of the teacher of each area (hospital, outpatient and in public health). Academics from other periods can attend presentations and discussions. The presentation time is 20 minutes and

ISSN: 2595-1319

10 minutes are open to public issues. In this process, the academics present case studies of the different sectors. The clinical case is presented with the diagnosis, subjective and objective evaluation, planning and physiotherapeutic treatment. Before the presentation, the teacher responsible conducts meetings with the academics, in order to equip them for the exhibition. In the end, the teacher performs a synthesis of what was presented and discussed. The cycle of studies has been presented as a space for discussions about the services provided by physiotherapy. From the cycle it is possible to analyze and establish relations of the readings of scientific articles, with the students ' practices (based on evidence), as well as the development of a theoretical and reflective knowledge about the physiotherapeutic performance in Different sectors. The cycle also provides an integration of academics from different periods and among the professors of the internships.

Keywords – Study cycle. Physical therapy. Stages. Experiences.

Referências

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996

ISSN: 2595-1319

CINEMA E EDUCAÇÃO NUTRICIONAL: APRENDIZAGEM CULTURAL ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

Universidade Livre de Berlim/UEMG, kalimonta@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
A educação nutricional é uma preocupação constante em escolas de Educação Infantil, no sentido de formar bons hábitos alimentares nas crianças, e o cinema é uma atividade essencial para a aprendizagem cultural da alimentação. Algumas problemáticas regem esse trabalho: Qual a importância do aprendizado cultural alimentar para educação nutricional na Educação Infantil por meio do cinema? Qual o impacto do projeto na formação da alimentação das crianças? O objetivo desse trabalho consiste em mostrar o desenvolvimento de um projeto de extensão que tem como objetivo principal desenvolver a formação de hábitos alimentares, por meio do uso de filme, de modo que, a criança aprenda culturalmente, que alimentar-se bem, se aprende também com hábitos saudáveis. A abordagem teórica para esse projeto fundamenta-se na educação alimentar e nutricional "transformadora" e dialógica, assumindo uma perspectiva "problematizadora", com vistas a ultrapassar uma visão puramente instrumental e instrucional da educação (FREIRE, 1996; BOOG, 2004). Os procedimentos metodológicos são os seguintes: Seminários e grupo focais, Oficinas, Exposição de filmes sobre alimentação saudável e não saudável, Realização de atividades lúdicas com alimentos e desenhos. E tem como público-alvo as **c**rianças de creche comunitária Cáritas de Educação Infantil do município de Passos/ MG. Com esse projeto, espera-se que ocorra a reflexão e conscientização sobre a Educação Nutricional com crianças de creches comunitárias do município, por meio do cinema.

Palavras-chave – Cinema. Educação Nutricional. Aprendizagem Cultural. Educação Infantil.

CINEMA AND NUTRITIONAL EDUCATION:

FOOD CULTURAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract
The nutritional education is a constant concern in early childhood education schools in order to form food good customs in childhood, and cinema is a fundamental activity for food cultural learning. Some questions are put: Which importance of food cultural learning for nutritional education of early childhood education through cinema? Which impact of project in children' food foundation? The paper aims at showing the work in progress of project that aims at developing food customs education using films in order to culturally teach children to feed healthy way. The theoretical approach is based on a transformative and dialogical food education assuming a "problemative" perspective, it means, a perspective that goes

ISSN: 2595-1319

over a instrumental and institutional perspective o education (FREIRE, 1996; BOOG, 2004). The methodological procedures are: seminars and focus groups, workshops, film exhibitions focusing on what is and is not healthy food, playful activities using food and drawings. The target group is children of community Cáritas daycare center of early childhood education in Passos (MG) city. The expected results are to emerge meditation and to become aware of children for nutritional education.

Keywords – Cinema. Nutriotional Education. Cultural Learning. Early Childhood Education.

Referências

BOOG, Maria Cristina Faber. Contribuições da Educação Nutricional à construção da Segurança Alimentar, **Saúde Revista**, Piracicaba, v. 6, n. 13, p.17-23, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237620681_Contribuicoes_da_Educacao_Nutricional_a_Construcao_da_Seguranca_Alimentar Acesso em: 3 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISSN: 2595-1319

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CONCEPÇÃO PIAGETIANA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

RAFAELA MARIANE SOUSA NUNES DA SILVA
LIDIANA SIMÕES MARQUES ROCHA (ORIENTADORA)

Universidade de Uberaba, rafinhamariane@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O objeto de estudo desse artigo é a construção do conhecimento na concepção da psicologia genético-cognitiva e suas implicações pedagógicas. Objetiva apresentar e discutir como o conhecimento se constrói nessa perspectiva defendida por Jean Piaget. Busca-se com esse, o conhecimento e a reflexão dos professores sobre o processo de construção do conhecimento de seus alunos, para que possam considerar a possibilidade de se repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Parte-se da hipótese que o professor só pode proporcionar ao seu aluno, a construção de seu conhecimento, se tiver conhecimento de como se dá esse processo. Os resultados, elaborados à partir de uma revisão bibliográfica e uma discussão com a literatura (BESSA, 2008; MARQUES, 2013; QUEIROZ, 2009), levaram à conclusão de que o professor, enquanto sujeito que auxilia na construção de significados e não apenas na memorização, precisa saber que: a) a aprendizagem é uma construção que acontece por meio da relação dialética sujeito-objeto; b) o desenvolvimento cognitivo se dá por meio dos estágios pelos quais as crianças passam, inevitavelmente; c) é fundamental conhecer as características de cada faixa etária para saber o que propor em sala de aula; d) é preciso analisar as respostas de seus alunos, conforme sua própria lógica; e) considerar as estruturas prévias das crianças é imprescindível.

Palavras-chave - Construção do conhecimento. Implicações Pedagógicas. Psicologia Genético-Cognitiva. Jean Piaget.

THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE PIAGETIAN CONCEPTION AND ITS

Abstract
The object of study of this article is the construction of knowledge in the conception of genetic-cognitive psychology and its pedagogical implications. It aims to present and discuss how knowledge builds on this perspective defended by Jean Piaget. It seeks the knowledge and reflection of the teacher's readers about the process of building the knowledge of their students, so that they can consider the possibility of rethinking and re-signifying their pedagogical practices. We start from the hypothesis that the teacher can only

ISSN: 2595-1319

give his student, the construction of his knowledge, if he is aware of how this process occurs. The results, drawn from a bibliographical review and a discussion with the literature, have led us to the conclusion that the teacher, as a subject who assists in the construction of meanings and not only in memorization, needs to know that: a) learning is a construction that happens through the subject-object dialectic relation; b) cognitive development occurs through the stages through which children inevitably pass; c) it is fundamental to know the characteristics of each age group to know what to propose in the classroom; d) it is necessary to analyze the answers of its students, according to its own logic; e) consider the prior structures of children is essential.

Keywords **-** Knowledge construction. Pedagogical Implications. Genetic-Cognitive Psychology. Jean Piaget.

Referências

BESSA, V. da H. A teoria de Jean Piaget. *In:* BESSA, Valéria da Hora. 2.ed. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008, p. 43-50. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_teorias_da_aprendizagem.pdf Acesso em 2 out. 2018.

MARQUES, N. L. R. Teorias da aprendizagem. Pelotas: [s.n.], 2013. Disponível em: http://www.nelsonreyes.com.br/TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGENS_Nelson.pdf. Acesso em: 3 out., 2018.

QUEIROZ, E. O. C. M. TEORIAS DA APRENDIZAGEM. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Programa de Educação à Distância - UNINOVE - Pedagogia), 2008.

ISSN: 2595-1319

DUOLINGO: APLICATIVO COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

FIDELINA MARIA CANDIDO PINTO

Instituto Federal do Triângulo Mineiro: campus Uberaba, fidelina@iftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O google fornece uma linha de aplicativos voltados para a educação, disponibilizados gratuitamente e acessíveis a qualquer momento. O software “Duolingo” oferece sequências de atividades de língua estrangeira e possibilita ao usuário a progressão no curso de acordo com o seu nível de dificuldade. Existe a opção de fazer um teste de nivelamento, eliminando as etapas e os conteúdos que já sejam de conhecimento do usuário. Pode ser utilizado *on-line* no computador e off-line baixando o aplicativo no celular. Não exige que o usuário tenha tido contato prévio com outro idioma. Com fundamento em López (2013), Sancho e Hernandez (2006); Santana (2016); Silva (2017), a pesquisa bibliográfica foi feita na plataforma do app, sobre o funcionamento do software e sua aplicabilidade no processo de aprendizagem, sobre as impressões dos usuários a respeito da contribuição do aplicativo, seus prós e contras para a aprendizagem de língua estrangeira. Ao longo das avaliações, percebemos que os usuários gostaram da forma como as atividades são propostas e que tiveram facilidade no uso do “Duolingo”. Concluímos que o uso do aplicativo não tem como função substituir as aulas presenciais com um professor e nem tampouco o uso do livro didático. Mas, pode ser usado para complementar prática da oralidade, incluindo pronúncia, compreensão auditiva, conhecimento lexical, leitura e escrita, sendo considerado pelos usuários como mais dinâmico, atrativo, e ensina de forma que se assemelha a estrutura de um jogo.

Palavras-chave – Aplicativo Duolingo. Aprendizagem digital. Educação. Internet.

DUOLINGO: APPLICATION AS A TOOL FOR LANGUAGE LEARNING

Abstract

The Google provides a range of education-oriented applications, available free of charge and accessible at any time. The software “Duolingo” offers sequences of foreign language activities and enables the user to progress in the course according to their level of difficulty. There is the option of taking a leveling test, eliminating the stages and contents that are already user-aware. It can be used online on the computer and offline by downloading the application on the mobile. It does not require that the user has had prior contact with another language. The bibliographic research was done on the app platform, on the operation of the software and its applicability in the learning process, on the impressions of users regarding the application contribution, its pros and cons for foreign language learning. Throughout the

ISSN: 2595-1319

evaluations, we noticed that users liked the way the activities are proposed and that they had facility in the use of the “Duolingo”. We conclude that the use of the application does not have as a function to replace classrooms with a teacher and nor the use of the textbook. But can be used to complement oral practice, including pronunciation, listening comprehension, lexical knowledge, reading and writing, being considered by users as more dynamic, attractive, and teaches in a way that resembles the structure of a game.

Keywords – Duolingo app. Digital learning. Education. Internet.

Referências

LÓPEZ, M. M. De las Tics a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales**. Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)**, n. 27, p. 1-13, diciembre, 2013. Disponível em: http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2006.

SANTANA, R. S. Duolingo: A utilização da plataforma como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., 2016, Natal. **Anais** [...] Natal: CEMEP, 2016.

SILVA, A. B. S. et al. O uso do aplicativo Duolingo em uma turma de Comércio Exterior na Faculdade de Tecnologia da Zona Leste de São Paulo. **Revista CBTecLE,** São Paulo, v. 1, n. 2, p.151- 159, 2017. Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/72/45 Acesso em: 22 abr. 2019.

ISSN: 2595-1319

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOS PAIS/E OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM ESTRELA DO SUL, MG

WASHINGTON LUÍS DE DEUS
RENATA TEIXEIRA JUNQUEIRA FREIRE

Universidade de Uberaba, kwdeus@yahoo.com.br
Universidade de Uberaba, coordenador.pedagogia@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
Apresentamos como objetivo geral do estudo, compreender a percepção, da equipe pedagógica (Supervisora pedagógica e professores) e dos pais/e ou responsáveis pelos alunos do Ensino Fundamental I acerca do AEE. Os estudos de Perrenoud, Mantoan, Vygosty e Szymanski constituem os referenciais teóricos para a realização dessa pesquisa. Considerando a natureza do problema de pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, como caminho metodológico. Utiliza-se um questionário como instrumento de pesquisa, que será respondido pela supervisora pedagógica e professores, com objetivo de perceber como o Serviço AEE se estrutura na escola. Outro questionário é respondido pelos pais/e ou responsáveis de alunos com objetivo de identificar a visão dos pais/e ou responsáveis acerca do Serviço AEE. O campo de pesquisa é uma escola estadual localizada no município de Estrela do Sul/MG. Realiza-se, também, uma pesquisa bibliográfica em documentos que norteiam o Serviço AEE. no que se refere à legislação e diretrizes. Espera-se que esse estudo possa oferecer subsídios para o enriquecimento do Serviço AEE, contribuindo no processo de inclusão escolar.

Palavras-chave **-** Atendimento Educacional Especializado. Família. Escola.

SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE IN THE VISION OF THE TEACHING TEAM AND THE PARENTS / AND OR PARENTS RESPONSIBLE FOR FUNDAMENTAL EDUCATION IN OF A STATE SCHOOL IN ESTRELA DO SUL, MG.

Abstract
We present as general objective of the study, to understand the perception of the pedagogical team (Pedagogical Supervisor and teachers) and the parents and/or those responsibles for Elementary School I students about SEA. The studies of PERRENOUD, MANTOAN, VYGOSTY and SZYMANSKI, will constitute the theoretical framework for this

ISSN: 2595-1319

research. Considering the nature of the research problem, we opted for the qualitative approach as a methodological path. We will use a questionnaire as a research tool, which will be answered by the pedagogical supervisor and teachers, in order to understand how the SEA Service is structured in the school. Another questionnaire will be answered by the parents and / or parents of the students in order to identify the parents / guardians vision about the SEA Service. The research field will be a state school located in the town of Estrela do Sul / MG. Bibliographic research will be carried out on documents that guide the SEA Service with regard to legislation and guidelines. We hope this study can provide subsidies for the enrichment of the SEA Service, contributing to the process of school inclusion.

Keywords - Specialized Educational Assistance. Family. School.

Referências

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001.

SYMANSKI, H. **A relação família-escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber- Livro, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN: 2595-1319

CULTURA VIRTUAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SUBJETIVIDADE E SAÚDE

SIMONE ALVES CAVALCANTI

SÁLUA CECÍLIO (ORIENTADORA)

[1]Universidade de Uberaba, simoneacavalcanti@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba, salua.cecilio@uniube.br

Agência de financiamento: sem financiamento.

Área temática 04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo
O trabalho docente e a produção de subjetividade caminham juntos com as mudanças sociais, laborais e da cultura virtual, atingindo diretamente a saúde mental do docente. O objetivo será compreender a relação entre trabalho docente, no contexto do capitalismo flexível, com a produção da subjetividade e saúde mental de trabalhadores docentes do ensino superior em tempos de cultura virtual. A pesquisa apoiar-se-á nos referenciais teóricos de Manuel Castells, David Harvey, Richard Sennett, Ricardo Antunes, Lucia Santaella, Vani Kenski, Paula Sibilia, Félix Guatarri, Fernando Luis González Rey, Christophe Dejours, Evaldo Piolli e Yves Clot. A pesquisa será bibliográfica e empírica, de abordagem qualitativa. Esta revisão literária constata impactos das condições de trabalho no ensino superior, mormente quanto às particularidades e características do trabalho docente, em que se verificam contradições, próprias de atividade produtiva com vistas a lucro, objetivos e metas alinhadas ao mercado. Visa-se contribuir com o aprimoramento teórico acerca do trabalho docente e seus desdobramentos na vida e saúde mental dos sujeitos inseridos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital.

Palavras-chave - Trabalho docente. Produção de subjetividade. Cultura virtual. Ensino superior.

VIRTUAL CULTURE AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION: SUBJECTIVES AND MENTAL HEALTH

Abstract
The teaching work and the production of subjectivity go hand in hand with the social, labor and virtual culture changes, directly affecting the mental health of the professor. The objective will be to understand the relationship between the work with the production of subjectivity and mental health of graduation and higher education’s professors in times of virtual culture. The research will be based on the theoretical references of Manuel Castells, David Harvey, Richard Sennett, Lucia Santaella, Vani Kenski, Paula Sibilia, Félix Guatarri, Fernando Luis González Rey, Christophe Dejours, Evaldo Piolli e Yves Clot. The research will be bibliographical and empirical, with a qualitative approach. This literature review shows

 ISSN: 2595-1319

the impact of professors' working conditions on a graduation or higher education levels, especially regarding the particularities and characteristics of their labor, in which there are contradictions, typical of a business that seeks profit, with objectives and targets aligned with the market's demands. The research aims to contribute to the theoretical improvement of studies on professors' work, the consequences in their health, inserted in an increasingly technological and digital society.

Keywords - Teaching work. Subjectivity production. Virtual Culture. Higher education.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: um estudo da psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. *In:* HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996, p. 135-162.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Editora Papirus, 2013.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set/dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SENNETT, Richard. **A coerção do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5 ed. São Paulo: Record, 2009.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico, a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 05 - EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

ISSN: 2595-1319

BAÚ DE HISTÓRIAS: MEMÓRIAS E DIFERENTES APRENDIZAGENS

DANIELA NASCIMENTO ANDRADE QUEIROZ

Centro de Ensino Superior de São Gotardo, danielanaq@hotmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

Fazer o aluno tomar gosto pela leitura é um dos desafios dos educadores e país do século XXI. Nas escolas os primeiros estímulos para a leitura são na Educação Infantil com intuito de despertar o interesse das crianças pelos livros. Esse processo tem continuidade nas séries subsequentes com foco na amplitude dos conhecimentos, na leitura e na escrita, bem como para aperfeiçoamento do senso crítico. A leitura na infância abre inúmeras portas para o desenvolvimento infantil e seus benefícios vão além do aprendizado escolar, pois é capaz de estimular também a criatividade e a imaginação. Crianças que desde cedo são estimuladas a frequentar livrarias, bibliotecas, teatros e centros culturais desenvolvem a paixão por livros como parte de sua rotina. O projeto Baú de Histórias: memórias e aprendizagens, desenvolvido no segundo semestre de 2018 aliou os conhecimentos teóricos da disciplina Fundamentos e Metodologia de Literatura Infanto-juvenil e práticas pedagógicas, para aproximar o público infantil do universo da leitura. Com aporte em Abramovich (1989), Cadermatori (1986), Carmo; Kluge (2003), Cunha, 2003), Faraco (2009), Lajolo; Zilberman (1981) e Zilberman (1981), as professoras regentes trabalharam os contos de fadas durante o período de aula com intuito de motivar a leitura e posteriormente a concretização da aprendizagem com o término do projeto. Em consonância com as alunas do 6° Período do Curso de Pedagogia do CESG e as Escolas Municipais de São Gotardo o projeto culminou no Centro Cultural Graziela Lopes com as apresentações de três contos de fadas (A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho e A Branca de Neve e os sete anões). É possível constatar que o projeto além de motivar a leitura e diversas aprendizagens propiciou momentos de prazer e de cultura as crianças pertencentes às escolas de São Gotardo e aos discentes do Curso de Pedagogia do CESG.

Palavras-chave – Literatura. Leitura. Contos de fadas. Aprendizagens.

STORY BANK: MEMORIES AND DIFFERENT LEARNING

Abstract

Getting the student to enjoy reading is one of the challenges of educators and the country of the 21st century. In schools the first stimuli for reading are in Early Childhood Education in order to arouse children's interest in books. This process has continuity in the subsequent series focusing on the breadth of knowledge, reading and writing, as well as for improving the critical sense. Reading in childhood opens many doors for child development and its benefits go beyond school learning, as it is also capable of stimulating creativity and

ISSN: 2595-1319

imagination. Children who are encouraged to attend early bookstores, libraries, theaters and cultural centers develop a passion for books as part of their routine. The project Chest of Stories: Memories and Learning, developed in the second half of 2018, allied the theoretical knowledge of the discipline Fundamentals and Methodology of Children's Literature and pedagogical practices to bring the children's audience closer to the universe of reading. On based Abramovich (1989), Cadermatori (1986), Carmo; Kluge (2003), Cunha, 2003), Faraco (2009), Lajolo; Zilberman (1981) and Zilberman (1981), the regent teachers worked the fairy tales during the class period in order to motivate the reading and later the realization of the learning with the end of the project. In agreement with the students of the 6th Period of Pedagogy Course of the CESG and the Municipal Schools of São Gotardo, the project culminated in the Graziela Lopes Cultural Center with the presentations of three fairy tales (The Beauty and the Beast, Little Red Riding Hood and A Branca of Snow and the seven dwarfs). It is possible to see that the project besides motivating the reading and diverse learning provided moments of pleasure and culture the children belonging to the schools of St. Gotthard and the students of the Course of Pedagogy of CESG.

Keywords – Literature. Reading. Fairy tales and learning.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1978

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARMO, W. do; KLUGE, D.; ALMEIDa, M. **O ato de fazer teatro**. São Paulo: Paulinas, 2003.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil:** teoria & prática. São Paulo: Ática, 1983

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Ática, 2007

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981

.

ISSN: 2595-1319

OS CONCEITOS DE CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPADORA

ISRAEL RAMOS MOREIRA

WELISSON MARQUES

IFTM – ProfEPT, israelrmoreira@yahoo.com.br
IFTM, welissonmarques@iftm.edu.br

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

A proposta da pesquisa é relacionar Educação Ambiental e formação humana integral. Isto se justifica pelo fato de que no contexto educacional e social do século XXI, o tema ambiental adquiriu forte relevância. Mas, devido ao fato de que a sociedade é permeada por discursos e diferentes ideologias, entendemos que a Educação Ambiental precisa ter um significado crítico e transformador. Pretendemos, deste modo, investigar a concepção dos estudantes do IFTM sobre dois conceitos relacionados à temática ambiental: cidadania e sustentabilidade, com aporte em Brügger (2004), Gramsci (1982), Nosella (2010), Saviani (1989) e Tonet (2005). Para isso, aplicaremos um questionário a grupos focais com alunos do 3º ano dos cursos do Ensino Médio Integrado dos *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico. Cada grupo focal será formado por 6 alunos de cada turma, somando o total de 42 estudantes e 6 discussões em grupo. Dessa maneira, faremos a análise dos discursos, buscando reconhecer se a percepção socioambiental predominante entre os estudantes está mais alinhada a uma visão crítica e emancipadora ou a uma perspectiva reprodutivista da sociedade. Após esta etapa, elaboraremos uma proposta de prática educativa sobre Educação Ambiental que esteja alinhada na direção da formação humana emancipadora. Utilizaremos os trabalhos de Demerval Saviani sobre trabalho e educação; a ideia de educação ou adestramento ambiental de Paula Brügger; a noção de formação humana emancipadora de Ivo Tonet; e sobre as questões ideológicas que envolvem a educação, utilizaremos os conceitos de Gramsci.

Palavras-chave – Formação humana emancipadora. Educação Ambiental. Análise do discurso.

THE CONCEPTS ABOUT CITIZENSHIP AND SUSTAINABILITY IN THE PERSPECTIVE OF A HUMAN EMANCIPATORY FORMATION

Abstract

The intention of this research is to relate Environmental Education and full human development. It is justified by the fact that in the educational and social context of 21st century enviromental matters have achieved great relevance. However, due to the fact that

ISSN: 2595-1319

society is crossed by diferent ideologies and speech we understand environmental education needs a critical and transforming meaning. We intend to investigate the conception of IFTM students about two concepts related to the environmental theme, citizenship and sustainability, based on Brügger (2004), Gramsci (1982), Nosella (2010), Saviani (1989) and Tonet (2005). We will apply a quis to focused groups formed by senior high school integrated course students from Uberaba and Uberaba Technology Park Campi. Each focused group will be constituted by six students from each class, reaching the total amount of 42 students and six discussions in group. Then we will be able to work on the speech analisys trying to recognise if the predominant socioenvironmetal perception among students is more connected to a critical and emancipatory view or to a society's reproductive perspective. After that we will create an educational proposal about Environmental Education which will be aligned to the emancipatory human development idea. We will use Demerval Saviani works about work and education; the idea of education or environmental dressage by Paula Brugger; Ivo Tonet's emancipatory human development notions; about the ideological issues involving education, we will use Gramsci concepts.

Keywords – Emancipatory human formation. Environmental Education. Discourse analysis.

Referências

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 3. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ISSN: 2595-1319

ARTE POSTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

EDNA MÁRCIA DUARTE TOFFOLI

JOÃO HENRIQUE LODI AGRELI

ELSIENE COELHO DA SILVA

Universidade Federal de Uberlândia, edna.toffoli@ufu.br
Universidade Federal de Uberlândia, agreli@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia, elsienecoelho@ufu.br

Agência de financiamento: em financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
A presente pesquisa tem como tema a Arte Postal no ensino de arte. Os objetivos são refletir e verificar, como uma professora e artista postalista pode contribuir para o ensino dessa modalidade artística, e essa, na formação cultural dos alunos. Desse modo, explorar as potencialidades da Arte Postal, a partir da sua história - em sua origem, nos artistas precursores dessa prática, das referências nos movimentos artísticos e na estrutura de funcionamento. Visto o caráter híbrido dessa modalidade artística no que diz respeito a materiais e técnicas, promover ao alunado uma participação como experiência artística estética. Como referências para fundamentar inicialmente a pesquisa temos, Cotrim e Ferreira (2006), para a história da Arte Postal; Barbosa (2014) na discussão sobre análise de imagem; Rachel (2014) na relação artista professor e Dewey (2010) na experiência com arte. Para tanto, encaminhamos a atuação do alunado em reflexão, produção e troca de Arte Postal. Criando um percurso de atuação, partindo da estrutura de funcionamento da mesma, onde nos encontramos em período de análise das obras recebidas, que seguirá para a catalogação das obras, e realização de um acervo. A pesquisa e prática, seguem a linha da metodologia materialista e documental, que estão sendo realizadas na Escola Estadual Francisco Cândido Xavier, na cidade de Uberaba, MG, com alunos do 2º ano do ensino médio.

Palavras-chave – Ensino. Arte. Arte Postal.

MAIL ART: AN EXPERIENCE IN A CLASSROOM

Abstract
The present research has as its theme the Mail Art in the teaching of art. The objectives are to reflect and verify how a teacher and postal artist can contribute to the teaching of this artistic modality, and this, in the cultural formation of the students. In this way, to explore the potential of Mail Art, starting from its history - in its origin, the precursors of this practice, references in the artistic movements and the structure of functioning. With a hybrid character in regard to materials and techniques, to promote the student participation as an artistic experience. As references to initially base the research we have, Cotrim and Ferreira (2006),

 ISSN: 2595-1319

for the history of Mail Art; Barbosa (2014) in the discussion about image analysis; Rachel (2014) in the relationship artist teacher and Dewey (2010) in the experience with art. To do so, we forward the performance of the student in reflection, production and exchange of Mail Art. Creating a course of action, starting from the structure of operation of the same, where we are in the period of analysis of the works received, which will continue to catalog the works, and build a collection. The research and practice follow the line of dialectical historical materialist methodology, which are being held at the Francisco Cândido Xavier State School in the city of Uberaba-MG, with students from the second year of high school.

Keywords - Teaching. Art. Mail Art.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

FERREIRA, G.; COTRIM, C. **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

Os autores

Edna Márcia Duarte Toffoli é Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. Professora pesquisadora na Escola Estadual Francisco Cândido Xavier.

João Henrique Lodi Agreli (orientador) é professor e Pós-doutorando em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia.

Elsiene Coelho da Silva (coorientadora) é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora associada da Universidade Federal de Uberlândia.

ISSN: 2595-1319

IMAGENS DE SI E DO OUTRO NO DISCURSO SOBRE MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

FERNANDA OLIVEIRA BORGES

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

O Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro é uma das ações de permanência propostas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, por meio do Serviço de Acompanhamento Pedagógico para atender a demanda de atendimento inclusivo da universidade. Por meio do discurso dos estudantes atendidos com necessidades educacionais específicas e os alunos que atuam como monitores inclusivos, este trabalho terá o objetivo de compreender como acontece o processo de inclusão na universidade e os sentidos que os estudantes atribuem ao fenômeno. Percebemos a monitoria inclusiva, como uma importante ferramenta para a reflexão do processo inclusivo na universidade. Os alunos poderão trazer em seus discursos as diversas vozes que permeiam o ambiente universitário e que poderão colaborar com a reflexão sobre o processo de inclusão. Os procedimentos técnicos a serem utilizados para construção do material empírico serão questionário para levantamento do perfil dos estudantes, análise dos relatórios produzidos pelos monitores inclusivos e realização de entrevista com amostra de monitores e alunos atendidos pelo programa. Bakhtin (1981, 2008) me auxiliará a entender a constituição dos discursos na relação dialógica, a partir das concepções de sujeito e dialogismo. Pensarei a constituição do *corpus* da pesquisa através da formação discursiva, segundo Foucault (2009) e Fischer (2012). Esperamos visualizar as representações que os estudantes possuem e estão construindo sobre a inclusão, sobre os processos de constituição da relação de orientação-aprendizagem no âmbito da monitoria inclusiva. Por meio destas análises, esperamos colaborar para reflexões e discussões mais amplas acerca da educação inclusiva no ensino superior.

Palavras-chave - Monitoria, Educação Inclusiva, Ensino Superior

IMAGES OF THE SELF AND THE OTHER IN THE DISCOURSE ON INCLUSIVE MONITORING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The Inclusive Monitoring Program of the Federal University of Triângulo Mineiro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) is one of the permanence policies proposed by the Pro-Rectorate of Community and Student Affairs, through the Pedagogical Monitoring Service to meet the demand for inclusive care of the university. Through the speech of the

ISSN: 2595-1319

students met with specific educational needs and students who act as inclusive monitors, this work will aim to understand how the process of inclusion in the university occurs and the senses the students attribute to the phenomenon. Inclusive monitoring is perceived as an important tool for reflection of the inclusive process at the university. Students can bring the various voices that permeate the university environment in their speeches, which may contribute with the reflection on the inclusion process. In order to construct the empirical material, the technical procedures to be used will be a questionnaire to survey the students' profile, analysis of the reports produced by the inclusive monitors and interview with monitors and students sample, assisted by the program. Bakhtin (1981, 2008) will help to understand the constitution of the speeches in the dialogical relation, from the concepts of subject and dialogism. The constitution of the *corpus* of the research will be made through the discursive formation, being based on Foucault (2009) and Fischer (2012). It is expected to see the representations the students have and are building on the inclusion, on the constitution processes of orientation and learning relation in the context of inclusive monitoring. Through these analyzes, some contribution may be seen to broader reflection and discussions on inclusive education in higher education.

Keywords – Monitoring. Inclusive Education. Higher Education.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ISSN: 2595-1319

ARTE E SUAS EXPRESSÕES: UMA RELEITURA DA OBRA “O GRITO” DE EDVARDE MUNCH

AMANDA NEPOMUCENO WOELLNER RIBEIRO
MARIA VITÓRIA ALVES RODRIGUES

UNIUBE/CESG, amanda-nwribeiro@hotmail.com
UNIUBE/CESG, rodriguesmariavitoria122sg@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
Este trabalho tem como objetivo comentar a arte e suas expressões. Uma releitura do quadro “O Grito.” Edvard Munch foi um artista plástico norueguês nascido em Oslo, precursor do expressionismo alemão. Em sala de aula fizemos um estudo sobre o artista e suas obras. Juntamente com a professora de Fundamentos e Metodologia de Educação Artística, decidimos aprofundar e discutir sobre a obra antes mencionada. Para fundamentação teórica e interdisciplinar foi realizado um estudo de caráter bibliográfico, com aporte em Davidoff (2001), Fonseca (1995), Fernandèz (1991) e Parizotto (2012). O autor utiliza uma mistura de cores quentes e frias para expressar seus sentimentos de solidão, angústia, conflitos com si mesmo e com o mundo. A imagem revela momentos de ansiedade, loucuras e frustrações pessoais. Esse grito que não ecoa pode ser um pedido de socorro. Reconhecemos que através de atividades simples e lúdicas como pintar, desenhar, cantar e participar de apresentações teatrais, momentos estes desenvolvidos em sala de aula, possibilitam a maior expressão de sentimentos e motivam o desenvolvimento da criança no processo ensino aprendizagem, melhorando a qualidade de vida do aluno dentro e fora da escola.

Palavras-chave – Arte. Interdisciplinaridade. Edvard Munch. Expressionismo.

ART AND ITS EXPRESSIOS: A RELIEF OF EDVARDE MUNCH´S “THE SCREAM”

Abstract
This work aims to comment on the art and its expressions. A re-reading of the painting “the Scream.” Edvard Munch was a Norwegian-born artist from Oslo, a precursor of German expressionism. In the classroom we did a study about the artist and his works. Together with the professior of Fundamentals and Methodology of Artistic Education, we decided to deepen and discuss the aforementioned work. For a theoretical and interdisciplinary basis, a bibliographic study was carried out. The author uses a mixture of warm and cold colors to express his feelings of loneliness of anxiety, follies and personal frustrations. This cry that does not echo can be a cry for help. We recognize that through simple and playful activities such as painting, drawing, singing and participating in theatrical presentations, these moments developed in the classroom allow the greater expression of feelings and motivate

 ISSN: 2595-1319

the development of the child in the process of teaching learning, improving the quality of life the student in and out of school.

Keywords – Art. Interdisciplinarity. Edvard Munch. Expressionism.

Referências

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: 2001.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: um programa de estimulação precoce. Uma introdução as ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDÈZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

PARIZOTTO, Jéssica. **As cinco versões de O Grito de Edvard Munch.** OBVIOUS. 2012. Disponível em: http:// obviousmag.org/ sphere/2012/08/ as-cinco-versoes-de-o-grito-de-edvard- munch.html. Acesso em 23/04/2019.

ISSN: 2595-1319

A POSIÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE: ANÁLISE BASEADA NOS PERÍODOS LITERÁRIOS

LEONARDO DA SILVA FELICE
FRANCISCO DA SILVA COSTAS

Centro de Ensino Superior de São Gotardo, lsfelice@gmail.com
Centro de Ensino Superior de São Gotardo, joabe018costajoabe@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
A cultura de agressão às mulheres mostra-se muito contundente atualmente. Muitos são os casos de violência diversa contra a mulher que não podem ser toleradas. A literatura mostra como a mulher era concebida em diferentes estágios sociais. Tais características auxiliam no entendimento de como a cultura machista pode ter surgido na sociedade. Desta forma, o presente trabalho, com fundamento em Brandão (2014), Candido (1996), Faraco (1996), Magalhães; Ferreira; Figueiredo (2016) e Nicolá (2000), tem como objetivo geral apresentar a poesia como mecanismo de conscientização quanto ao respeito às mulheres e sua importância na sociedade. Para a realização deste, fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, resgatando, em números, os casos de violência contra a mulher na sociedade atual, além de um recorte do tratamento oferecido ao gênero feminino em diferentes momentos históricos literários, além de apresentar a proposta da ONU Mulher, o Dia Laranja. Diante da observação referente a forma como elas têm recebido um tratamento de desvalorização da sociedade, além de perceber, por meio das análises dos diferentes períodos literários, que elas sempre sofreram discriminação, e diante da proposta da ONU Mulher, propõe-se, como forma de conscientização das gerações que ainda não possuem a consciência discriminatória, que se apresente, nos Projeto Político Pedagógicos das escolas públicas, a realização do DIA LARANJA.

Palavras-chave – Mulher. Discriminação. Períodos Literários. Dia Laranja. Conscientização.

THE FEMININE POSITION IN THE SOCIETY: ANALYSIS BASED ON LITERARY PERIODS

Abstract
The culture of aggression against women is very blunt today. There are many cases of diverse violence against women that cannot be tolerated. The literature shows how women were conceived in different social stages. Such characteristics aid in the understanding of how the male chauvinist culture may have emerged in society. Thus, the present paper, based on Brandão (2014), Candido (1996), Faraco (1996), Magalhães; Ferreira; Figueiredo (2016) and Nicolá (2000), aims to present poetry as a mechanism for raising awareness

ISSN: 2595-1319

about respect for women and their importance in society. In order to achieve this, it was based on a bibliographical research, rescuing, in numbers, the cases of violence against women in today's society, as well as a cut of the treatment offered to the female gender in different literary historical moments, besides presenting the proposal of the UN Woman, the Orange Day. In the face of the observation regarding, the way in which they have received a treatment of devaluation of society, besides perceiving, through the analysis of the different literary periods, that they have always suffered discrimination and before the UN Women proposal, it is proposed, as a way of awareness of the generations that still do not possess the discriminatory conscience, that present, in the Pedagogical Politic Project of the public schools, the realization of the Orange Day.

Keywords – Women. Discrimination. Literary Periods. Orange Day. Awareness.

Referências

BRANDÃO, R. J. A. Fêmeas Demoníacas: as mulheres na poesia simbolista/decadentista. **Revista Estação Literária**, v. 12, p. 165-175, jan. 2014. disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art9.pdf. Acesso em 15 abr. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. 38. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MAGALHÃES, Ana Lúcia; FERREIRA, Luiz Antonio; FIGUEIREDO, Maria Flávia (orgs.). **As mulheres que a gente canta**. Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos. São Paulo: Grupo ERA, 2016. v. 2

NICOLÁ, José de. **Literatura Brasileira**: das origens aos nossos dias. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

ISSN: 2595-1319

A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

THAYNNÁ MIRANDA CHAVES

MARINALVA VIEIRA BARBOSA (ORIENTADORA)

UFTM, thaynnamiranda11@hotmail.com
UFTM, marinalva.barbosa@uftm.edu.br

Agência de financiamento: CAPES

Área temática 05: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo
Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a fala e a escrita acadêmica de alunos dos cursos de licenciaturas, inseridos em contextos culturais diferentes, tendo em vista verificar traços definidores desses textos e problematizar a universidade contemporânea. A pesquisa abrangerá conceitos de diferentes linhas teóricas que serão necessárias para construção da sua base. Contaremos principalmente com as teorias de Bakhtin (1979), Foucault (1975) e Chauí (2008). Diante disso, os objetivos serão descritivos, avaliativos e interpretativos tratando de relatar as práticas de escrita e leitura desenvolvidas por sujeitos que ainda estão em formação acadêmica. Como metodologia, montaremos um corpus composto de textos produzidos por discentes dos cursos de licenciaturas para conclusão de curso. Após, analisaremos os discursos realizados nas produções escritas, quais os recursos linguísticos e discursivos utilizaram, se há grandes diferenças na maneira com que a escrita é concebida em diferentes áreas de formação e quais consequências trazem. No final, descrever as principais estratégias dos professores para ensinar leitura e escrita na universidade. Por fim, nossa pesquisa será de cunho qualitativo, sendo que é um método de investigação científica que tem foco no caráter subjetivo do objeto em análise, observando suas particularidades e experiências por meio de um pequeno número de dados.

Palavras-chave – Fala. Escrita. Texto. Produção de Conhecimento.

ORTHOGRAPHIC DEVIATIONS IN TEXTBOOKS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN UBERABA – MG

Abstract
The present work has as main objective, based on the variationist theory and the concepts of Phonetics and Phonology, to investigate the spelling deviations present in the writing of first year high school students from public schools in Uberaba-MG. For the organization of our corpus, we elaborated and applied a writing proposal to the students of the MS. To analyze the spelling deviations found in the students' texts, we consider the categories proposed by Bortoni-Ricardo (2005): (I) deviations arising from the arbitrary nature of the

ISSN: 2595-1319

writing convention system itself, (II) deviations arising from the interference of orality in writing. writing. Moreover, within the occurrences found in group II, we verified which phonetic-phonological phenomena are motivating such deviations.

Keywords: Spelling deviations. Orality. Writing.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997. [Tradução do francês Esthétique de la création verbal, 1979].

BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHAUÍ, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento.** Artigo produzido pelo Comitê Científico Regional para a América Latina e o Caribe, do Fórum da UNESCO, Paris, dezembro de 2008. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf. Acesso: 20 ago. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1975.

ISSN: 2595-1319

ÁREA TEMÁTICA 06: REDES DE PESQUISA

ISSN: 2595-1319

INTEGRAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS TRIANGULINAS: SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS

KELLY GABRIELA MACHADO

Universidade de Uberaba/ Universidade de Évora, kellygabrielampsi@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo

O presente texto busca socializar os resultados objetivos no subprojeto “Ciência e arte: estudos interdisciplinares”, pesquisa a qual, se integra no projeto temático “Perspectivas Interdisciplinares na educação”. Estudo realizado no Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade de Uberaba e o Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Triângulo Mineiro. A pesquisa objetivou identificar as produções acadêmicas que tinham a interdisciplinaridade entre a ciência e arte em suas temáticas. Parte-se do entendimento sobre interdisciplinaridade a partir da autora Ivani Fazenda, em que a tal, representa atitude, movimento pela busca da totalidade do saber. Foram consideradas a ciência e arte, duas perspectivas da realidade. O processo metodológico abrangeu a identificação, levantamento, mapeamento, tabulação, e análise de produções. Foram levantadas 2062 produções, destas 1407 dissertações e 655 teses. Destas, 63 dissertações e 5 teses faziam a integração. As linguagens artísticas identificadas nas teses foram: literatura (3); teatro (1) e música (1). Já nas dissertações: literatura (32); música (11); cinema (7), poesia (3); desenho (3), pintura (2), museu (3), teatro (1) e tatuagem. Nesse sentido, podemos refletir que existe autores que consideram esses dois âmbitos do conhecimento para a produção cientifica. Porém, se partimos para uma análise quantitativa, o número ainda é pequeno. Apontamos a necessidade de diálogo e troca de saberes acerca dessas ricas produções.

Palavras-chave - Arte. Educação. Interdisciplinaridade.

INTEGRATION OF SCIENCE AND ART IN THE TRIANGULINAS ACADEMIC PRODUCTIONS: SOCIALIZATION OF RESULTS

Abstract

The purpose of this text is to socialize the objective results in the subproject "Science and Art: Interdisciplinary Studies”. Research, which integrates into the thematic project "Interdisciplinary Perspectives in Education". This study was carried out in the Programa de Pós-graduação em Educação of Universidade de Uberaba and the Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. The research aimed to identify the academic productions that had the interdisciplinarity between science and art in their themes. It is part of the understanding about Interdisciplinarity from the author Ivani Fazenda, in which it represents an attitude, Movement by the search for the totality of knowledge. It was considered science and art, two perspectives of reality. The methodological process covered

ISSN: 2595-1319

the Identification, survey, mapping, tabulation, and analysis of productions 2062 Productions were raised, of these 1407 dissertations and 655 theses. Of these, 63 dissertations and 5 theses made the integration. The artistic languages identified in the Theses were: literature (3); Theater (1) and music (1). In the Dissertations: literature (32); Music (11); Cinema (7), poetry (3); Drawing (3), painting (2), museum (3), theater (1) and tattoo. In this sense, we can reflect that there are authors who consider these two scopes of knowledge for scientific production. However, if we leave for a quantitative analysis, the number is still small, We point out the need for dialogue and exchange of knowledge about these rich productions.

Keywords **-** Art. Education. Interdisciplinarity.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (1994).

ISSN: 2595-1319

PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM REDE: UMA EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA DE APOIO TÉCNICO

KELLY GABRIELA MACHADO

UNIUBE/Universidade de Évora, kelly.alimentos@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
Este texto tem como objetivo relatar uma experiência como Bolsista de Apoio Técnico III/FAPEMIG no projeto interinstitucional Perspectivas Interdisciplinares na Educação. Essa modalidade de bolsa propõe incrementar apoio técnico à equipe de pesquisadores nas atividades de investigação. O projeto temático abrangeu 19 subprojetos, sendo quinze realizados na UNIUBE e quatro no IFTM-campus Uberaba. As atividades consistiram em: levantamento e organização das produções cientificas produzidas pelo integrantes; auxilio na tabulação de dados das pesquisas e na elaboração de gráficos; participação na comissão organizadora de dois eventos científicos; coordenação da discussão sobre o andamento das pesquisas no III Encontro de Iniciação cientifica promovido pela REDECENTRO; conferência de currículos Lattes; apoio na socialização dos resultados das pesquisas, realizando formatação, revisão e submissão de artigos relacionados aos subprojetos e projeto; realização de estudos teóricos sobre interdisciplinaridade e educação, em Ivani Fazenda; publicação de um artigo em periódico B2; comunicações orais de trabalhos aprovados em cinco eventos. Um ponto fundante foi a comunicação direta com os pesquisadores e o trabalho colaborativo. A experiência vivida trouxe, ainda, enriquecimento curricular, contribuindo para aprovação em processo de seleção para bolsa de estudos no curso de Psicologia na Universidade de Évora.

Palavras-chave - Bolsista de Apoio Técnico. Pesquisa interdisciplinar. Trabalho em equipe. Educação.

INTERDISCIPLINARY NETWORK RESEARCH: AN EXPERIENCE AS A TECHNICAL SUPPORT BULLETHER

Abstract
This text aims to report an experience as Technical Support Fellow III/FAPEMIG in the interinstitutional project Interdisciplinary Perspectives in Education. This scholarship modality proposes to increase technical support to the research team in research activities. The thematic project covered 19 subprojects, fifteen of which were held in UNIUBE and four in the IFTM-Uberaba campus. The activities consisted of: survey and organization of the scientific productions produced by the members; help in tabulating survey data and graphing; participation in the organizing committee of two scientific events; coordination of the discussion on the progress of research in the Third Meeting of Scientific Initiation

ISSN: 2595-1319

promoted by Redecentro; Lattes curriculum conference; support in the socialization of research results, performing formatting, revision and submission of articles related to subprojects and project; theoretical studies on interdisciplinarity and education; publication of an article in periodical B2; oral communications of works approved in five events. A key point was the direct communication with researchers and collaborative work. The lived experience brought, also, curricular enrichment, contributing for approval in the process of selection for scholarship in the course of Psychology at the University of Évora.

Keywords - Technical Support Scholar. Interdisciplinary research. Collaborative work. Education.

Referência

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

ISSN: 2595-1319

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA QUE PRIORIZAM O DIÁLOGO NO PPGE-UNIUBE (2003-2016)

LORENA MARTINS PERES

MARCUS VINICIUS DE OLIVEIRA CARDOSO

Universidade de Uberaba-UNIUBE, lorenamartins_@live.com
Universidade de Uberaba-UNIUBE, mvoc@edu.uniube.br

Agência de financiamento: CNPQ/FAPEMIG

Área temática 06: Redes de Pesquisa

Resumo
O presente artigo é o resultado parcial do subprojeto de pesquisa interinstitucional: “Da linguagem ficcional aos procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo: análise epistemológica de produções acadêmicas sobre o professor no PPGE-UNIUBE”, que se integra ao projeto temático: Perspectivas Interdisciplinares na educação e à Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) no Centro-Oeste na Universidade de Uberaba. Esta pesquisa originou-se da obra “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa (1986), buscando através da análise dos diálogos entre as personagens Riobaldo e Diadorim, compreender como eles constroem um conhecimento sobre o sertão. Para essa análise foi utilizado a obra “Eu-Tu”, do filósofo Martin Buber (2001), para a compreensão do sentido das relações humanas. Partindo da abordagem quali-quantitativa, a pesquisa utilizou de uma análise documental para levantar dados sobre as produções defendidas no PPGE-UNIUBE com foco no professor, com o objetivo de identificar os procedimentos de pesquisa que priorizam o diálogo para a construção do conhecimento em dissertações defendidas no período de 2003 a 2016. Os resultados alcançados expressam que houve maior opção pela entrevista, sendo também utilizados questionário, grupo focal e narrativa.

Palavras-chave – Professor. Procedimento de pesquisa. Diálogo. Produção acadêmica. Interdisciplinaridade.

THE DIALOGUE IN DISSERTATIONS DEFENDED IN PPGE-UNIUBE (2003-2016)

Abstract
This article is the partial result of the interinstitutional research subproject: "The basic language of dialogue prioritization procedures: epistemological analysis of academic productions about the PPGE-UNIUBE teacher", which is integrated into the thematic project: Interdisciplinary Perspectives in and in the Network of Researchers on Teachers in the Center-West of Uberaba University. This research originated from the work "Grande Sertão: Veredas", of Guimarães Rosa (1986), with the analysis of the dialogues between the Riobaldo and Diadorim species, as they construct a knowledge about the sertão. For this analysis was used the work Eu-Tu, by the philosopher Martin Buber (2001), for an understanding of the meaning of human relations. To partition a qualitative-quantitative

ISSN: 2595-1319

approach, a research using a documentary analysis to collect data on the productions defended in PPGE-UNIUBE with focus on the teacher, with the objective of identifying the procedures of prioritization of the dialogue for the construction of the knowledge in dissertations Defenses in the period from 2003 to 2016. The results obtained were the ones that most resulted in the interview, being also used the questionnaires, focus group and narrative.

Keywords **–** Teacher. Search procedure. Dialogue. Academic production. Interdisciplinarity.

Referências

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.