



EDUCAÇÃO BRASIL

VOLUME VI

LUCIANE CORTIANO LIOTTI
[ORGANIZADORA]

EDUCAÇÃO BRASIL - VOLUME VI

Luciane Cortiano Liotti
(*organizadora*)

EDUCAÇÃO BRASIL – VOLUME VI

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil
Edição: Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Ana Laura Baldo
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

E244 Educação Brasil 6 / Luciane Cortiano Liotti (organizadora).
v.6 - Chapecó: Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 06).

ISBN: 978-65-80329-09-0

1. Educação. I. Liotti, Luciane Cortiano. II.Série.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.
Impresso no Brasil.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

PREFÁCIO - EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann ... 11

POESIA MARGINAL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA PRÁTICA DOCENTE

Aline Santos Pereira Rodrigues ... 13

A CRÔNICA COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAR A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

José Ailton Alves Moreira ... 25

DESCRIÇÃO DE UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS E REFERENCIAL DE CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Luci Gohl ... 41

INTERDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Carla Estrambek Natal Cabral ... 55

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ana Carolina Rubini Trovão, Maria Arlete Rosa ... 69

A UNIVERSIDADE EM PROLA SUSTENTABILIDADE

Danieli Rampelotti ... 83

LEITURAS DA CIDADE: LINHA TURISMO E LINHA PRETA EM CURITIBA

Sandro Cavalieri Savoia ... 101

APRENDER E ENSINAR NO CANDOMBLÊ

Maritana Drescher da Cruz, Kátia Maria Kasper ... 121

“ENTRE” DELEUZE E PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Roger Adriano Andrade ... 137

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA**

*Nelly Narcizo de Souza, Elaine Maria de Melo Teramatsu,
Jaqueline Ivanike de Almeida ... 145*

POBREZA: HÁ SOLUÇÃO? O PENSAMENTO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES

Thiciane Pieczarka, Tania Stoltz ... 165

DISCALCULIA : UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ronie Weslei Müller ... 185

**A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNOS PSÍQUICOS**

*Edne Aparecida Claser Makishima, Shirley Aparecida dos Santos,
Tais Gama da Silva ... 195*

**RODA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA RESTAURATIVA NA RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS DO 5º ANO**

Cláudia Martins Gil, Jane Cleide Alves Hir ... 207

QUAL É O TEU SINAL?

Eli Prestes de Aguiar ... 219

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Miriana Pereira de Souza Garcia ... 227

**A DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA, COMUNICAÇÃO E A AUTORIA DE
ARTIGOS CIENTÍFICOS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO
AMBIENTE: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO PROCESSO DE PROMOÇÃO DO
INTERESSE EM PESQUISA CIENTÍFICA.**

Maira Paupitz Vasselai, Roberto Shiniti Fujii ... 243

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DO PARANÁ**

Luciane Cortiano Liotti, Thaís Gama da Silva ... 255

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

André Cândido Delavy Rodrigues ... 265

SOFTWARE DE SIMULAÇÃO DE CIRCUITOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Ronie Weslei Müller ... 279

TESSITURAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O PENSAMENTO COMPLEXO

Ana Paula Sabchuk, João Fernando de Araújo ... 289

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS ... 301

ÍNDICE REMISSIVO ... 305

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Educação é algo sério, não se faz de forma improvisada, espontânea, nem de qualquer jeito. É preciso método, conhecimento, diálogo entre os sujeitos que se envolvem com ela, como um processo em que todos crescem em comunhão.

Independentemente se estamos tratando de formação inicial de educadores na universidade ou se falamos sobre a práxis pedagógica dos professores na sala de aula de uma escola, seja de uma capital de um estado brasileiro ou dos mais longínquos recantos do interior do país, tanto num lugar, quanto no outro, o processo educacional precisa valorizar o contexto local, mas sempre com um olhar global. Pés no chão, mas cabeça aberta para a totalidade.

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que fizeram o esforço de sintetizar suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância – e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras. Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas. É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Esse movimento será feito sobre os mais variados temas que os artigos desta coletânea propõe. Deste os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como se fosse o “tema da moda” na educação brasileira, há espaço para outros olhares, outros debates, outras miradas... Questões ligadas a educação ambiental (tema tão presente nos dias atuais), a educação inclusiva que trata dos estudantes com necessidades especiais e que merecem todo um tratamento diferenciado das educadoras

que se preparam para as mais diversas experiências com eles/elas na sala de aula, a alfabetização dos nossos meninos pequenos e meninas pequenas, as metodologias ativas ou a ativação das metodologias com o teatro, a dança, o trabalho de grupo, as séries das plataformas *streaming*, os vídeos do YouTube, as pesquisas com o Google, as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, entre tantas outras maneiras de fazer educação, são reflexões presentes nos diversos textos da Coleção Educação Brasil.

Assim é a educação brasileira: diversa, multifacetada, repleta de pluralidades de vivências e de experiências. Por isso, pensamos essa coletânea, para possibilitar aos leitores e leitoras da educação no país, conhecer um pouco do que se pensa e faz na escola, na faculdade, na universidade, na educação popular e nos mais diversificados espaços/tempos educativos.

É muito importante manter os olhos sobre as novidades no campo da educação. E elas se manifestam na escrita de quem faz e pensa a educação. Então, ter acesso e participar de uma coletânea como esta é um privilégio e um compromisso. Um privilégio porque nos coloca no meio onde pouquíssimas pessoas estão, no lugar de quem escreve e, assim, produz conhecimento organizado. É um compromisso porque não podemos escrever de qualquer jeito, precisamos ser rigorosos sobre nossa produção e sobre nosso texto. Há nele um imperativo ético de sermos o mais claro e eficiente possível para oportunizar a quem lê, um avanço em sua capacidade de atuar enquanto educador e educadora.

Esperamos que cada um e cada uma consiga, a partir dos relatos e reflexões dos textos, aprender como dinamizar sua prática, melhorar sua atuação como educador e educadora – e até mesmo como estudante – visto que o discurso dos outros sempre tem o que nos ensinar.

Então, agora é com você! Boa leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann

POESIA MARGINAL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA PRÁTICA DOCENTE

Aline Santos Pereira Rodrigues

Introdução

Ao se deparar com um texto, essencialmente literário, o leitor, em um primeiro momento, não questiona sobre a posição da produção como cânone. Muitas vezes, o leitor é atraído pelo prefácio da obra, por ela ser produção contemporânea ou ainda pela simplicidade e delicadeza da capa do livro; o fato é que apenas uma minoria reflete sobre a literariedade contida, ou não, nos capítulos almejados à leitura. Segundo Eagleton (2006, p. 1), “se a teoria literária existe, parece óbvio que haja alguma coisa chamada literatura, sobre a qual se teoriza. Podemos começar, então, por levantar a questão: o que é literatura?”. A resposta para esse questionamento advém de Compagnon (1999, p. 46):

A literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência.

A partir desses estudiosos é possível admitir a Literatura, e seu ensino, como algo complexo e digno de atenção, uma vez que essa se relaciona com contextos sociais e dá margem a infinitas leituras e interpretações. Considerando Literatura como algo possível de minúcias, um labirinto de ramificações e expressões artísticas, o presente relato se propõe a dissertar acerca da Literatura Marginal, sendo a Poesia Marginal foco da discussão.

Segundo Hollanda (1988 apud Júnior 2014, p. 4):

Há uma poesia que desce agora da torre do prestígio literário e aparece com uma atuação que, restabelecendo o elo entre poesia e vida, restabelece o nexo entre poesia e público. Dentro da precariedade de seu alcance, esta poesia chega na rua, opondo-se à política cultural que sempre dificultou o acesso do público ao livro de literatura e ao sistema editorial que barra a veiculação de manifestações não legitimadas pela crítica oficial.

O relato de experiência aqui exposto articula-se com base em um projeto de docência desenvolvido no primeiro semestre de 2015 em um colégio da rede estadual de Curitiba por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID). Este projeto foi vinculado à disciplina de Língua Portuguesa e desenvolvido por um grupo de cinco acadêmicos¹ do curso de Letras Português e Inglês, apresentando planos de aula em constante diálogo com o tema Poesia Marginal, sendo o público-alvo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A proposta foi acompanhada por uma professora orientadora da instituição universitária, a qual os acadêmicos estavam vinculados, e da Professora S., docente do colégio estadual tido em questão. Dessa maneira, são propostos neste trabalho, reflexão sobre o ensino da Literatura Marginal no Ensino Fundamental II, interpretações articuladas pelos alunos participantes no desenvolvimento da proposta, experiência e aprendizado dos acadêmicos envolvidos, além da construção do conhecimento social e literário.

Poesia Marginal: identidade do gênero literário

Considerando a Literatura Marginal, inicialmente atentando-se ao termo “marginal”, é possível afirmar que falsas interpretações foram e ainda são tecidas sobre as produções desse âmbito, por essas serem julgadas de maneiras incorretas e ligadas a conceitos depreciativos e preconceituosos. É necessário ressaltar o real sentido dessa denominação, a qual está contextualizada sob olhares da década de 70, século XX, uma vez que produções desse movimento adotaram características especiais e diversas dos cânones, elas tornaram-se à margem do que era considerado Literatura. “Numa acepção estritamente artística, marginais são as produções que afrontam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Ligada à crítica sobre a ordem do sistema, a Literatura Marginal, em especial a Poesia Marginal, revela, em meio ao teor artístico, visões sobre o social, a maneira como o indivíduo é visto e posto em sociedade, suas interconexões e o respeito pela diversidade e autenticidade de cada ser, sendo a construção identitária fortalecida, também, pelo meio social. Pereira (1981, p. 14) defende: “a literatura me interessava, não enquanto fenômeno especificamente literário, mas sim enquanto uma determinada faceta do fenômeno cultural”. Ao preconceito desenvolvido sobre essas produções, muito se assemelha ao preconceito linguístico que, muitas vezes, se articula de maneira intensa sobre uma língua. Dessa maneira, é possível aferir que tanto o preconceito literário quanto o linguístico estão ligados a questões sociais. Aludindo a Bagno (2011, p. 56) pode-se interpretar essa comparação: “o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários”. Assim também acontece na Literatura, visto que tudo

¹ O nome dos acadêmicos, bem como das instituições de ensino (colégio estadual e a universidade) e o nome das professoras (orientadora e supervisora) serão mantidos em anonimato, entretanto, a título de esclarecimento, é possível pontuar que uma das acadêmicas envolvidas é a autora deste relato.

o que foge aos padrões esperados e espelhados nos cânones não é digno de ser estudado, acepção errônea e de cunho preconceituoso, considerando a mobilidade dos conceitos de literariedade e da crescente diversidade de produções no campo literário. Segundo as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa (2008, p. 57 e 58):

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. [...] Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência.

Logo, é possível afirmar que o ensino da Literatura Marginal proporciona ao aluno novas interpretações sobre identidade cultural, é por meio da fruição estética de textos desse movimento que há a construção de um leitor crítico e apto à leitura minuciosa com olhar atento ao contexto. Ao que se refere à relação estabelecida entre autor-obra-leitor, especialmente obras que referenciam a Poesia Marginal, é possível estabelecer vínculo entre o aluno e o poeta, sendo o poema ponte para essa ligação. Uma vez que o aluno/leitor se depara com um poema de estrutura diferente e com crítica e contextos envolvidos em versos e estrofes, ele inicia um processo de reconhecimento da voz do autor, desejos, esperanças, sentimentos que o poeta inspira em seu texto. O aluno toma para si o sujeito poeta e aceita um novo olhar sobre aquele indivíduo. O momento da leitura é, para aqueles que se deixam envolver, um dos ápices da hibridização cultural, pois o autor/poeta deixa um pouco de si, de sua identidade, na obra produzida; o aluno/leitor, por sua vez, num movimento de alteridade, admite o outro e as aspirações que esse demonstra. Esses indivíduos não são mais os mesmos, suas identidades foram, de certa maneira, agregadas uma a outra e interpretadas em todo o jogo literário.

A respeito da linguagem poética e sua importância educacional, Coelho (2000, p. 267) afirma que “o poema deve nascer de um olhar inaugural, de um ver diferente algo já conhecido ou descobrir algo ainda desconhecido”, a estudiosa projeta o diálogo entre o imaginário criador e a razão, aspectos que permeiam o espírito humano, logo, é possível estabelecer uma linha contínua entre fruição e compreensão de um poema e a leitura de mundo construída pelo leitor, uma vez que, compreendida a situação/crítica estabelecida no entrelaçar dos versos, o leitor interpreta situações históricas e atuais com olhos diferentes.

“A leitura é uma atividade mental e sensorial bastante complexa que exige exercícios gradativos de acordo com o nível e desenvolvimento global do educando” (COELHO, 2000, p. 268), assim no processo de edificação do leitor fluente e crítico, há destaque para fatores como a leitura de mundo pré-concebida no estudante; a maneira como ele se relaciona com o código verbal do texto, sua interpretação a

partir da estrutura gráfica do poema; a maneira como o aluno atribui significado ao código projetado nas estrofes, sua interpretação além da estrutura gráfica; por fim, quão significativo se estabelece o grau de interação entre o sujeito e o poema. Às experiências da leitura, Jouve (p. 109, 2002) confirma:

Essa interiorização do outro – é fácil admiti-lo – perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos (mesmo para um tempo relativamente circunscrito) tem algo de desestabilizante. O leitor, transformado em suporte, em uma tela na qual se realiza uma experiência outra, vê mudar as marcas de sua identidade.

Uma vez estabelecida essa relação autor-obra-leitor, a leitura, segundo Perissé (2005), possibilita fruir nas dimensões funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora e formativa. Interligadas, essas abordagens desenvolvem um postura crítica do leitor perante o texto literário e possibilitam ao mesmo compreender o outro – autor – em diversas interpretações. A leitura funcional corresponde à primeira leitura que o aluno/leitor se dispõe a fazer, o primeiro contato com o texto, um decifrar de novos signos, do universo que estaria pronto a se abrir para os olhos do leitor. No que se refere às leituras recreativa e reflexiva, essas se constituem no momento em que o aluno inicia o processo de fruição estética; ao se deleitar com os versos do poema, ele também reconhece a reflexão que é possível tecer a partir do texto e faz, mesmo inconsciente; o leitor confronta-se com suas interpretações e contextualiza seus pensamentos. Como o próprio termo sugere, a leitura inspiradora referencia o momento em que o aluno, como leitor crítico, traz para si a voz do poeta e se inspira nela, tal sentimento reflete em possibilidades como: o desejo do estudante em continuar suas leituras, a aspiração em tornar-se um escritor, maneira como ele interpreta outras obras, ou mesmo a mudança sobre a visão de sociedade. Dessa maneira, o ápice, segundo Perissé (2005), constitui-se na leitura formativa, de modo que esta expressa o quão o indivíduo leitor modifica sua identidade a partir do outro – autor. Há, nesse estágio de leitura, a formação do eu perante o outro, a hibridização de aspectos culturais. O poema torna-se o entre-lugar comum a esses sujeitos.

A partir da leitura formativa, é possível depreender, também, que ao trabalhar a Poesia Marginal podem-se inserir os Direitos Humanos na aprendizagem. Sacavino (2009, p. 240), “aponta a perspectiva histórico-crítica como um dos enfoques da Educação em Direitos Humanos, sobre o qual se idealiza um modelo social igualitário sustentável e plural”. Esse construto privilegia os indivíduos da vida social comprometidos com a transformação do meio em que estão inseridos, e assim, promovem a valoração de grupos sociais e culturais marginalizados e discriminados. O projeto, o qual se relaciona com o presente relato de experiência, apresentou prática permeada pela cultura em Direitos Humanos, na qual se sustentam dinâmicas organizacionais e atos da vida cotidiana que são

transformadoras tanto para alunos envolvidos no projeto, acadêmicos, quanto para a instituição educativa.

Considerando o projeto citado, sob a referência contextual construída, mostrou-se necessário assinalar conceitos norteadores para as práticas estabelecidas. Magdenzo (2005), especialista em educação, sugere alguns princípios orientadores de práticas educacionais em Direitos Humanos, dentre os quais há destaque para o princípio da vida cotidiana e o princípio da construção coletiva do conhecimento. A partir do primeiro, é possível conceber o fato de que a vida cotidiana oferece inúmeras situações relacionadas com Direitos Humanos, essas propiciam o resgate de histórias de vida dos estudantes. Sob essa ótica objetivou-se ressignificar os acontecimentos vividos pelos discentes pautados nos seus próprios direitos, o que caracteriza componente básico para o entendimento acerca dos Direitos Humanos.

Em relação ao segundo princípio, como orientadores no processo de aprendizado, os acadêmicos, desde o início da prática docente, estimularam a prática de uma atitude ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, buscou-se estimular a autonomia ao propor debates, sistematizar diálogos, entre outras práticas participativas e de ação conjunta. Não tomando os discentes como receptores passivos do conhecimento, mas entendendo que atividades, como as propostas, são parte do compromisso com a transformação social e política. Apresentando, no fim do processo, a intersubjetividade vivenciada, a qual é agente da construção de sujeitos de direito.

Metodologia

Considerando que a leitura “é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (Antunes, 2003, p. 70), faz-se necessário que o ambiente escolar propicie ao aluno espaço para que o mesmo se desenvolva como leitor crítico e autônomo, além de oferecer-lhe oportunidades para vislumbrar mecanismos relacionados à ação interpretativa, envolvendo o reconhecimento do uso real das construções gramaticais da Língua Portuguesa, sua variedade lexical, bem como o propósito comunicativo pretendido pelo autor/texto.

É válido ressaltar que este projeto esteve também em conformidade com Schnewly e Dolz (2004), uma vez que esses estudiosos afirmam que a finalidade do gênero é gerar no discente a capacidade de comunicação em diferentes contextos e situações discursivas, ou seja, o último precisa aprender a exercitar a escrita com base em análises das características do gênero, levando em consideração a linguagem, o destinatário e o veículo de comunicação em que o texto estará inserido. Foram desenvolvidas sequências didáticas com a temática relacionada à Literatura Marginal – gênero poesia – e contexto das produções, além de contextualizações elencando tópicos acerca dos Direitos Humanos, e diálogo comparado entre preconceito linguístico e literário.

O projeto em destaque teve desenvolvimento com a seguinte sequência: leitura do material produzido pelos acadêmicos em relação ao tema; exposição dialogada do tema com os alunos participantes do projeto; aplicação de atividade e avaliação dos resultados. A avaliação das atividades aplicadas foi de cunho formativo. Em conformidade com Antunes (2003, p. 155):

Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.

A partir disso, o processo avaliativo foi construído de modo a ser desenvolvido de maneira contínua por observação dos acadêmicos, e cumulativa do desempenho do aluno, considerando e priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A mesma constituiu peso na nota bimestral atribuída pela Professora S. É necessário ressaltar que, “o professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar” (ANTUNES, 2003, p. 158), logo, a avaliação se mostrou expressiva, também, para os acadêmicos. Ao se autoanalisarem, puderam compreender seus próprios avanços como futuros docentes regentes, além de interpretar e reparar possíveis equívocos cometidos no desenvolvimento do projeto em sala de aula para, assim, edificar novos conhecimentos.

Resultados e discussões

Segundo Candido (1972, apud Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa, 2008, p. 57), “a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade”. Durante as aulas ministradas pelos acadêmicos foram trabalhados conceitos acerca da Literatura Marginal, fatores históricos e sociais, identificação do tema e reconhecimento do veículo utilizado inicialmente para suas publicações. O tema foi proposto como produto literário de cunho artístico que transforma e humaniza os sujeitos, levando em conta o meio social no qual o indivíduo está inserido.

Este projeto contou com o desenvolvimento e aplicação de três aulas. Na primeira aula ministrada foi exemplificado o tema Literatura Marginal, apontando fatores históricos e a relevância sobre o estudo do assunto. Com supervisão da Professora S., o material didático produzido pelos acadêmicos foi entregue aos alunos do 8º ano. A partir de uma leitura em conjunto acerca do conceito de Poesia Marginal e de alguns poemas selecionados, estabeleceu-se diálogo sobre o gênero literário. Visto isso, foi possível notar que surgiram certas dúvidas, sanadas naquele momento. Notou-se, ainda, que os estudantes tiveram aversão ao termo “marginal”.

Os acadêmicos explicitaram a etimologia da palavra, trazendo o contexto artístico em pauta, uma vez que, sob o olhar contextual, textos marginais são produções que afrontam o cânone, ou seja, rompem com as normas e paradigmas vigentes na sociedade literária. Após este primeiro momento, os discentes do Ensino Fundamental II foram questionados, por exemplo, sobre “Qual o sentido do termo marginal no contexto apresentado?”, “Como é visto o indivíduo na Poesia Marginal?”, “É possível afirmar que a Poesia Marginal sobre preconceito? Por quê?”. As respostas dadas aos acadêmicos foram muito enriquecedoras e mostraram que a consciência crítica sobre o tema trabalhado já estava sendo desenvolvida. A título de exemplificação, segue-se três dos seis poemas trabalhados em sala de aula. A seleção destes poemas para este relato levou em consideração as produções literárias que mais chamaram a atenção dos discentes durante as reflexões e diálogos obtidos na aula aplicada:

Rápido e rasteiro²

Vai ter uma festa
que eu vou dançar
até o sapato pedir pra parar.

aí eu paro
tiro o sapato
e danço o resto da vida.

Cogito³

eu sou como eu sou
pronomes
pessoal intransferível
do homem que iniciei
na medida do impossível
eu sou como eu sou
agora
sem grandes segredos dantes
sem novos segredos dentes
nesta hora
eu sou como eu sou

² Poema de Chacal, disponível no site: <<https://www.escritas.org/pt/t/5322/rapido-e-rasteiro>>.

³ Poema de Torquato Neto. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/48143/cogito>>.

presente
desferrolhado indecente
feito um pedaço de mim
eu sou como eu sou
vidente
e vivo tranquilamente
todas as horas do fim

Soneto⁴

Pergunto aqui se sou louca
Quem quer saberá dizer
Pergunto mais, se sou sã
E ainda mais, se sou eu

Que uso o viés pra amar
E finjo fingir que finjo
Adorar o fingimento
Fingindo que sou fingida

Pergunto aqui meus senhores
quem é a loura donzela
que se chama Ana Cristina

E que se diz ser alguém
É um fenômeno mor
Ou é um lapso sutil?

Na segunda aula, os acadêmicos iniciaram atividade preparatória para o produto final do projeto, foram entregues aos alunos poemas da Literatura Brasileira de ordem canônica, escritos por autores consagrados no meio literário, a proposta foi pautada na reestilização de determinado poema com foco nas características da Poesia Marginal, os estudantes deveriam produzir nova versão para o poema recebido. A fim de orientar os estudantes, os acadêmicos trouxeram o poema *Canção do exílio*, de Golçalves Dias, e a produção *Jogos florais*, de Cacaso, considerando a ligação entre esses dois poemas (produção canônica e produção marginal) e tomando o primeiro como inspiração do segundo, discutiu-se ainda mais sobre o processo de reestilização proposto. É nítida a presença de Dias em Cacaso, entretanto, é possível pontuar que em cada um dos textos há a crítica concebida por cada um dos autores. A fim de elucidar essa comparação, tem-se:

⁴ Poema de Ana Cristina Cesar. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroearte.com/ana-cristina-cesar-poemas/>>.

Canção do Exílio⁵

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Jogos florais⁶

Minha terra tem palmeiras
onde canta o tico-tico.
Enquanto isso o sabiá
vive comendo o meu fubá.

⁵ Poema de Gonçalves Dias, disponível em: <<http://www.vidaempoesia.com.br/goncalvesdias.htm>>.

⁶ Poema de Cacaso, disponível em: <<https://www.revistabula.com/65-os-10-maiores-poema/>>.

Ficou moderno o Brasil
ficou moderno o milagre:
a água já não vira vinho,
vira direto vinagre.

Minha terra tem Palmares
memória cala-te já.
Peço licença poética
Belém capital Pará.
Bem, meus prezados senhores
dado o avançado da hora
errata e efeitos do vinho
o poeta sai de fininho.

(será mesmo com dois esses
que se escreve paçarinho?)

Dada a escrita da primeira versão dessa produção, os acadêmicos a corrigiram, dialogaram com os alunos sobre pequenos equívocos. Na terceira e última aula, houve a consolidação do produto final, uma vez que os estudantes puderam escrever seus trabalhos em cartolinas, decorando-as e expondo-as pelo colégio, efetivando o vínculo comunicativo com a comunidade escolar, previsto no projeto docente.

Considerações Finais

Considerando o projeto ao qual este artigo está relacionado, reflexão teórica e a metodologia aplicada em sala de aula, é possível afirmar que o trabalho com a Poesia Marginal no contexto escolar ainda apresenta questões que envolvem o valor estético, cultural e linguístico do gênero, mesmo havendo enfoques que defendam a legitimidade dessa poesia e a apresentem como meio de aproximação entre realidades sociais e instituições educacionais.

Entretanto, ao escolher esse tema que, como assinalado anteriormente, pode causar certa aversão inicial, há a possibilidade da desmistificação do estereótipo presente desde o termo marginal à intenção pretendida pelos textos que compõem o movimento literário. Logo, há a quebra de certo paradigma, oportunidade que se cria pela construção coletiva de uma nova interpretação acerca das produções, fazendo com que o entendimento seja maximizado, pois o aluno inicia seu papel como leitor crítico, estabelecendo vínculo com a obra/autor, de modo que as especificidades da leitura se tornam, a partir da fruição estética, componentes que estabelecem diálogo com a formação literária do discente.

É necessário destacar o quanto os alunos participantes do projeto referenciado se mostraram ativos no desenvolvimento da proposta, uma vez que a concepção do gênero poemas apresentada pelas turmas se limitava a apenas estruturas canônicas. No início, os discentes do Ensino Fundamental II questionaram sobre a veracidade literária dos textos apresentados, julgando-os sob a ótica dos cânones, porém, ao se desenvolverem as atividades, as interpretações sobre o gênero se delinearão de forma efetiva, os alunos compreenderam a crítica estabelecida nos poemas discutidos e se mostraram atentos aos aspectos que diferenciavam esses textos.

Por fim, a respeito do produto final, as turmas o desenvolveram com êxito e empenho, mesmo aqueles que, a princípio, não se interessavam pelo gênero poesia, construíram trabalhos críticos. Além disso, foi possível notar a eficácia no que se refere ao meio no qual os trabalhos finais foram veiculados (cartazes), uma vez que os estudantes puderam apreciar seus próprios trabalhos e, também, as produções de seus colegas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BRASIL/PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Secretaria de Estado da Educação. 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOUE, Vincent, **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JÚNIOR, Luiz Guilherme dos Santos. **Uma revisão crítica da poesia marginal brasileira**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art13.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MAGDENZO, Abraham. **Educación em Derechos Humanos**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. **Literatura marginal**: questionamentos à teoria literária. Disponível em: <<http://www.ufff.br/revistaipotesi/files/2011/05/7-Literatura.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Retrato de época**: poesia marginal anos 70. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 2005.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis: DP ET alli., 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escolar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

A CRÔNICA COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAR A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

José Ailton Alves Moreira

Introdução

As discussões a respeito das dificuldades dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita, são frequentes e necessárias. A partir dos debates e reflexões sobre esse problema, as aulas de língua materna precisam de reformulações, o que as Diretrizes Curriculares já enfocam, bem como apontam horizontes em sua perspectiva teórica e orientações práticas, e afirmam que, em virtude

[d]a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino. (PARANÁ, 2009: 47)

Ou seja, ao educando precisam ser apresentadas situações de leitura e de escrita, para além do pouco que tem sido feito, e atividades planejadas e organizadas para esse fim precisam ser levadas a efeito.

Contudo, apreender tais orientações é que se faz urgente para que o ensino da língua materna atinja as metas a que se propõe, quais sejam, propiciar ao aluno domínio efetivo da leitura e da escrita nas situações em que delas necessite.

No que tange à leitura na escola, as deficiências têm origem na falta de gosto, prazer e hábito de ler dos educandos. Por mais que se apregoe, nas salas de aulas e fora delas, sua importância e necessidade, dia após dia vê-se que mais e mais outras atividades, como jogos eletrônicos, internet, televisão e até mesmo o ócio ganham terreno, relegando a segundo plano a prática da leitura. Além disso (ou antes disso), por muito tempo se vivenciou a prática do simples aprender a ler e o aluno não foi estimulado a dar continuidade ao ato de ler. A escola ainda, em alguma medida, “respondendo às elites, alfabetiza sem tornar possível uma política de ‘leiturização’.” (GERALDI, 2002: 104)

Em relação à escrita, embora se tenha por certo que se aprende a escrever escrevendo, situações para a prática de escrita que tenham efetiva função social são quase inexistentes no âmbito escolar. Na maioria das vezes, o aluno escreve única e exclusivamente para o professor e, simplesmente, com o intuito de conseguir uma nota.

Portanto, é preciso trazer a leitura para dentro da escola, como algo que se principie pelo contato, gere o gosto, possibilite o prazer e se constitua em hábito para toda a vida. Também se faz necessário organizar práticas de escrita com efetiva função, em que o interlocutor possa ser outro, ou melhor, outros, além de meramente o professor.

Torna-se, pois, tarefa primordial do profissional que atua com o ensino de língua materna a busca do estabelecimento de situações concretas de uso da leitura e, principalmente, da escrita na escola.

Ainda no tocante ao aprimoramento da escrita e o consequente domínio da norma padrão para esse fim, os exercícios de análise precisam deixar de ser focados em fragmentos de textos e frases e serem voltados para seu uso no texto integral.

Do ponto de vista da construção do texto, é importante que o professor, ao realizar com os alunos a análise dos recursos lingüísticos, se fixe “nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra.” (ANTUNES apud PARANÁ, 2009: 60)

Assim, o trabalho com a leitura e produção de crônicas buscou resgatar a ideia de que pode ser viável criar condições de leitura e produção de texto na escola, superando as dificuldades que existem, como a de escrever um trabalho sem vida e sem uma função efetiva, estabelecendo uma meta e apresentando um caminho para isso.

Tomou-se como objetivo resgatar ou suscitar no aluno o gosto, prazer e hábito⁷ da leitura e, consequentemente, criar condições para que ele se sentisse estimulado a produzir textos na escola, por meio do gênero textual crônica. Além disso, procurou-se ampliar o acervo de leitura dos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual João Paulo II e proporcionar situações de produção de textos que tivessem função social e interlocutores reais. E ainda, apresentar um levantamento bibliográfico sobre o tema, proporcionando aos alunos a leitura de uma variedade de textos do gênero textual crônica que permitisse relacionar as características constituintes do gênero e organizar um conjunto de textos a serem lidos e apreciados, antes de produzir textos pessoais do gênero em questão.

A opção pela Crônica

Tomar o gênero discursivo crônica como instrumento para desenvolver a leitura e a escrita na escola adquire maior significado na perspectiva de que

⁷ Diferenciação apresentada por Dagoberto Buim Arena em **Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental** (2003: 53-61): “O livro e o ato de ler devem primeiramente causar satisfação (prazer), gradualmente tornar-se uma inclinação (gosto) e por fim virar uma disposição duradoura (hábito).”

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992: 279)

Assim, pode-se inferir que esse gênero, talvez até mais que outros, engendre uma gama de possibilidades que ampliará o resultado do trabalho, reunindo, numa abordagem ampla, a junção de nuances de outros gêneros.

Do ponto de vista da leitura literária, a crônica traz a possibilidade de fruição capaz de ser realizada no decorrer de uma aula, visto que, um romance, por exemplo, já não se adequaria a isso.

Neste aspecto, a relevância do texto literário vem ao encontro de uma necessidade urgente na escola, e mesmo fora dela, de criar situações que estimulem a leitura por parte dos alunos. O ato de ler tem sido tema central de debates incansáveis, alvo de comparações com outros países, além de figurar nas análises das provas de vestibulares, de avaliações do governo sobre o ensino e mesmo na constatação cotidiana dos professores nas salas de aula. Muitos projetos e programas são criados, incentivados e premiados para que se avance na solução desta problemática. Desse modo, esta proposta seguiu o mesmo caminho, no sentido de estabelecer como uma de suas metas a de propiciar aos alunos participantes uma incursão pela leitura, por meio do encontro com a crônica.

Quando se refere ao ler, levam-se em conta os seus contínuos, o interpretar e o compreender um determinado texto. Aqui se considerou esse ato com a seguinte compreensão:

Interpretar é atribuir, explicar sentido, ao passo que compreender é saber como produzir sentido, é perceber as intenções. Ao considerarmos o sujeito inserido em formações discursivas que são determinadas sócio-historicamente, entendemos que sujeito e sentido se constituem reciprocamente. Assim, para interpretar e compreender, acionamos outros discursos, buscamos outras vozes, contamos com outros textos, mobilizamos diferentes posições ideológicas, conhecemos diferentes gêneros textuais. O que estamos defendendo é que ler não se resume a decodificar e buscar informações. (CRISTOVÃO & NASCIMENTO, 2005: 46)

Por outro lado, considerando o aspecto da produção, a abordagem da crônica permite uma incursão pela escrita, passando pela observação do dia-a-dia, permitindo transcrever um fato como um *flash* de sua ocorrência.

Faz-se necessário considerar ainda que, embora haja, no âmbito das discussões acadêmicas, diferentes definições para o que seja crônica, em relação ao conto e à reportagem, por exemplo, considerou-se crônica aquele texto cujo “conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.”

(FIORIN, 2006: 62) Mais especificamente, tomou-se os que são organizados em coletâneas ou antologias e/ou publicados em seções de periódicos destinados a esse fim.

A opção pelo gênero discursivo, e por buscar o desenvolvimento da leitura e da escrita, remete-se ao fato de que um trabalho que tenha como intenção aprimorar estas habilidades no educando “deve fundar-se na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa.” (BRONCKART, 2004 apud CRISTOVÃO & NASCIMENTO, 2005: 46)

Ainda que se tenha proposto a produção de texto seguindo o gênero discursivo crônica, estabelecido como obra de cunho literário, compreendeu-se que o trabalho do aluno é uma espécie de ensaio e que se leva em conta todo seu referencial de leitura e seu estado inicial de escritor. Considerou-se ainda que o essencial é que

o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. (idem)

Portanto, era previsto que, em alguns casos os alunos pudessem se desprender um pouco modelo proposto, mas que o exercício de se manter na meta estabelecida fosse uma constante no trabalho.

A sequência didática como forma de abordagem

Como metodologia de trabalho com a leitura e a escrita, tomou-se a “sequência didática” como forma de aplicação da proposta, segundo a exposição de Schneuwly e Dolz:

... um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (2010: 82-83)

A sequência didática obedece a uma estrutura regular com os seguintes passos esquemáticos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

O primeiro passo tem como objetivo apresentar ao aluno o gênero com o qual será trabalhado. Nesta etapa é elaborado o projeto de trabalho e são discutidas

as fases que virão a seguir. Cada um deve compreender o papel que desempenhará nas atividades e compreender as metas estabelecidas.

A produção inicial é o primeiro exercício de experimentação e que servirá de parâmetro de comparação em relação ao gênero apresentado e às conquistas que forem sendo feitas pelos alunos.

Nos módulos, a primeira produção será avaliada e discutida, bem como outras produções do gênero vão sendo apresentadas, a fim de ir aparando as arestas do que ficou a desejar na primeira produção. É o momento da superação e dos esforços pela melhoria do desempenho. Vão sendo apontadas as dificuldades e criando situações e formas de solução para cada problema apresentado.

Na produção final o aluno apresentará o resultado de todo o trabalho desenvolvido desde o início e o professor poderá avaliar os avanços conquistados no aprendizado do gênero em questão.

Crônicas: primeiras leituras

A apresentação da proposta de trabalho para os alunos criou um sentimento positivo de expectativa que deu um ar de novidade ao início das aulas na escola. Junto da exposição do cronograma de atividades e do assunto a ser estudado, o texto de abertura do projeto de intervenção sobre o gênero serviu de guia e de estudo para uma compreensão inicial do que se entende por crônica na atualidade e como o termo se construiu historicamente.

Apresentou-se aos alunos também a ideia de como, no processo de formação escolar como estudantes e no amadurecimento do papel de cidadão, eles se deparam com o domínio de duas práticas que são fundamentais para que possam evoluir com eficiência: a leitura e a escrita. Fez-se o convite para adentrar, a quem ainda não houvesse descoberto o caminho, ou de ampliar o acervo daqueles que já houvessem percorrido uma boa parte dele, ao mundo de um gênero bem atual e com o qual poderiam se divertir e aprender: o mundo da crônica.

Num primeiro momento, apresentou-se o gênero, sua gênese, suas características e a possibilidade de se familiarizar com ele por meio da leitura de um conjunto de textos selecionados para esse fim. Mais tarde, procurou-se enveredar pelo campo da produção da crônica, procurando descobrir em cada aluno um cronista em potencial.

Para início, propôs-se conhecer um pouco mais detalhadamente esse gênero, entendendo que a crônica padece de uma certa dificuldade de definição, pois muitas tentativas de explicação do que ela é esbarram em detalhes que também configuram outros gêneros textuais, como é o caso do conto, do ensaio, da notícia, do artigo, entre outros.

Discutiu-se a ligação histórica e composicional da crônica com o texto jornalístico, uma vez que surgiu como um texto cujo objetivo era ser publicado no

jornal, e que, dessa origem, colheu sua aproximação com a notícia e dela costuma tomar como assunto as cenas do cotidiano.

Concluiu-se, contudo, que o cronista, ao lidar com a palavra, o faz de um modo peculiar, distanciando-se do mero noticiar, colorindo seu texto com tons de lirismo, fantasia, crítica, humor, ironia, reflexão filosófica, recheando seu trabalho de elementos ficcionais que dão a sua produção um toque literário, no qual começam a ficar espaços abertos que serão preenchidos pelo leitor, trilhando caminho diferente daquilo que seria meramente uma notícia, uma informação.

Uma incursão pelo campo teórico da produção do gênero crônica deu suporte ao aluno para conhecer, avaliar, valorizar e se apropriar das produções realizadas no terreno da crítica literária.

Nesse ponto, procurou-se por o aluno em contato com a crônica em suas múltiplas facetas, as quais levam os autores a envolverem os leitores “com reflexões sobre a vida social, política e econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura.” (AMARAL, 2008: 13)

Feita uma apresentação um tanto quanto teórica do gênero, a primeira crônica lida chamou bastante a atenção dos alunos, uma vez que o tema, a linguagem e o tratamento dado pelo autor ao texto são bastante irreverentes e próximos dos adolescentes. *Acho que tou*, de Luís Fernando Verrísimo, que faz parte do livro *Mais comédias para ler na escola*, conquistou os alunos, que sentiram-se atraídos pelo texto, tanto que o tema que ocuparia uma aula acabou se desdobrando em três proveitosos encontros com outros textos do mesmo autor trazidos para a sala de aula.

Para orientar a leitura do texto foram propostos os seguintes questionamentos:

A leitura foi agradável, empolgante, instigante? Convida para a leitura de um texto semelhante?

O título tem algo de especial, diferente? Por quê?

O assunto da crônica poderia ser pensado a partir do título? Ele, por si só, já insinua algo?

O texto nos surpreende de alguma forma?

Podemos dizer que há um tom humorístico? Como isso é obtido?

Que comportamento é ressaltado?

Das características apresentadas nas definições, quais poderiam ser atribuídas a essa crônica?

Da discussão oral sobre as questões chegou-se a uma caracterização do gênero, que ficou agrupada da seguinte forma:

- Produção ligada à vida cotidiana;
- Narrativa informal, familiar, intimista;
- Oralidade na escrita: linguagem coloquial;
- Sensibilidade no contato com a realidade;
- Síntese;
- Fato como meio ou pretexto para o artista exercer seu estilo e criatividade;
- Dose de lirismo;
- Natureza ensaística;
- Leveza;
- Afirmações sérias por meio de uma aparente conversa fiada;
- Presença do humor;
- Brevidade.

Classificou-se a crônica, portanto, como uma produção moderna: sujeita à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna.

Uma biografia do autor deu aos alunos a oportunidade de conhecê-lo melhor e ter uma lista de obras que pudessem procurar na biblioteca da escola ou em outra que tivessem acesso.

Para uma maior compreensão das características do gênero, apresentou-se aos alunos a crônica de Paulo Bloise *O tempo das crônicas*, cuja reflexão metalinguística possibilitou, além da diversão com a leitura, uma caracterização feita pelo próprio cronista.

Observou-se a composição de um outro estilo, uma abordagem mais argumentativa, entretanto, conduzindo o tema com um tom menos acadêmico e mais despretenso e coloquial, como uma conversa entre amigos.

Para a análise desse texto, foi solicitado aos alunos que registrassem as respostas para as seguintes questões:

Como foi a leitura: Difícil? Fácil?

Ficou algum trecho que você não compreendeu?

O que você acha que o escritor com quem a amiga do narrador mantém contato considera “ficções malfeitas”?

As crônicas são realmente “ficções malfeitas”?

Com o que você já sabe até agora, explique por que o gênero crônica é comparado pelo narrador à fotografia.

O que acha de aproveitar a dica do narrador e ler “À sombra das chuteiras imortais”, disponível em:

<http://angelogirotto.blogspot.com/2007/05/queridos-amigos-devido-uma-enxurrada-de.html> ?

Qual sua compreensão da frase: “a maneira certa de se começar uma crônica é por uma trivialidade”?

O que, segundo o narrador, separa a crônica da notícia de jornal?

As respostas deram conta das reflexões necessárias sobre o assunto e a forma do texto.

Crônicas: um mundo a conhecer

A partir da experiência de conhecer um pouco mais esse tipo de texto, seja pela leitura dos dois anteriormente apresentados, seja pelas características observadas e discutidas, foi feito aos alunos um interessante desafio: com o que já sabiam sobre a crônica, fazer uma tentativa de escrever um texto desse gênero e ver como é que ficaria.

Iniciou-se estabelecendo um público leitor com o qual cada um deveria se preocupar na hora de planejar seu trabalho e de pensar a forma de seu texto. Outro detalhe importante seria ter um espaço o mais próximo possível do seu dia-a-dia. Para o exercício, delimitou-se o espaço escolar como lugar de observação das cenas e dos acontecimentos que poderiam suscitar uma crônica. Considerando que esta primeira escrita fosse ainda um ensaio, a primeira incursão no gênero, seria necessário apenas se dedicar à elaboração, tentando se aproximar o máximo possível do que já haviam visto até aquele momento sobre o gênero.

Duas dicas foram apresentadas como importantes:

- Considerar para o tema: o espaço escolar;
- Pensar sobre o tom que desejariam imprimir ao texto;

Para esse primeiro trabalho, foram levados em conta como interlocutores os colegas, os professores e os funcionários da escola.

Com o resultado da primeira produção, procurou-se ver como foi a experiência e como se poderia melhorar o trabalho. Aqueles que se sentiram à vontade pediram aos colegas que lessem seus textos e opinassem com o máximo de sinceridade, com o intuito de colaborar para que ficasse o mais próximo possível da meta estabelecida. Eleveu-se um texto que foi transcrito no quadro e avaliado em conjunto. Isso ajudou todos a compreenderem um pouco mais sobre como fazer melhor da próxima vez. Sempre é bom lembrar que a prática da escrita se desenvolve com a reescrita, ação que, em alguns casos, deve ser feita inúmeras vezes.

Para dar continuidade ao estudo do gênero, um outro aspecto foi abordado: o humor.

Humor, reflexão e uma análise sutil dos relacionamentos humanos é o que faz Fernando Sabino, um grande cronista brasileiro, em seus textos inteligentes e emocionantes. E este mote foi o que se observou em sua crônica *Hora de dormir*.

Acompanhadas de uma biografia e de uma lista dos livros desse autor disponíveis na biblioteca da escola, foram apresentadas algumas questões para que se refletisse sobre o texto:

Antes da leitura, apenas pelo título, é possível fazer uma hipótese do que vai acontecer?

Na maioria das vezes o título de um texto é atribuído depois dele estar pronto. Já pensou em fazer isso quando for escrever?

Quais elementos dão o tom bem humorado ao texto?

Você já vivenciou uma situação parecida com a que é retratada na crônica?

Neste ponto do desenvolvimento das atividades, alguns fatos interessantes começaram a aparecer: três alunos, que em quase todas as disciplinas eram considerados desatentos, com problemas de aprendizagem e desinteressados nas atividades escolares, apresentaram seus depoimentos numa roda de leitura, afirmando que o livro de crônicas era o primeiro que haviam lido integralmente desde que haviam aprendido a ler.

Para que conhecessem um pouco mais, foi solicitado que fizessem uma pesquisa em jornais, na biblioteca da escola (especialmente os títulos: *O novo manifesto*, *Pipocas*, *As eternas coincidências*, *Olhar de descoberta*, entre outros, que reúnem crônicas de vários autores), e na internet, selecionando algumas crônicas para fazerem uma roda de leitura na sala de aula. Deveriam fazer uma busca também por dados do autor, se possível.

Durante a roda de leitura, poderiam também apresentar algumas informações como: por que o texto chamou a atenção e quais características do que foi discutido sobre a crônica o texto apresentava.

Em especial foi solicitado que considerassem:

- Assunto;
- Tom: crítico, irônico, lírico, argumentativo;
- Personagens;
- Foco narrativo (o autor presencia a cena ou atua nela?);
- Linguagem – atual, antiga;

Na aula seguinte, cada um, espontaneamente, foi apresentando o texto que trouxe, como foi combinado, caracterizando-o, dentro dos aspectos que haviam sido solicitados.

Dos trinta e dois alunos, apenas três não quiseram apresentar as suas contribuições e preferiram somente ler a crônica selecionada.

O que surpreendeu foi o fato de que, mesmo sendo possibilitada a busca de textos na internet, a grande maioria trouxe livros para a sala de aula, contrariando as expectativas que eram de que optassem por buscar o texto eletrônico.

À medida que as leituras foram suscitando interferências, foram retomadas discussões acerca das temáticas paralelas, aproximações e distanciamentos entre autores, características no uso da linguagem. As leituras dos alunos foram apresentadas em forma de contribuições orais e de intervenções dirigidas, nas rodas de leitura.

Paralelamente às análises do conteúdo veiculado pelas crônicas selecionadas para as leituras, foram tendo lugar a análise do uso dos recursos linguísticos que configuram o uso da norma padrão nos textos. Neste aspecto, também a produção dos alunos foi objeto de análise, para aprimoramento de sua escrita.

É interessante observar que o aluno vai se dando conta de que se há um interlocutor para além do professor, ele precisa aprimorar seu texto, evitando passagens obscuras e ficar atento à obediência de norma padrão, caso contrário ele pode não ser entendido por seu leitor. Vale notar que todas as vezes em que o professor propõe uma correção de texto é esse objetivo que está proposto, entretanto, como não há uma efetiva função para a produção, o aluno parece que se convence de que é preciso ter erros para que haja a correção do professor.

Numa outra crônica, de linguagem breve, simples e direta o leitor é levado a pensar nas dores e alegrias da vida. Por meio dessa leitura os alunos puderam conhecer o trabalho de Moacyr Scliar, um cronista que observa o seu cotidiano e dele tira *flashes* bem humorados que encantam seus leitores, mas também tem o seu lado crítico ou lírico-filosófico. *Menino chorando, moça rindo*, foi e refletido à luz destas questões:

Como foi a leitura do texto? De fácil compreensão? Emotiva? Fez pensar? Foi rápida?

Da observação, constatação e descrição da cena o narrador se dirige ao leitor num dado momento. Transcreva o trecho em que isso ocorre.

Observe o uso de termos contrários, palavras de sentidos opostos, antônimas: menino-moça, bem vestido-malvestida, bem nutrido-pobre, chorando-rindo. Conhecem esse recurso? Se ninguém conhece, vamos pesquisar: Figuras de linguagem.

A pesquisa com figuras de linguagem movimentou a aula seguinte, criando um espaço de discussão da literariedade da crônica. Alguns alunos comentaram que seus primeiros trabalhos poderiam agora ser melhorados com o acréscimo desse

recurso e que na próxima produção lançariam mão dele para dar um toque pessoal ao trabalho.

No intuito de que conhecessem um estilo mais “descolado”, foi apresentado texto *Felicidade pega* de Danuza Leão, cronista do jornal Folha de São Paulo, que presentia os leitores com textos deliciosos em sua coluna semanal.

Abordando fatos que viraram notícia, aproveitando datas comemorativas ou mesmo pegos da memória, em lembranças que fazem as pessoas chegarem a pensar que é um puro desabafo, a autora encanta e fascina com seu jeito peculiar de escrever.

E para uma compreensão mais apurada do texto, as seguintes questões foram apresentadas para um pequeno debate:

A leitura da crônica despertou que sentimentos ou emoções?

Como é a atuação do narrador, segundo o que foi estudado sobre esse aspecto? Observe os verbos.

A crônica descreve situações que acontecem com o leitor com certa frequência? O quê?

A narradora dá uma espécie de conselho. Qual é?

De certo modo ela defende esse ponto de vista no texto. Você concorda com ele?

Com o desenrolar das aulas, a cada semana criava-se uma expectativa sobre qual seria o autor e o texto escolhido para o “mergulho” nas crônicas.

Para encerrar a viagem, foi proposto um retorno no tempo, para perceber a atemporalidade da crônica literária. Com *O Novo Manifesto* de Lima Barreto os alunos puderam verificar que a crítica irônica e inteligente também ganhou espaço na crônica desde muito cedo. Colada, como nasceu, ao texto jornalístico, conviveu com as notícias da política brasileira e internacional. Assim, não é surpresa que, sutil ou abertamente, nela apareçam alfinetadas nos homens públicos, ocupantes de cargos eletivos, tema que transcende o tempo e o espaço, mantendo-se sempre atual.

Para uma última reflexão dirigida, antes da produção final, levantou-se os seguintes questionamentos:

O que torna o assunto desta crônica atual?

Como você pode perceber que, embora atual no assunto, esse texto não é da nossa época?

Transcreva um trecho em que o autor deixa seu caráter irônico evidente.

A quem o cronista dirige sua crítica?

Há trechos em que o narrador se dirige ao leitor. Aponte-os.

Anote alguns termos que são usados pelo autor para realçar o texto, passando de uma mera informação a um estilo, dando literariedade ao texto.

Nesse ponto, difícil foi conter a ansiedade de cada um dar seu parecer sobre a leitura.

Um grupo de alunos sugeriu a leitura dramática de algumas crônicas lidas e discutidas em sala. Alguns voluntários se apresentaram e com uns poucos ensaios pediram autorização ao diretor para fazer uma pequena apresentação durante o intervalo das aulas na sala dos professores. A apresentação fez sucesso e foi repetida inúmeras vezes. Mais tarde, foi estendida para as salas de aula, com apresentações para todas as turmas do período da manhã.

Produzindo crônica

A escrita encontrou, então, campo de aplicação na proposta de que os alunos se espelhassem nos cronistas e iniciassem a observação do cotidiano da escola, da família, do bairro, da cidade e experimentassem o exercício de produção de suas “crônicas” pessoais, que teriam como interlocutores os sujeitos da comunidade escolar: colegas, professores, funcionários e pais.

Como já haviam tido a oportunidade de ler uma série de crônica de vários autores e estilos, foi sugerido que retomassem o texto produzido na primeira etapa de escrita e partissem para a produção definitiva.

Alguns acharam que valia a pena reformular o primeiro trabalho, pois já haviam apontado para a temática apontada agora.

Inicialmente era preciso observar novamente ao seu entorno, com a atenção e o olhar do cronista que estavam se propondo ser, e escolher uma cena merecedora de uma crônica.

A produção de texto precisava de um planejamento. Já havia sido definido o gênero crônica como meta. Era observar o cotidiano e escolher o fato. Para melhor organizar o trabalho foram levantados alguns outros aspectos importantes:

- Qual seria o tom? (irônico, crítico, filosófico-reflexivo, lírico, humorístico)
- E o foco narrativo? (seria em terceira pessoa, em primeira, com participação ou não do narrador na cena)
- Um bom título poderia cativar mais o leitor, portanto, era preciso dar uma atenção especial a esse item.

Ficou combinado um tempo de 30 minutos para a elaboração da redação propriamente dita que, muito provavelmente, já estava iniciada na imaginação de cada um. Esse tempo não significava um engessamento, mas demarcava o momento para que comesçassem a tirar possíveis dúvidas que fossem surgindo.

As produções

Uma dificuldade que os professores vêm encontrando quando dão orientações para que se faça qualquer trabalho escolar é a de que um grupo grande de alunos deixam de realizá-lo e não haja assim a possibilidade de se avaliar o desempenho deles. Nesta atividade, todos os alunos envolvidos participaram efetivamente e entregaram seus textos dentro do prazo estabelecido.

Enfoques mais pessoais, outros mais gerais sobre o dia-a-dia da escola foram apresentados nos textos, demonstrando um grau satisfatório de apreensão das características do gênero. Nos temas, nem o sono do motorista do ônibus escolar e o celular em sala de aula escaparam das alfinetadas dos cronistas de plantão.

A versão final teve a avaliação do professor, porém, antes disso, os próprios alunos realizaram uma revisão dos seus textos segundo critérios, discutidos durante o percurso. Foi sugerido que os seguintes itens fossem verificados:

- Escrita correta das palavras (acentuação, ortografia), pontuação, concordância;
- Frases e parágrafos coerentes e compreensíveis;
- Elaboração criativa do título;
- Uso de diálogos, observando a pontuação própria;
- Linguagem simples, clara, como num bate-papo com o leitor;
- Estabelecimento de um tom (irônico, lírico, crítico, reflexivo);
- Ambientação no espaço escolar;
- Não é apenas uma narrativa, mas apresenta características que demarcam o estilo do autor.

Houve a troca de textos, leitura e comentários por parte dos colegas, reconhecimento de aproximações com os autores lidos e da qualidade de algumas produções com estilos próprios e marcas pessoais.

Os textos revisados e reescritos, depois de corrigidos, foram objetos de leitura e discussão durante duas aulas.

Por fim, mesmo os alunos com mais dificuldade puderam ver seus trabalhos serem apreciados pelos colegas.

Divulgando os trabalhos

Como sugerido na apresentação da proposta, foi confeccionado um mural no pátio interno do colégio, com o título “A crônica nossa de cada dia” e, como sugestão dos alunos, foi afixada primeiramente a crônica *Acho que tou* de Luís Fernando Veríssimo. No dia seguinte e nos subseqüentes, começaram a ser expostos três textos dos alunos por dia, sendo que, no primeiro dia, não eram apresentados os

nomes dos autores. Estes só eram revelados no dia seguinte, quando novos textos incógnitos eram afixados.

Foi uma estratégia interessante, pois aguçava a curiosidade dos alunos-leitores para saber de quem era o trabalho que ali estava.

Uma apresentação mais formal das produções dos alunos foi propiciada com a realização de um evento na escola, com a participação dos pais, que puderam conhecer o trabalho dos filhos e dos colegas deles, e ainda ouvir os relatos da participação nas atividades. Puderam também apreciar a leitura dramática de textos de autores consagrados, lidos nas oficinas, e textos dos próprios alunos da escola, lidos por colegas no palco do salão de atividades artísticas.

Considerações finais

O ensino da leitura e da escrita na escola tem sofrido um desgaste significativo, tanto pelo desinteresse dos alunos, quanto pelas políticas de baixo investimento no ensino. Nesse segundo aspecto as perspectivas não são nada boas, uma vez que, com um número grande de alunos em sala de aula, é muito difícil fazer um trabalho realmente eficaz e que dê resultados satisfatórios.

No que se refere ao desestímulo dos alunos, o trabalho do professor pode promover uma mudança de atitude.

Estratégias de produção de texto com função social concreta podem, como se observou no desenvolvimento dessa proposta, conquistar o estudante para que este se posicione como sujeito de sua produção, reconheça-se e seja reconhecido como capaz de elaborar um trabalho que demonstre que aprendeu e domina os elementos necessários para se fazer entender pela escrita, indo além do escrever por escrever, mas efetivamente dizer algo ao seu interlocutor.

Também a promoção da leitura, que tem sido objeto de uma luta incessante dos educadores para que se efetive no ambiente escolar, com uma boa iniciativa pode chegar a muito bons resultados.

Mas toda e qualquer proposta precisa considerar todo o conjunto que compõe o entorno do aluno e do qual ele, seu comportamento e sua disposição para questões escolares são consequência. Escola, família e sociedade precisam almejar horizontes comuns, porque esforços unilaterais são tentativas vãs de sanar essas dificuldades.

Constatou-se, na aplicação desta proposta, que as crônicas podem se constituir num importante caminho para o contato inicial e para o desenvolvimento e aprimoramento da leitura na escola. O convite à escrita nos moldes da crônica também possibilita o crescimento na produção de texto pelo aluno. Além disso, lançar mão da sequência didática como forma de encaminhamento também é um meio de se chegar mais eficientemente aos objetivos propostos.

Mas é preciso ter claro que há muitos problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na escola que não podem ser resolvidos simplesmente com iniciativas como as que aqui se apresentaram.

Referências

- AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. **Na ponta do lápis**. São Paulo: Fundação Itaú Social, n. 10. Ano IV dezembro de 2008, pp. 12-13.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto nem prazer. In: Maria do Rosario Longo Mortatti. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1a. ed. Araraquara - SP: JM Editora, 2003, p. 53-61.
- BAKHTIN. M. M (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BLOISE, Paulo. In: ASSIS, Machado de... [et al]. **Do conto à crônica**. São Paulo: Salamandra, 2003.
- CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- _____. Prefácio. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al. **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1980.
- COUTINHO, Afrânio. “Ensaio e crônica”. In. _____. Dir. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro/Niterói: José Olympio/UFF, 1986, pp.117-143.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória-Pr: Kayganguê, 2005.
- DIMAS, Antônio. **Ambiguidade da crônica: literatura ou jornalismo?** Littera. Rio de Janeiro: Grifo, n. 12, ano 4. set. dez. 1974, pp. 46-51.
- FARINA, Sérgio. Quando o texto é uma crônica. Revista **Palavra Como Vida**, ano 3, n. 19, maio 1994.
- FIORIN, José Luis**. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- MOREIRA, J. A. A. et AL. **Relatório de experiência: Literatura infantil**.1996. Disponível em <http://joseamoreira.vilabol.uol.com.br> Acesso em 15/04/2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica. Língua Portuguesa.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/portugues.pdf. Acesso em: 12/04/09.

SABINO, Fernando. **A companheira de viagem.** Rio de Janeiro: Editora do autor, 1965.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** São Paulo: Ática, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SCLIAR, Moacyr... [et al] **Pipocas.** 1ª ed., São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SILVA, Ezequiel T. da. **O ato de ler.** 3ª ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

VERÍSSIMO, E... [et al]. **O novo manifesto: antologia de contos e crônicas.** 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Mais comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

DESCRIÇÃO DE UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS E REFERENCIAL DE CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Luci Gohl

Introdução

Este trabalho apresenta a descrição de um processo de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), no CELEM- Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, das Escolas Estaduais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁸. A descrição do processo remete-se ao contexto de educação continuada dos professores de línguas estrangeiras modernas que atuam no CELEM, para preencher as necessidades de aperfeiçoamentos e adequações de abordagens metodológicas, em consonância com as DCE- Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, 2008.

A motivação para a iniciativa de buscar professores- autores nasceu de uma perspectiva de “valorização dos profissionais da área de LEM, para a construção de conhecimentos e compartilhamento de saberes capazes de produzir materiais para o ensino de línguas estrangeiras”, (GOHL, 2013), como suporte didático - pedagógico para os cursos ofertados, no CELEM.

O Referencial de Conteúdos Curriculares (RCC), descrito nesse trabalho, foi desenvolvido com o objetivo de oferecer suporte às práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras modernas, nas nove línguas ofertadas no CELEM.

O quadro orientador traz características e elementos com base nas unidades de trabalho elaboradas no volume 1 e volume 2 dos livros didáticos desenvolvidos, com os seguintes componentes estruturantes: a) conteúdos básicos (DCE, 2008), b) os conteúdos específicos, c) a abordagem teórico-metodológica, d) a avaliação e d) o desenvolvimento de atividades (SD), as quais compõem as unidades de trabalho sugeridas para LEM 1 e LEM 2. Para cada unidade de trabalho foram elaboradas as

⁸ Este trabalho se relaciona a um artigo escrito para um relato de experiência no XI Congresso Nacional de Educação, Educere, 2013. Desse modo, o tema “Descrição de um Processo de Desenvolvimento de Materiais e Referencial de Conteúdos Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras”, descrito nesse trabalho já apresentado (oral), em evento científico e publicado em anais desse mesmo evento, reapresenta o processo de desenvolvimento de materiais e apresenta a descrição do RCC- Referencial de Conteúdos Curriculares, elaborado com base nos temas e gêneros textuais abordados nos materiais didáticos desenvolvidos anteriormente.

sugestões de desenvolvimento de sequências didáticas, para as práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita, com base nos temas e gêneros textuais previamente abordados nos materiais didáticos desenvolvidos, como descritos nesse trabalho.

Descrição do Processo de Desenvolvimento dos Materiais Didáticos

Este trabalho apresenta a descrição do processo de desenvolvimento de materiais para ensino de LEM, incluindo a formação dos professores-autores e as ações para a elaboração do material didático, ao longo do período de 2009 a 2011, como consta na Tabela 1, descrita em Gohl (2013, p. 2 e 3), a saber:

Tabela 1 - Cronograma do Desenvolvimento dos Trabalhos de Elaboração dos Materiais Didáticos

Período	Descrição das Ações
1º. Semestre 2009	Solicitação de Unidades de Trabalho/atividades de ensino de LEM (inglês, francês, espanhol) inicial; Recebimento das Unidades solicitadas, produzidas pelos Professores;
2º. Semestre 2009	
1º. Semestre 2010	Trabalho presencial (40hs) com consultoria das IES: UEL, USP, UFSM para formação, orientações e adequações, primeira revisão; encaminhamentos para elaboração das unidades do P1 (Vol. 1); Orientações e revisões para adequações, reelaborações do P1 e da primeira versão do P2 (Vol. 2), via eletrônica;
2º. Semestre 2010	
1º. Semestre 2011	Trabalho presencial (40hs) para discussões, redirecionamentos, reiterações dos encaminhamentos teórico-metodológicos, correções e feedbacks; Revisão das unidades do P2, adequações e formatação das unidades de P1 e P2, via eletrônica (e-mail e <i>dropbox</i>).
2º. Semestre 2011	

Fonte: Documento de Orientação Material Didático, CELEM- SEED-PR, *apud* GOHL, 2013.

O processo de desenvolvimento dos livros didáticos envolveu a Coordenação do CELEM-SEED (2007-2014), a Consultoria Acadêmica dos Profissionais da Área de Linguística Aplicada das Instituições de Ensino Superior UEL, USP, UFSM e IFRS e o Grupo de Professores-Autores, composto por 06 (seis) professores de Língua Inglesa, 05 (cinco) professores de Língua Francesa e 08 (oito) professores de Língua Espanhola.

A descrição do processo de desenvolvimento de materiais, aqui apresentado traz: a) a fundamentação teórica- metodológica para o desenvolvimento do material didático, para três línguas (Inglês, Francês, Espanhol); b) descrição do processo de orientação para formatação das unidades, o desenvolvimento da estrutura interna e periférica das unidades; e c) a descrição do processo final de elaboração do livro didático desenvolvido.

Fundamentação Teórico - Metodológica para a Elaboração do Material Didático

O processo de desenvolvimento das unidades didáticas que compõem o material, para o ensino de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola, no CELEM, foi embasado nas DCE- Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, 2008; na fundamentação teórica que subsidia a abordagem de gêneros textuais, suas características e elementos ensináveis em línguas estrangeiras, para a sua didatização e transposição didática; nos estudos e análises de gêneros textuais, realizados pela Equipe de Pesquisa “Linguagem e Educação”⁹, da Universidade Estadual de Londrina, (CRISTÓVÃO, 2007-2008); e sob a consultoria e orientação da Prof.^a Dra. Vera Lucia Cristóvão (UEL) e Prof.^a Dra. Desirée Motta Roth (UFSM), para o Grupo de Professores-autores do Material de Língua Inglesa, Prof.^a Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP), para Língua Francesa, Prof.^a Mestra Natália Labella-Sanchez, (IFRS) e Prof.^a Dra. Claudia Cristina Ferreira (UEL), para o grupo de Professores-autores de Língua Espanhola.

O aprofundamento de conhecimentos conceituais sobre gêneros e o ensino de LEM, e o estudo e concepções que fundamentaram o trabalho de desenvolvimento de materiais receberam embasamento nas definições e adequações de conceitos teóricos sobre gêneros. Cristóvão et al. (2007, p. 106) apresentam em seus estudos, “o que Bakhtin e Bronckart postulam sobre gênero. O gênero é tratado como uma forma de articulação das práticas de linguagem”, que segundo

⁹ O Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Vera L. L. Cristóvão desde 2002 reúne pesquisadores de diferentes universidades e alunos em nível de doutorado e mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, e alunos da graduação em Letras Estrangeiras Modernas da UEL.

Schneuwly e Dolz (1999, p.6) “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se na aprendizagem dos aprendizes”. E, que devido ao desenvolvimento de diferentes atividades sociais, ao longo da história, houve a necessidade de “produção de diversos tipos de textos a elas adequados”. Segundo Cristóvão (2007, p. 104):

Esses variados tipos de textos identificam o que Bakhtin (1979/1992) chama de gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados por um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual e relação entre locutor e interlocutor).

Para a elaboração das unidades de trabalho do material didático realizou-se o “tratamento do gênero como articulações de práticas de linguagem”. Foram realizadas transposições didáticas dos conteúdos dos gêneros textuais abordados nas unidades do material didático, fundamentadas pelos “modelos didáticos” sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004) e modelados por Machado (2007), como orientação para a elaboração das atividades, considerando os seguintes elementos, de acordo com Machado (2007 p.VII, VIII apud Cristóvão, 2007):

a) as características da situação de produção: quem é o emissor, em que papel social se encontra; a quem se dirige; em que papel se encontra o receptor; em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído; b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional características do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou em outras palavras: as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador; presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes; as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características lexicais.

O componente teórico que permeia o trabalho com textos e elaboração de sequências didáticas (SD), a partir das características composicionais dos gêneros textuais, levou em consideração que “a compreensão e produção de textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem” (CRISTÓVÃO, 2007, p. 107), segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998), citado por Cristóvão (2007, p.107):

As capacidades de ação (grifo da autora) referem-se ao reconhecimento do gênero, onde o sentido é buscado através das relações e representações dos elementos do contexto de produção e mobilização de conteúdos. *As capacidades discursivas* (grifo da autora) referem-se ao reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequências mobilizados, isto é, as características próprias do gênero a ser abordado através da planificação global do texto. *As capacidades linguístico - discursivas* referem-se ao reconhecimento e utilização das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto, isto é, as unidades linguísticas das frases e sentenças centradas na microestrutura do texto.

Após a seleção dos gêneros textuais, buscando atender características do contexto de ensino, as sequências didáticas (SD) foram elaboradas, por meio da sistematização de práticas de linguagem, práticas discursivas contextualizadas e configuradas através do gênero selecionado. Reapresentamos aqui a definição de SD-sequência didática, que de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são procedimentos que organizam as atividades para as práticas discursivas, apresentando os passos a serem realizados em sala de aula. Machado (2000, p. 7) descreve SD, como sendo:

(...) uma unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes.

A construção de conhecimentos para a elaboração do material didático levou em consideração os subsídios teórico-metodológicos acima mencionados, como fundamentos que permearam o processo, como descrito em Gohl (2013, p.3-5), como:

As características das unidades didáticas desenvolvidas, a partir do trabalho com gêneros textuais, por meio de sequências didáticas (SD), levando em consideração o desenvolvimento das capacidades de linguagem e o aprofundamento da compreensão, interpretação e uso comunicativo da língua a ser adquirida.

Descrição do Processo de Orientação para Formatação das Unidades

As unidades de trabalho, em cada volume do material didático desenvolvido, perpassaram três etapas: a) a orientação inicial, para a elaboração de uma unidade para compor o material (Inglês, Francês e Espanhol); b) as orientações para a estrutura interna e a escolha dos gêneros textuais abordados nas unidades; e c) a formatação periférica e interna das unidades.

A estrutura de cada unidade recebeu, segundo Gohl (2013, p.5) a orientação ancorada nas seguintes características:

a) unidade a ser elaborada para 16 horas/aulas por unidade; b) organização em torno de uma produção que permitisse aos alunos estudarem a língua estrangeira considerando um contexto e um objetivo específico de comunicação; c) utilização de sites de domínio público da internet: ([http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ PesquisaObraForm](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm); <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive>; <http://www.sxc.hu>; e outros), para buscar textos e imagens; livros, revistas, jornais; d) utilização de textos autênticos, com citação da fonte (impressos, virtuais); e) indicações de uso de vídeos nas aulas utilizando materiais de domínio público da internet; f) a pesquisa dos gêneros de textos para compor a unidade, trazendo textos de diferentes fontes; diferentes partes do mundo; textos que circulem em diferentes meios; textos que tenham diferentes eixos, ou seja, narrar, relatar, expor, descrever e argumentar.

Gohl (2013, p.6) indica que a presente descrição aborda as características da estrutura interna das unidades, como, a saber:

a) estabelecimento dos objetivos da unidade para os alunos; b) introdução da unidade e seu tema; c) seleção de gêneros textuais em consonância com os temas; d) exploração da temática e conteúdos dos gêneros selecionados; e) integração das habilidades de desenvolvimento da língua alvo, ler e falar, ler e escrever, escutar e falar, escutar e escrever as atividades de interpretação e compreensão textual.

Acrescenta-se à descrição, que as unidades foram formatadas a partir da escolha dos gêneros textuais, abordados em cada unidade didática para o volume 1 (P1) e para o volume 2 (P2), atuais LEM 1 e LEM 2, na nova estrutura do Celem-SEED-PR. Para as escolhas foram levadas em consideração a esfera social de circulação do gênero textual, suas funções sociocomunicativas e o contexto de ensino, sendo selecionados os textos, temas e práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita, e os objetivos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Após a seleção, foram realizadas as transposições didáticas e o desenvolvimento das SD - sequências didáticas, compondo as unidades.

Para a descrição da estrutura periférica da organização de cada unidade, Gohl (2013, p.6) destaca a distribuição dos seguintes itens estruturadores:

a) conhecimento prévio tanto sobre a situação de produção do gênero textual abordado quanto sobre o tema; b) primeiro contato com o gênero textual: questões voltadas para a situação de produção do texto, compreensão, aspectos discursivos e questões sobre os aspectos linguístico-discursivos; c) elaboração de SD (atividades) com abordagem dos aspectos discursivos e linguístico-discursivos; d) produção textual; e) ficha de avaliação e autoavaliação por pares, produção escrita e oral; f) reescrita do texto - produção final.

A composição interna das unidades foi ancorada da seguinte forma, Gohl (2013, p. 6):

a) a escolha do gênero textual, em produção, em cada unidade; b) a inclusão de outros textos, pertencentes a outros gêneros afins, para relações de saberes (ativação de conhecimento de mundo), contextualizações e enriquecimento da variedade das atividades; c) elaboração de pequenas produções ao longo da unidade, preparação da produção final; d) inclusão de atividades lúdicas para trabalhar alguns aspectos da unidade; e) elaboração das atividades na língua alvo; f) previsão de atividades que envolvam o aluno em agires, isto é, fazer e agir.

No relato de experiências (Educere, 2013) colocou-se em destaque a relevância do trabalho, que “exigiu disciplina e coordenação harmônica entre os envolvidos no processo”. Os professores-autores mantiveram a comunicação constante com as orientadoras e com os participantes do mesmo grupo de trabalho, durante todo o processo de desenvolvimento das SD, que compuseram cada unidade, do material didático.

Descrição do Processo Final de Elaboração do Material Didático

O processo final de formatação do material didático trouxe dois volumes (Volume 1 e Volume 2), compostos por 08 (oito) unidades cada um dos livros, para o ensino de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola. O Livro Didático do Volume 1, com o tema “Identidade (o sujeito) e Alteridade (o outro)” e o Volume 2, “Sociedade Contemporânea”. A tabela 2 descrita abaixo traz o sumário de cada livro didático, apresentando o material com os seguintes componentes: “a) os *agires sociais* e os *aspectos contextuais*; b) o *gênero textual abordado*; c) a *atividade prática* para as produções orais e escritas; d) os *aspectos críticos*; e) os *aspectos tipológicos* e f) os *aspectos léxico-gramaticais* (grifos da autora)”. E, as etapas a seguir, descrevem a elaboração final do processo de organização do material, Gohl (2013, p.7)

Formatação da organização global da unidade, atividades abordadas e o número de páginas a serem trabalhadas no período de quatro semanas, com 16h/a de trabalho; b) verificação das fontes das citações, imagens e referências; c) unificação dos ícones indicativos de atividades; d) elaboração da versão da *unidade para o professor*, com a formatação da “*conversa com o professor*”, sugestões de abordagens e desenvolvimento do trabalho em sala de aula e as chaves de respostas; e) revisão das unidades, onde cada unidade teve a releitura e revisão intensiva, realizada pelo próprio professor-autor; de cada unidade, de cada um dos participantes do mesmo grupo e pelas orientadoras, junto a todo. Este processo foi essencial para a verificação dos elementos de coesão e coerência interna e externa através de cada unidade individualmente e de cada unidade na composição do livro-didático, nos três idiomas.

Tabela 2 - Descrição do Sumário, Livros Didáticos de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola

Livro Didático de Língua Inglesa, Vol.1 e Vol. 2	
Agir social e aspectos conceituais	Descrição das ações sociais e os aspectos contextuais correspondentes aos gêneros abordados;
Gêneros Textuais	Volume 1: <i>Formulário de aplicação e Biodata; Perfil eletrônico e depoimento; Guia turístico online; Quiz; Tirinhas, HQs e charges; games, regras e receitas; Anúncios Institucionais e de serviços; Lendas urbanas</i> (grifo autora);
Atividade Prática	Volume 2: <i>Coluna de conselho, Carta Resposta, Música de Protesto e Jingles, Resenha Crítica, Cartazes e Trailers, Poema, Comentário, Notícias Virtuais, Entrevista, Romance gráfico, Artigo de Opinião;</i>
Aspectos críticos	Produções e socializações de atividades orais e escritas, postagens de produções, resoluções e produções/refacções de atividades;
Aspectos tipológicos	Reflexões acerca da função sociocomunicativa do gênero textual estudado: reconhecer, refletir, desenvolver consciência sobre, perceber.
Aspectos léxico-gramaticais	Descrever, descrever e argumentar, narrar e informar, seguir, dar instruções, argumentar, persuadir, narrar e descrever;
	Léxico, funções gramaticais nos textos (aspecto fonológicos, sintáticos e semânticos) modalizadores.
Livro Didático de Língua Francesa, Vol.1 e Vol. 2	
Gêneros	Volume 1: <i>Ficha de assinatura, Fórum, Cartão de visita,</i>
Textuais	<i>Agenda de telefone, Horóscopo, Testemunho, Anúncio, Biografia, Sinopses, Crítica de filme;</i>
	Volume 2: <i>Receita, Resumo (Romance), Brochura (turismo), Previsão de Tempo, Poema, Peça de Teatro, Contos e histórias, Crítica de filme, Artigo de Opinião.</i>
Livro Didático de Língua Espanhola, Vol.1 e Vol. 2	
Gêneros	Volume 1: <i>Documento Nacional de Identidade, Correio</i>
Textuais	<i>Eletrônico, Agenda, Biografia, Declaração, Receita, Carta;</i>
	Volume 2: <i>SMS, Cartão Postal, Literatura de Cordel, Tiras, Infográfico, Anúncio Publicitário, Artigo de Opinião, Leis.</i>

Fonte: Livros Didáticos de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola. Sumário- Versão Preliminar/ 2011 (GOHL, 2013).

Processo de Desenvolvimento do Referencial de Conteúdos Curriculares (RCC), LEM 1 e LEM 2, para o Celem, SEED-PR

Este trabalho traz a descrição da elaboração do quadro do Referencial de Conteúdos Curriculares (RCC), para LEM 1 e LEM 2, do CELEM, com base no material didático desenvolvido previamente, de acordo com a descrição apresentada na tabela 2.

A composição dos Referenciais, para LEM 1 e LEM 2 tem por objetivo estabelecer um parâmetro de abordagem dos conteúdos básicos dos cursos de LEM, no CELEM, e oferecer suporte teórico-prático aos profissionais da área, com a flexibilidade de abordagem de gêneros textuais sugeridos ou afins, para atender as especificidades de ensino de cada língua e as necessidades locais e/ou específicas dos estudantes.

A abordagem de cada unidade de trabalho descrita no quadro do RCC traz os *conteúdos básicos* (DCE, 2008), como suporte estrutural, que orienta o trabalho com os gêneros textuais; os *conteúdos específicos*, com aprofundamento dos conceitos e descrição dos elementos composicionais dos gêneros de textos, para subsidiar a fundamentação dos conteúdos a serem abordados; a *abordagem teórica-metodológica*; a *avaliação*, e o *suporte e sugestões práticas para a elaboração das sequências didáticas* (SD), com atividades para as práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita.

Os conteúdos e as orientações para o desenvolvimento das sequências didáticas estão fundamentados na análise de textos de BRONCKART (1999) e de construção de modelos didáticos de gêneros textuais de DOLZ e SCHENEUWLY (1998-2004), sob o constructo teórico do ISD- Interacionismo Sócio-Discursivo (CRISTÓVÃO, 2004-2011).

A seleção de gêneros textuais e a descrição das atividades abordadas no referencial, para LEM 1 e LEM 2, segue o modelo de sequências didáticas desenvolvidas por um grupo de professores das LEM, Espanhol, Francês e Inglês atuantes no Celem (2009-2012), sob a consultoria, encontros de capacitação e orientação de profissionais da *Área de Linguística Aplicada* das Instituições de Ensino Superior (UEL, USP, UFSM, e IFRS), responsáveis pelos encaminhamentos teórico-metodológicos e orientações para a elaboração das atividades.

Descrição da composição do Referencial de Conteúdos Curriculares para LEM 1 e LEM 2

O RCC- Referencial de Conteúdos Curriculares, para LEM 1 é composto por oito unidades de trabalho, abordando os seguintes gêneros textuais, a saber: a) *formulário de aplicação e biodata*, b) *perfil de rede social e comentário virtual*, c) *guia turístico online*, d) *quiz* (hábitos alimentares saudáveis), e) *tirinhas, HQs e charges*, f)

receitas e regras de jogos, g) anúncios institucionais e de serviços, h) lendas urbano-contemporâneas.

Para LEM 2, o RCC traz a mesma composição de oito unidades de trabalho, por meio dos gêneros textuais: a) *carta de pedido de conselho* (coluna de conselho: carta de aconselhamento e carta resposta), b) *músicas de protesto e jingles*, c) *resenha crítica, cartazes e trailers de filmes*, d) *poemas e comentário*, e) *notícia virtual - manchete e comentário digital*, f) *entrevista de audiência e entrevista de emprego*, g) *romance gráfico*, e h) *artigo de opinião e debate*.

O Referencial de Conteúdos Curriculares (RCC) organiza as orientações para a abordagem de trabalho, por meio de espaços indicadores que apresentam e descrevem o quadro, de acordo com a seguinte descrição: a) o primeiro espaço indica o *nível*, o *tema*, o *conteúdo estruturante*, a *unidade de trabalho*, o *gênero textual*, e a *carga horária semanal* perfazendo dezesseis (16) horas em cada unidade, para quarenta (40) semanas anuais; b) o segundo espaço traz os *conteúdos básicos*, de acordo com os documentos orientadores (DCE, 2008, LDB, 1996, BNCC, 2017) para o ensino de Línguas Estrangeiras; c) o terceiro espaço traz os *conteúdos específicos* com descrições, definições, conceitos e embasamento teórico para a abordagem textual; d) o quarto espaço descreve a *abordagem teórico- metodológica* com as orientações de *‘o que fazermos’* e *‘como fazermos’* o que está indicado como *conteúdos básicos e específicos*; e) o quinto espaço de indicação traz a *avaliação*, com os *objetivos* que pretendemos alcançar e *o que esperamos* como resultado de aprendizagem, correspondente a cada conteúdo trabalhado e praticado pelos alunos; f) o sexto espaço indica o *suporte e sugestões práticas* para a realização das atividades, com sugestões de abordagem metodológica e técnica, para o ensino de LEM, para as práticas discursivas de *leitura, oralidade e escrita* em cada unidade de trabalho.

O *suporte e sugestões* para a abordagem das atividades que compõem as sequências didáticas orienta a abordagem textual, por meio de estágios de práticas discursivas, em consonância com as orientações metodológicas descritas no RCC, a saber: a) *textos/contexto comunicativo* (*gêneros textuais selecionados para cada unidade de trabalho*) e *atividades modelo* para *leitura, audição, fala, e escrita, em estágios de pré-leitura, durante e pós- leitura; pré-compreensão oral, compreensão e pós- compreensão; pré- escrita, escrita e pós-escrita*; b) *estratégias de ensino* indicando a sugestão de realização das atividades professor-estudantes, estudantes-estudantes, atividades colaborativas e atividades individuais, pares, pequenos grupos, e grande grupo.

Os materiais sugeridos são indicados, por meio de fontes para acesso à páginas online, *sites* como exemplos e *sites* específicos para as línguas ensinadas no Celem. As atividades sugeridas buscam a consonância com as orientações para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, e as habilidades propostas pela BNCC- Base Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do

Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÀ, 2018, p. 490-527), para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem de línguas estrangeiras. As fontes sugeridas no RCC trazem as características de textos autênticos (verbais e não verbais/verbo-visuais), propostos para a abordagem da “língua em uso”, em diferentes esferas sociais, enfatizando o “multiletramento nas práticas sociais do mundo digital” (BRASIL, 2017, p.240), a diversidade e a interculturalidade.

O RCC- Referencial de Conteúdos Curriculares LEM 1 e LEM 2, para o CELEM, também propõem um formato de elementos de apoio didático pedagógico e formador, para o professor, e traz um *glossário de terminologias*, no final das orientações das unidades de trabalho, para subsidiar o professor com *termos, jargões e conceitos* das áreas de linguagem e ensino de línguas estrangeiras.

Considerações finais

As descrições apresentadas nesse trabalho resumem o processo de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa, Língua Francesa e Língua Espanhola, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas da Secretaria de Estado da Educação (CELEM). Essa segunda abordagem sobre o processo, oferece suporte à descrição do processo de elaboração do Referencial de Conteúdos Curriculares, (RCC – CELEM), com base no material já desenvolvido. Desta feita, foram reapresentadas as descrições dos fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiaram a construção de conhecimentos para o desenvolvimento do material didático; a fundamentação para a elaboração de sequências didáticas (SD) e os elementos para a composição das unidades de trabalho, no formato de livros didáticos.

A abordagem do desenvolvimento do Referencial de Conteúdos Curriculares, (RCC - CELEM), para o ensino das nove línguas estrangeiras modernas ensinadas no CELEM, traduz-se como mais uma iniciativa de oferecer apoio didático-pedagógico para os profissionais que atuam no CELEM. Esse referencial orienta a abordagem dos conteúdos básicos orientados pelos documentos oficiais, (DCE, 2008), expandindo as orientações, por meio dos conteúdos específicos e, com o acréscimo das orientações metodológicas para a abordagem das habilidades de leitura, oralidade e escrita; a avaliação e, o *‘fazer pedagógico’* (grifo da autora), por meio do suporte e sugestões para a elaboração das sequências didáticas (SD), nas unidades de trabalho, para LEM 1 e LEM 2.

A relevância e os desafios do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como das necessidades de interações sociais, da comunicação, e da vivência multicultural, instigam e motivam pesquisadores e profissionais da área de Linguística Aplicada e de LEM, no exercício constante da pesquisa e do estudo, buscando estratégias de formação significativa.

Referências

- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. SP: EDUC, 1999.
- BRASIL. CRISTÓVÃO, V. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, 308p.
- CRISTÓVÃO, V. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007, 286 p.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières?** ÉLA – Études de Linguistique appliquée, n.92, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 95-128. (Tradução de Roxane H. Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro).
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF (Collection Didactique du Français), 1998.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- MACHADO, A. R. Apresentação. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. VII-XV.
- MACHADO, A. R. **Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. D.E.L.T.A., v.16, n.1, p.1-26, 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa n. 019/2008- SUED-SEED**. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba, 2008. 22 p.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientação Material Didático n. 01/2009**. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba, 2009. p. 01-09.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Livro Didático Língua Espanhola. **Sumário-Versão Preliminar**. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Livro Didático Língua Francesa. **Sumário-Versão Preliminar**. Centro de Línguas

Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Livro Didático Língua Inglesa. **Sumário-Versão Preliminar**. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira

Referências online

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso 05/05/2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios Direitos e Orientações**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2018. p. 490-527. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>>. Acesso em 02/05/2019.

INTERDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Carla Estrambek Natal Cabral

Introdução

O presente artigo é resultado de um levantamento bibliográfico de caráter exploratório para verificar a verdadeira importância e relevância que é utilizado o tema hoje nas escolas. Uma reflexão sobre o conhecimento dos docentes em relação à educação ambiental e a interdisciplinaridade acontece na formação continuada. Trazendo como objetivo analisar como os professores nas formações de biologia vêm utilizando Educação Ambiental como interdisciplinaridade em suas disciplinas, como trabalho de um tema transversal.

A Educação Ambiental (EA) em conjunto com a Educação, tem um atrelamento para desenvolver um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas do currículo escolar. Entre as disciplinas do currículo nota-se uma diversidade de formações, sendo que a disciplina de biologia tende a ter mais facilidade de incluí-la em suas aulas, podendo também contribuir para que cada professor com a sua diversidade possa estar montando maneiras diferentes de incluir a EA nas aulas.

Por ser um tema que não é uma disciplina específica, possibilita ser trabalhada em diversas formas e diferentes contextos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2014, p. 182): “a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mobilização por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas.” Ao contrário, quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal, atitudes e valores de cidadania que podem ter importantes consequências sociais. Desse modo a EA mostra contribuir tanto para o enriquecimento do docente como dos discentes que participam da atividade, podendo ocorrer mudanças tanto no lado social, comportamental e promove a valorização do cuidado social.

Desta forma através desse conhecimento pode se fazer com que os alunos pensem e reflitam, causando um entendimento em características específicas da EA, promovendo também o lado prático da sua aplicação em campo.

Metodologia

O método utilizado na presente pesquisa foi o levantamento com pesquisas bibliográficas para a apreensão e compreensão do contexto sobre a EA, visto que o contexto é rico em referências, com autores de renome.

De acordo com Moreira (1996, p. 19):

[...] mostra o verdadeiro sentido da investigação, mostrando que os principais paradigmas que estruturam e organizam a pesquisa contemporânea e desenvolvam a sensibilidade para o fato de que diferentes abordagens provavelmente produziram diferentes formas de conhecimento.

De fato, esta pesquisa busca uma reflexão para a aplicação das metodologias utilizando a Educação Ambiental em sala de aula e fora dela. Sendo que este ensino possibilita, que os próprios põem em ação, suas capacidades e criem novas visões e formas da aplicação da EA para as mudanças no contexto ambiental. Mostrando que a teoria e prática trabalham juntas.

Conceitos de educação ambiental

Para a EA encontramos várias definições ao longo da sua evolução, mais de qualquer forma o conceito de EA está reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais não sendo permitido admirar as interdependências, nem a contribuição das ciências sociais á compreensão e melhoria do meio ambiente humano (DIAS, 1995). Entretanto, Dias (1995, p. 26) define a EA de acordo com a Conferência de Tbilisi, sendo esta válida até hoje:

[...] como uma dimensão ao conteúdo e a prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Mostrando que a EA só adquiriu força a partir das suas evoluções com o passar dos tempos e com as preocupações cada vez mais constantes para a melhoria da qualidade de vida de cada indivíduo e para o bem do coletivo. De acordo com a Lei n.º 9.795/99, Art. 13º (BRASIL, 1999):

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Já segundo Marcondes (1991, p. 7) “a Educação Ambiental é o desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano no tocante aos assuntos ecológicos, visando à sua participação na preservação do ambiente”.

Surgimento e princípios da educação ambiental

Segundo Cascino (1999, p.30) “o movimento ambientalista nasce na década de 60”. Já Dias (1995, p.20) acredita que:

[...] entre as décadas de 50/60, impulsionado por avanços tecnológicos, o homem ampliou a sua capacidade de produzir alterações no ambiente natural, notadamente nos países desenvolvidos, e na década seguinte os efeitos negativos já eram evidentes.

Sendo que os sinais e efeitos que o homem estava causando já estavam bem evidentes, reconhecendo que EA é um elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, e enfatizou a urgência da necessidade de reordenar prioridades (DIAS, 1995).

Mas o primeiro grande marco da EA para a sua expansão foi o texto a respeito das questões ambientais e dos limites para o desenvolvimento humano publicado em Roma em 1968, intitulado *Os limites do crescimento*. Através dele pode-se fazer um amplo estudo sobre o consumo e as reservas dos recursos minerais e naturais e os limites de suporte/capacidade ambiental, ou a capacidade de o planeta suportar desgastes e crescimento populacional que vem ocorrendo nos últimos anos (CASCINO, 1999).

Logo em 1972, em Estocolmo, na Suécia, realizou-se a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento, que adotou, mediante a Declaração de Estocolmo, um conjunto de princípios para o manejo ecologicamente racional do meio ambiente (CASCINO, 1999).

De acordo com Grun (1996, p.16) a “Educação Ambiental ganha o status de assunto oficial” na pauta dos organismos internacionais. Continuando pela história, em 1977, realizou em Tbilisi, na Geórgia, exemplo – União Soviética, o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental.

Conforme Grun (*apud* DIAS, 1991, p.7) a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, deixava-se absolutamente clara a necessidade de se considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, éticos etc. quando fossem tratadas as questões ambientais”.

Dez anos depois, ocorreu em Moscou o Segundo Congresso de Educação Ambiental. Logo após, mais precisamente em dezembro de 1983, a primeira ministra Sra. GroBrundland, iniciou com um grupo de *experts*, a redação do relatório mundial, analisando as principais questões sobre o meio ambiente e desenvolvimento (CASCINO, 1999). Dois conceitos importantes são cunhados no trabalho de GroBrundland, o “desenvolvimento sustentado” e a “nova ordem mundial” (GRUN, 1996, p. 18). Sendo somente publicado em 1987, com o título *Nosso futuro comum*, passando a ser referência para os debates sobre o Meio Ambiente, a serem consolidados com realização da Conferência das Nações Unidas

sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também chamada RIO-92 ou ECO-92 (CASCINO, 1999).

A partir de 1992, após esta Conferência o Planeta passou a ser mais visto, e de maneira diferente expandindo a idéia de desenvolvimento sustentável, nessa jornada de EA, foi elaborado o Tratado de *Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global*, onde pretendeu mostrar os princípios estabelecidos em Tbilisi (1977). Logo após, continuando essa linha de publicações, surge um grupo de intelectuais, que se autodenominou “Grupo de Lisboa”, produzindo o excelente *Os limites da competitividade*, sendo uma reflexão e análise das questões econômicas-ambientais que tocam o mundo contemporâneo (CASCINO, 1999).

De alguma maneira Cascino (1999, p.49) cita que:

Esses documentos poderiam cumprir uma tarefa, urgente e necessária, de ampliar e aprofundar o debate, sobre a sobrevivência do ser humano sobre a Terra, avaliando seu papel de agente explorador dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que alia a essa questão o papel da justiça social como eixo fundamental do debate ambiental.

Dessa forma consideramos atualmente que as práticas da educação ambiental são conforme Cascino (1999, p.59) menciona:

[...] possui *objeto* – os eventos ambientais, *campo* – o enfrentamento as condições estritas de desequilíbrio mediante formas organizadas de práticas educacionais, e *método* – as maneiras que esta forma de educação vem sendo praticados aos longos dos últimos vinte anos, revelando-se, portanto, como estrutura disciplinar.

Dias (1995, p. 166) expõe:

A EA pode ser trabalhada de uma forma interdisciplinar; por lidar com a realidade; por adotar; uma abordagem que considera todos os aspectos que compõem a questão ambiental – socioculturais, políticos, científico - tecnológicos, éticos, ecológicos etc.; por achar que a escola não pode ser amontoado de gente trabalhando com outro amontado de papel; por ser catalisadora de uma educação para a cidadania consciente, pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzam as pessoas por caminhos onde se vislumbre a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total de qualidade da experiência humana.

A EA tem um papel muito importante para a sociedade, principalmente na escola podemos desenvolver várias formas de conscientização, para dar verdadeira importância e valor

Sendo, que a EA tem um papel importante tanto para a sociedade, como na escola podendo desenvolver por meio dela essa conscientização para que todos saibam a verdadeira importância da EA nos dias atuais. Através de Tristão (2004), pode-se perceber o importante papel que as práticas pedagógicas da EA podem desempenhar. Nos dias atuais a prática do desenvolvimento sustentável, apresenta grandes desafios e dificuldades a serem superadas, visto que, são propostas a longo alcance.

Além disso, uma outra questão muito importante a ser considerada em relação à EA é que ela representa uma possibilidade de manter o desenvolvimento da consciência ecológica, considerando os efeitos do processo econômico globalizado, que cada vez mais aumenta a poluição, desmatamento e geração de resíduos e poluentes no nosso planeta, e com exagero no padrão de consumo atual, especialmente os países mais industrializados, dos impactos sobre a diversidade biológica, social e cultural.

Isso mostra cada vez mais como se deve fazer a conscientização do meio ambiente para que as próximas gerações continuem a viver, em um espaço onde se tenha uma boa qualidade de vida.

A partir do momento que aprendemos e entendermos seus reais significados nos deparamos, de um modo geral, com uma função essencial de propiciar o desenvolvimento sustentável das sociedades em transição, de uma forma geral e ter uma conscientização melhor sobre a sustentabilidade e conscientização ecológicas, pois é através destas informações e conhecimentos que a sociedade atual terá uma conscientização melhor em relação aos cuidados de preservação.

De acordo com Tristão, (2004, p. 65):

[...] o papel da escola é construir valores e estratégias que possibilitem aos/ as estudantes determinarem que é melhor conversarem com sua herança cultural, natural e econômica para se alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribui, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global.

Por meio desses aspectos e concepções da EA conseguimos avaliar e dar a importância nas práticas sociais nos dias atuais, e mostrar a importância do trabalho interdisciplinar da EA como forma de conscientização e melhoria da qualidade de vida para promover o futuro melhor.

Conceitos da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade cada vez mais vem ganhando seu espaço e mostrando a sua real importância e valor para agregar conhecimento no trabalho escolar.

De acordo com Japiassu (1976, p. 39), o domínio do interdisciplinar é “vasto e complexo”.

Fazenda acredita que é “impossível à construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1994, p. 13).

Desse modo:

[...]a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica de fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas (JAPIASSÚ, 1976, p.54).

Considerando os estudos de Fazenda (1994, p. 28), pode-se sintetizar (?) a interdisciplinaridade mostrando os seus objetivos na escola, mais significativos:

- a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples síntese, mas de síntese imaginativas e audazes.
- interdisciplinaridade não é a categoria de conhecimento, mas de ação.
- a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.
- entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria.
- interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível.
- a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

As conclusões de Fazenda (1994, p. 45) nos permite esclarecer relações sobre o professor e o progresso social, para ampliação dos conhecimentos.

Além de mostrar que o professor precisa ser o condutor do processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções.

Daí a importância do trabalho interdisciplinar, como traz Japiassú (1976), a tarefa é de realizar entre as disciplinas “operantes” ou “cooperantes”, quer dizer, entre as ciências que as constroem, ao mesmo tempo em que constroem o mundo.

Entre várias considerações o trabalho interdisciplinar requer um pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidenciam no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, manifestando uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir

além, e exercita-se na arte pesquisar, desenvolvendo a capacidade criativa de transformar a concreta realidade (FAZENDA, 1976).

Através das trocas e construções pode-se transformar em uma didática transformadora estimulando tanto estudantes quanto professores a cada vez mais o autoconhecimento sobre as práticas utilizadas em sala de aula, contribuindo para a formação e compreensão de um objetivo, uma necessidade de ação. De acordo com entendimento de Oliveira (1993, p.29):

[...] a didática focaliza sua atenção sobre a aula, mas entende-a como uma manifestação do ensino ou do trabalho didático, procurando captar o que ela revela e o que encobre a luz da totalidade maior do fenômeno educativo definido como uma prática social numa sociedade de classes.

Fazenda (1998, p. 51) mostra uma interação entre estas disciplinas científicas do currículo que se é uma abordagem relacional, ampliativa e radial (Quadro 01).

QUADRO 1 – Três concepções epistemológicas da função da interdisciplinaridade

Opções epistemológicas	Características
Abordagem relacional	Estabelecer ligações (complementaridade convergências, interconexões, etc)
Abordagem ampliativa	Preencher o vazio observado entre duas ciências existentes (emergência de novas disciplinas científicas).
Abordagem radical	Substituir uma outra estruturação que a estruturação disciplinar.

Fonte: (FAZENDA, 1998, p.51)

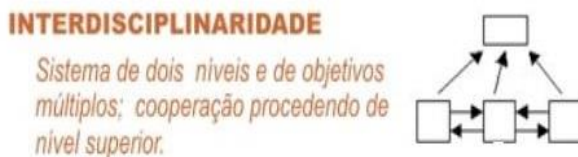
A interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Pois até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (BRASIL, 2000).

Assim sendo, pode ser formada por múltiplas temáticas com um núcleo comum, onde todos que estão envolvidos ensinam, aprendem e sentem a necessidade de dar conta do tema, visto que é de grande relevância.

Interdisciplinaridades na educação ambiental

O trabalho interdisciplinar na educação é feito por meio de trocas e construções, onde se pode transformar em interdisciplinaridade, estimulando pelo autoconhecimento sobre as práticas utilizadas de cada um, contribuindo para a formação e compreensão de um objetivo, uma necessidade de ação (figura 01).

Figura 1 - Organização da Interdisciplinaridade



Fonte: <http://organizaacaocurricularept.wordpress.com>

Na atualidade percebemos que cada vez mais a interdisciplinaridade está presente nas práticas disciplinares da Educação, no contexto abordamos a EA, onde pode ser trabalhar em diversas formações docentes (Figura 02), optei pela escolha da disciplina biologia, visto que o tema apresentando se adequa mais a ela e esta forma de ser trabalhada varia de acordo com cada professor, ele é livre para inventar, criar e promover o aprendizado através dessa prática, de acordo com os pensamentos de Caiado pode-se dizer que o ensino e pesquisa andam juntos, contribuindo para o aprendizado e pesquisa.

Figura 02 - Abordagem interdisciplinar na escola



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/promovendo-interdisciplinaridade-na-escola.htm>

Conforme relatos de Caiado (2011, s/n):

[...] concorda-se que os objetivos da metodologia interdisciplinar é integrar os conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; ter o ensino – aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida, entre outros.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade propicia a construção de uma escola participativa e decisiva na formação social do indivíduo, bem como uma prática coletiva [...] um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador (Caiado, 2014). Ajudando no trabalho pedagógico e melhorando o contexto social e geral como um todo.

Formação docente em biologia: análise e reflexões

A EA hoje em dia é uma das grandes temáticas que pode ser trabalhada entre diversas formações docentes por ser um tema bastante atual e com um vasto campo de trabalho, podendo ter um envolvimento entre todas as disciplinas do currículo, em especial na disciplina de biologia, visto que tem várias formas. Mas como se pode utilizar essa diversidade de formação docente aliada a Educação Ambiental?

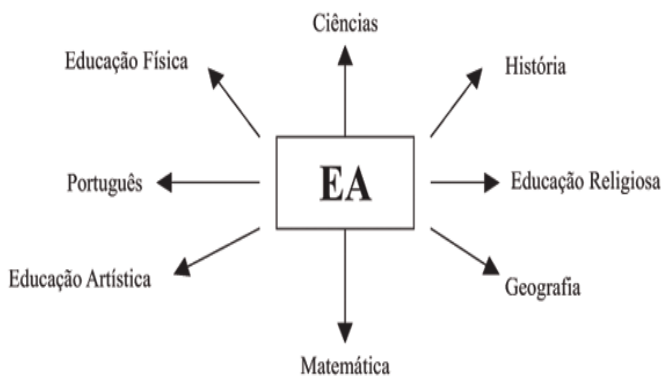
Para respondermos a essa pergunta podemos citar autores. Pode-se analisar que hoje em dia são poucos os professores que utilizam EA na sua disciplina, por mais que todos achem o tema com suma importância e relevância.

Como Dias (1995, p.26) menciona:

[...] a Educação Ambiental é orientar para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

O professor pode utilizar o tema da EA de forma interdisciplinar, na forma de projeto com outras disciplinas do currículo (Figura 03), o que entrelaça um pouco o desenvolvimento do contexto, muitos professores têm pouco tempo agir para integração dos mesmos. Visto que não adianta trabalhar somente o tema da EA só com a sua disciplina. A interdisciplinaridade não é feita entre a EA e a disciplina do professor somente, mais entre as disciplinas num trabalho em conjunto, se percebe que a disciplina de biologia, sem deixar de citar geografia, tem certa facilidade em trabalhar o tema visto que são conteúdos aplicados em suas matérias, mas exige um enfoque um pouco maior, para geral um bom desenvolvimento do tema e contextualização com os alunos.

Figura 03: Enfoque do trabalho interdisciplinar da Educação Ambiental



ELABORADO A PARTIR DE HUNGERFORD, PEYTON (1992, p. 8)

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100008

Nota-se que ainda o tema é pouco abrangido, por não ser feito um trabalho em conjunto entre as disciplinas, seu desenvolvimento ou até mesmo o seu trabalho. Por ser um tema transversal e um dever de todos busca abrange-lo, em suas disciplinas, já que ela não é uma disciplina específica, este tema está nas mãos de todos (Figura 04).

Figura 04: PCN meio ambiente.



Fonte: <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/pcn-o-ensino-fundamental-ii-e-os-temas-transversais>

Como cita Tristão (2004) o trabalho em geral, não é bem aceito pelos professores já que possuem uma sobrecarga de trabalho. Hoje cada vez menos, os professores se submetem facilmente às ideias elaboradas por outros. Mostrando uma desculpa para não ser feito os trabalhos e desenvolvimentos de atividades fora do seu contexto. Nota-se que o trabalho interdisciplinar da EA, acaba não saindo do papel para muitos docentes, não de uma forma geral, mas há muitos educadores que trabalham em prol ao desenvolvimento e preservação do meio ambiente, sendo que esta ideia tem que ser transmitida aos estudantes de uma forma que eles mudem, pensem, reflita e tenha esta visão de preservação e cuidado com o nosso planeta.

De acordo com Cosme (2011, p. 27) nota-se uma conotação onde, “vivemos num tempo em que a dificuldade de construirmos consensos suficientes sólidos acerca da intervenção educativa dos professores e das suas responsabilidades profissionais é conivente” em relação a efetivação de práticas efetivas de EA no contexto escolar. Mostrando que este mundo de incertezas torna este trabalho um pouco mais difícil.

A relação de trabalho do professor traz um sentido em ter uma grande influência educativa entre os alunos, o que facilita a sua disseminação de conhecimento sobre a EA. Definida como a relação subordinante da reflexão “[...]. Trata-se de uma decisão que decorre das opções ideológicas distintas que se assumem, quer acerca do que se entende por finalidades sociais, culturais e educativas da Escola” (Cosme, 2011, p. 30). Cosme também cita o trabalho do professor com várias atividades, mas que se pode encontrar um tempo para este trabalho interdisciplinar envolve a EA.

Considerações finais

Tem como objetivo explicar a história e como a formação de Biologia utiliza a Educação Ambiental como trabalho interdisciplinar. Sendo escolhida pela afinidade com o os conteúdos e tema apresentado. Pelos levantamentos, sabe-se que os professores conhecem a real importância do tema da EA, só que há um receio referente ao tema. Visto que é um assunto transversal como diferentes formas de abordagem.

A consciência sobre a sustentabilidade e o que chamar a atenção de todos para os problemas ambientais do mundo, para a preservação do ambiente. Mas, ao mesmo tempo em que ao trabalhar a EA na disciplina que os professores têm formação pode apresentar certa dificuldade ou mais um aumento de trabalho, visto que tem que fazer pesquisas e buscar materiais alternativos para a inclusão deste assunto no trabalho. Acredita-se que é importante o trabalho interdisciplinar, que promova a consciência sobre a sustentabilidade e que chame a atenção de todos para os problemas ambientais do mundo, para a preservação do ambiente.

Conclui-se que os professores com suas diferentes formações ocasionalmente desenvolvem a temática EA em suas disciplinas de forma

interdisciplinar, entretanto, percebe-se que os professores têm algum conhecimento sobre o assunto. E mostrar a importância do trabalho interdisciplinar, explicando um pouco mais sobre a EA, visto que ela não é uma disciplina do currículo, ela pode ser inserida com grande relevância nas aulas, por se tratar de um tema atual e transversal.

Referências

FREITAS, Eliano de Souza M, II. FERREIRA, Adriana Angelica. **Meio Ambiente: Estudo e Ensino**. Belo Horizonte, MG: RHJ Livros, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 25 Ago. 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Delibera sobre as Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de abril de 1999. Capítulo 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 07 Set. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 23 Set. 2014.

CAIADO, Elen C. Campos. **Promovendo a interdisciplinaridade na escola**. Brasil Escola, 2011. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/promovendo-interdisciplinaridade-na-escola.htm>>. Acesso em: 23 Ago. 2014.

CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 1999.

COSME, Ariana. **Ser professor numa escola e num tempo de incertezas**. In: Ens, Romilda Teodora, Behrens, Marilda Aparecida. Ser professor: formação e os desafios na docência. Curitiba, Pr Champagnat, 2011. P. 27-54.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, SP: Gaia, 1995.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

LISBOA, Eunice AitaIsaiaKindel; Alexandre José Diehl Krob...[et al.]. **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

MARCONDES, Ayrton Cesar. **Curso básico de Educação Ambiental**. São Paulo, SP: Scipione, 1991.

MOREIRA, Herivelto. Pesquisa Educacional: Reflexões sobre os paradigmas de pesquisa. In:FINGER, A. P. (Org) **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba, Pr, Champagnat, 1996. P. 19-42.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales.**A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1993.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2001.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: Redes de Saberes**. São Paulo,SP: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ana Carolina Rubini Trovão

Maria Arlete Rosa

Introdução

Este artigo reflete sobre a educação ambiental e enfoca algumas das correntes de pensamento que orientam suas análises e práticas. Trata-se de uma revisão bibliográfica que investiga o estado do campo da educação ambiental na perspectiva de buscar respostas para as questões socioambientais contemporâneas.

A análise se construiu principalmente a partir da produção de autores como Lucie Sauvé, Gustavo Ferreira da Costa Lima e Philippe Pomier Layrargues. O artigo dialoga, também, com outros autores como tais como David Harvey e Ulrich Beck. Juntos, eles, contribuem para construção de uma narrativa que demonstre o caráter democrático, emancipador e crítico que a educação ambiental tem.

Para compreender a emergência da educação ambiental é preciso considerar que na segunda metade do século XX aconteceram fatos importantes que tem influenciado as formas de perceber, compreender, agir, produzir e reproduzir das sociedades desde então.

No que se refere as questões socioambientais destacam-se: as transformações técnico-científicas que pretendem a maximização da produção de bens e favorecem o consumo; a emergência da consciência acerca dos impactos sociais e ambientais que as pressões antrópicas exercem sobre o meio ambiente e uma virada epistemológica que coloca em tensão os que acreditam que o conhecimento técnico-científico dará respostas a grande parte das problemáticas que assolam o mundo contemporâneo e aqueles que questionam a capacidade de transformação das formas de produção de conhecimento que tem como pressupostos o racionalismo, o tecnicismo e o economicismo de matriz europeia.

Estes acontecimentos implicam transformações nas relações entre sociedade e natureza que alteram as dinâmicas sociais e os modelos segundo os quais a coletividade se organiza de maneira normativa. Mesmo porque, significam, a um só tempo, a apropriação dos recursos naturais para a reprodução do capital e o surgimento de riscos associados aos processos industriais que se apropriam destes recursos para a produção de bens e seus impacto-os nas formas de viver no mundo.

Os efeitos sociais e ambientais que as pressões antrópicas, ou seja, consequência de ações humanas, exercem sobre o meio ambiente nem sempre foram manifestos. Os problemas relacionados ao meio ambiente se tornam evidentes na medida em que são manifestos no limiar entre a cultura, o mundo social, histórico, intelectual e ideológico hegemônico de cada período. Portanto, são velados,

revelados, pesquisados, interpretados e solucionados conforme as formações sociais vigentes.

Mauro Guimarães e Noeli Granier (2017) falam de uma racionalidade marcada pela urbanidade que têm influência na forma como os seres humanos percebem as realidades e por extensão o meio natural. Para eles a racionalidade urbano-industrial tem influenciado as representações e construído uma visão dicotômica que separa os seres humanos da natureza e, ao mesmo tempo, pressupõe que essa relação seja assimétrica colocando os interesses humanos acima das necessidades de outras espécies e ecossistemas.

A questão posta é que a apropriação da natureza pode atender tanto ao bem-estar no mundo quanto ao aumento da produção, do consumo e consequentemente do lucro conforme as intenções dos sujeitos sociais envolvidos.

Embora muitos acontecimentos que impactaram o meio e as sociedades e suas implicações não fossem amplamente reconhecidos, foi a partir da década de 1970 que as consequências dessas modificações no ambiente e nas relações se tornaram parte do debate público e tomaram as agendas mundiais.

Um marco fundamental no processo de tomada de consciência acerca dos riscos inerentes aos impactos ambientais é o livro *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson (2013). A autora foi uma bióloga marinha, cientista e ecologista norte-americana e o livro, editado pela primeira vez em 1962, foi o resultado de uma pesquisa sobre pesticidas que ela havia começado a fazer na década de 1950.

Uma das ideias centrais da obra é que a principal ameaça à saúde pública deixou de ser as doenças e se tornou perigos que os seres humanos infligem a si mesmo em função dos usos e desusos que fazem do meio ambiente. Em outros termos, para a autora, a industrialização provoca crescentes impactos negativos no meio ambiente e consequentemente na vida sobre a terra.

Embora o livro date da década de 60, o argumento de que a apropriação da natureza para a produção de bens e a noção de que o desenvolvimento implica lucro crescente, são responsáveis pela degradação ambiental é uma premissa capaz de explicar as complexas realidades atuais.

Um exemplo de como esta proposição ainda é importante para a compreensão do mundo contemporâneo e suas relações com meio ambiente é o conceito de risco de Ulrich Beck (2015).

Segundo o autor não se pode negar a possibilidade da “[...] explosão de um avião intercontinental provocada por um ataque terrorista, da explosão de uma usina nuclear, do encalhamento de um petroleiro ou da inundação prognosticada de Londres ou de Tóquio consequência das alterações climáticas...” (BECK. 2015. E-book - Kindle). Também não é possível ignorar as chances de contaminação da água, do solo e dos próprios alimentos produzidos, assim como seus impactos na saúde física e emocional das pessoas em função do aumento do uso de agrotóxicos. Nestes fatos o autor percebe a escalada de riscos ambientais e sociais.

Para Beck (2015) os riscos sempre estiveram presentes na história da humanidade e em certa medida já foram mais impactantes. O que diferencia os riscos contemporâneos dos de outras épocas não é tanto seu potencial de destruição, mas sim, o fato de que são fabricados já que são consequência das formas de produção capitalistas hegemônicas; de que não são facilmente perceptíveis aos sentidos humanos e de que não respeitam fronteiras espaciais, temporais ou mesmo sociais. Para Beck (2012) o risco remete a um futuro industrialmente produzido, cientificamente antecipado, politicamente gerido, socialmente percebido e mundialmente compartilhado.

Como se vê a premissa do livro de Carson (2013) ainda se presta a compreensão dos problemas socioambientais contemporâneos e, talvez, a agudeza dos argumentos e das relações estabelecidas pela autora em *Primavera Silenciosa* tenham contribuído para evidenciar os riscos socioambientais que são inerentes ao modelo capitalista de produção. Neste sentido, ao tornar evidente os impactos ambientais de que trata, o livro foi importante para o surgimento do movimento ambientalista.

Em função da tomada de posição impulsionada por livros como o de Carson (2013) e de descobertas científicas as reflexões sobre a crise ecológica se tornaram cada vez mais frequentes implicando conferências, simpósios, instituições e documentos tais como: A Conferência de Estocolmo em 1972; a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA também em 1972; a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilise em 1977; o Seminário Ambiental para a América Latina realizado pela Unesco e PNUMA na Costa Rica em 1979; a criação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1987; a realização da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92, e mais recentemente a Rio +20.

Pensando sobre a história da educação ambiental vale destacar que em 1975 a UNESCO promoveu em Belgrado, Iugoslávia, o Encontro Internacional de Educação Ambiental. Nele se definiu que a educação ambiental deve ser continua e multidisciplinar. Durante o evento se defendeu que ela deve considerar e integrar as diferenças regionais sem deixar de pensar os interesses nacionais. A proposição é importante porque fala de elementos que ainda são as bases da educação ambiental mesmo tendo se passado mais de 40 anos.

Outro documento que se destaca é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global. O documento, formulado a partir de uma consulta pública feita em vários países e consolidado durante a Conferência da Sociedade Civil que aconteceu paralelamente a Rio 92¹⁰ confere a educação ambiental a responsabilidade de contribuir para a transformação social e para a preservação ecológica.

¹⁰ O evento aconteceu no Rio de Janeiro em 1992.

Segundo o tratado a educação ambiental é um processo educativo dinâmico e em constante construção porque deve acompanhar as transformações das problemáticas socioambientais no mundo incentivando o pensamento crítico e inovador em todos os âmbitos da educação.

Noutro momento importante a declaração atesta que esta prática não é neutra, e sim, um ato político que pretende o desenvolvimento justo, solidário e equitativo das populações humanas e das relações entre estes e as demais formas de vida e o meio ambiente.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global é um dos documentos em que se baseia a Política Nacional de Educação Ambiental brasileira. Tanto que o texto da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, afirma que a educação ambiental são processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a conservação do meio ambiente e que ela deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, sejam eles formais ou não-formais, propiciando uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas relações.

É a partir de eventos e documentos como estes que a educação ambiental tem sido debatida.

Na década de 70 os debates tinham como foco a questão da capacidade de suporte do meio tendo em vista o crescimento populacional, ou seja, como afirma Marcos Reigota (2017), relacionava o aumento da população a escassez de recursos naturais.

Por isso a noção de que era preciso que as necessidades presentes fossem atendidas sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades era tão importante.

Entretanto, no decorrer dos debates e das reflexões colocou-se em questão o fato de que a ideia que liga o aumento populacional ao o consumo de recursos naturais era feita por representantes de países em desenvolvimento. Segundo Reigota (2017) “o argumento central da crítica era de que havia uma concentração de consumo de recursos naturais e das riquezas provocadas pelo modelo capitalista de desenvolvimento nos países industrializados e que o real problema era a concentração de riquezas e de consumo e não o crescimento da população (pobre)” (REIGOTA, 2017, E-book – Kindle). Diante deste quadro era preciso a distribuição equitativa dos recursos naturais e dos bens culturais em prol de uma sociedade mais justa. Como se vê, este argumento tinha como centro a dignidade da vida humana. Trata-se, portanto, de uma visão antropocêntrica que pregava a equidade para o desenvolvimento de uma sociedade justa.

Tal como havia quem defendesse esta perspectiva, era de se esperar que também houvessem argumentos que privilegiassem a proteção e conservação das espécies animais e vegetais. Estas proposições eram marcadas por noções provenientes da ecologia biológica e davam menor valor aos problemas sociais e

políticos, mesmo que estes, na visão de Reigota (2017), estivessem entre as causas de práticas e relações que, no limiar, causavam a deterioração do ambiente e o desaparecimento de espécies.

Para o autor a educação ambiental deve se atentar tanto a preservação de espécies animais, vegetais e dos recursos naturais quanto com as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os seres humanos e destes com a natureza num esforço comum para a “superação dos mecanismos de controle e dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.” (REIGOTA, 2017, E-book – Kindle). Neste sentido, a educação ambiental é também uma educação política comprometida com a cidadania e a participação social para que todas as espécies vivam bem nesta casa que, como afirma Sauvé (2005), é compartilhada.

Para Sauvé (2005) “..o meio ambiente não é simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem é algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável” (SAUVÉ, 2005, p.1) e sim as formas como as pessoas se relacionam com o meio em que vivem e interagem.

A partir do que foi proposto se torna possível compreender que, apesar das divergências ideológicas, desde seus primórdios os debates sobre as questões socioambientais tem considerado que a educação ambiental é uma das principais formas por meio das quais é possível a construção de reflexões, conhecimentos e ações que contribuam para a construção de relações entre humanos e não humanos que superem o individualismo, o consumismo, a ganância e o desrespeito aos limites físicos e organizacionais dos sistemas naturais e sociais. Mesmo porque, como afirma Andrade et al. (2014) a humanidade e os desequilíbrios socioambientais contemporâneos impactam o meio ambiente, a economia, a política e a ética, ou seja, diversas dimensões da vida que vão dos níveis mais pessoais aos planetários.

Neste sentido, assim como Reigota (2017), Sauvé (2005) propõe que “mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente.” (SAUVÉ, 2005, p.1).

Não obstante, a educação ambiental nunca foi um campo homogêneo. Como afirma Sauvé (2005) há diversas correntes de pensamento, discursos e prática que disputam formas de explicação e ação concordando apenas com o fato de que se trata de um caminho para a melhoria das relações, sejam elas entre as culturas e o mundo natural ou entre as espécies que coabitam a terra.

Segundo a autora estas diversas correntes pleiteiam a legitimidade das proposições que defendem o que impigem aos educadores ambientais a reflexão sobre quais linhas e práticas servem de inspiração às intenções que se tem. Tal questão sugere a necessidade de tomada de posição consciente dos atuantes do campo. Em outros termos, indica que o caráter político da prática exige que integrantes do campo, sejam eles professores, educadores, pesquisadores, políticos, ativistas ou profissionais, explicitem as concepções de natureza, sociedade e relações a partir das quais constroem suas práticas.

Para tanto é preciso conhecer as diversas correntes, os pontos que as aproximam e os que as distanciam. Por isso Sauvé (2005) se dispõe a fazer uma cartografia das correntes da educação ambiental.

A autora atribui quatro características para definir sua noção de corrente. A primeira é que são formas de conceber e praticar a educação ambiental; a segunda característica é que uma corrente pode ter diversas proposições; a terceira afirma que uma mesma proposição pode corresponder a mais de uma corrente; a quarta e última é o reconhecimento de que as diversas correntes não são excludentes entre si.

A partir desta definição Sauvé (2005) identifica quinze correntes de educação ambiental sendo que "...algumas tem uma tradição mais antiga e foram dominantes nas primeiras décadas da educação ambiental; outras correspondem a preocupações que surgiram recentemente." (SAUVÉ, 2005, p.18)

Segundo a classificação da autora as correntes mais antigas são: a Naturalista; a Conservacionista; a Resolutiva; a Sist mica; a Científica; a Humanista e a Moral e  tica.

Já as correntes mais recentes analisadas pela autora são: a Holística; a Biorregionalista; a Prática; a Crítica; a Feminista, a Etnográfica; a Ecoeduca  o e a da Sustentabilidade.

As correntes e suas concepções podem ser resumidas como:

Corrente	Concepção de Meio Ambiente	Objetivo da EA
Naturalista	Natureza	Reconstruir da ligação com a natureza
Conservacionista ou Recursista	Recurso	Construir de ações que promovam a conservação ambiental. Entre elas podem ser citadas as relacionadas a gestão ambiental.
Resolutiva	Problema	Desenvolver soluções para os problemas socioambientais.
Sist�mica	Sistema	Desenvolvimento da capacidade de análise e síntese que propicie uma visão ampla da problemática socioambiental.
Científica	Objeto de estudo	Desenvolver conhecimentos na área das Ciências Ambientais a partir de cr�terios e métodos científicos.

EDUCAÇÃO BRASIL

Humanista	Meio de vida	Melhorar a relação entre os seres e o ambiente para que todos usufruam do meio.
Moral ou ética	Objeto de valor	Desenvolver o ecocivismo, ou seja, um sistema ético que considere o meio ambiente.
Holística	Todo	Promover de reflexões e ações considerando não apenas as diversas dimensões da realidade socioambiental, mas também, as pessoas do ser-no-mundo.
Biorregionalista	Projeto comunitário	Promover do ecodesenvolvimento considerando as particularidades da realidade local.
Prática	Relação entre reflexão e ação	Desenvolver da reflexão a partir da ação.
Crítica	Objeto de Transformação	Analisar dos diversos fatores, sociais, políticos, econômicos e históricos que estão na base da degradação ambiental favorecendo a consciência crítica e a transformação social.
Feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas a relação com o meio ambiente.
Etnográfica	Território	Reconhecer da relação entre natureza e cultura e suas implicações.
Ecoeducação	Interação para a formação pessoal	Compreender o meio ambiente como instrumento pedagógico que permite que as pessoas se formem em e no espaço natural.
Desenvolvimento sustentável	Recurso para o desenvolvimento	Promover do desenvolvimento econômico de forma socialmente justa e ambientalmente responsável.

É importante ressaltar que, como afirmado anteriormente, as correntes propostas não são mutuamente excludentes. São construções teóricas, como tipos ideais, que se aproximam, se afastam e se entrecruzam na busca pela construção de saberes e ações que favoreçam o enfrentamento da crise ambiental e civilizatória

instaurada num mundo no qual, como afirma Sorrentino et al. (2014), ações pontuais e individuais já não conseguem mudar os rumos para uma sociedade mais justa e respeitosa.

Algumas destas correntes se centram nas relações com a natureza. Falam em aprender sobre e com o meio natural. Este é o caso, por exemplo, da corrente naturalista que toma a natureza como educadora por meio da qual se assimila o mundo natural com experiências cognitivas e afetivas que vinculam os seres humanos ao meio.

Para Guimarães e Granier (2017) a quebra dos vínculos entre seres humanos e natureza e implica a ação daqueles sobre o meio transformando paisagens e depredando sistemas. Segundo os autores esse afastamento do que chamam de “ser natural” pode ser nocivo ao físico e ao emocional de homens e mulheres. Por isso, o reencontro com o natural, próprio da perspectiva naturalista, “... é a possibilidade de restituição ao ser humanos de seu ambiente vital, de sua capacidade ancestral de sentir-se em comunhão com o todo...” (GUIMARÃES; GRNIER. 2017.p.1581).

As interações, a experimentação de novas relações, a ressignificação de antigos vínculos vivenciados em ambientes naturais são experiências amorosas de uma práxis com o entorno que redimensionam a relação ética do sujeito com o mundo possibilitando a construção criativa de novas formas de perceber e estar no mundo.

Outras correntes abordam questões relativas à conservação dos recursos naturais que, em certas ocasiões, são compreendidos como insumos para a produção de bens e serviços.

Estas correntes podem ser representadas, por exemplo, pela conservacionista e recursista. Nela a preservação ambiental, a quantidade e a qualidade dos recursos naturais, é uma preocupação porque a depredação significa a escassez de insumos para a produção.

Segundo Sauvé (2015) programas de educação ambiental centrados nos três “Rs”¹¹, no incentivo ao uso racional ou consumo consciente e na gestão ambiental se associam a esta corrente.

Outras veem as questões ambientais como problemas que serão remediadas    medida que, por meio da educação ambiental, sejam desenvolvidas habilidades que contribuam para as soluções necessárias. Em contraponto a esta há correntes que, embora têm vejam as questões ambientais como problemas, apregoam que o desenvolvimento científico desenvolver   as alternativas necessárias para o reequilíbrio dos sistemas naturais ou soluções para evitar os impactos que a escassez dos recursos naturais pode ter na vida das pessoas.

¹¹ Redução, reutilização e reciclagem.

Não obstante, vale destacar que em muitos casos a busca por tecnologias relacionadas a questão e a gestão ambiental se prestam a fortalecer a relação de exploração para a maximização dos lucros que o sistema de acumulação do capital exige.

Jonathan Crary (2016) apresenta um exemplo dessa situação que ilustra como a crença na ciência pode servir para a manutenção da noção de desenvolvimento como crescimento da produção e do lucro.

Segundo o autor, na década de 1990, um consórcio russo-europeu anunciou a intenção de construir e colocar na órbita terrestre satélites que refletiriam a luz solar para a terra. Assim, quando abertos, cada satélite poderia iluminar uma área de 25 quilômetros quadrados criando artificialmente um dia que facilitaria a exploração industrial e de recursos naturais em regiões remotas, com longas noites, como a Sibéria e o leste da Rússia.

Obviamente muitos se opuseram ao projeto. Astrônomos, cientistas e ambientalistas demonstraram como a empreitada poderia dificultar a visualização das estrelas, ter consequências fisiológicas prejudiciais aos seres humanos e aos outros animais em função da ausência da alternância entre períodos de luminosidade e de escuridão, interferir nas dinâmicas de crescimento de plantas e agravar as mudanças climáticas.

Não obstante, em sua exploração e categorização Sauvé (2005) não faz uma crítica das potencialidades e limitações das diversas correntes de que fala.

Porém, considerando que para ela “o tema do meio ambiente é a trama da própria vida,... o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, p.1) pode-se perceber a importância que ela outorga as relações e portanto confere as correntes que as valorizam maior capacidade de respostas as questões socioambientais contemporâneas.

Tal afirmação se torna ainda mais relevante levando em conta que em sua concepção a educação ambiental é “uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.” (SAUVÉ, 2005, p.1)

Neste sentido, correntes como a sist  mica e a crítica oferecem perspectivas analíticas e práticas que corroboram para uma abordagem colaborativa e reflexiva por meio de uma compreensão aut  noma e criativa das realidades socioambientais.

A primeira permite identificar diferentes componentes de um sistema ambiental salientando as relações presentes, oferecendo assim, uma “visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida” (SAUVÉ, 2005, p.22). Já a segunda usa das análises das dinâmicas sociais e suas formas de interrelação com a natureza para compreender as bases das problemáticas socioambientais.

Da mesma forma, segundo Layrargues e Lima (2014) a discussão ambiental no Brasil t  mb  m não    hegemônica. Trata-se de um campo social relativamente

autônomo no qual diferentes correntes concorrem pelo reconhecimento simbólico e material dos agentes.

Segundo os autores, a educação ambiental brasileira se funda a partir de uma abordagem biologizante e despolitizada que foi hegemônica até o final dos anos 70 quando as ciências humanas e sociais contribuíram para que também fossem explorados aspectos sociais e políticos das questões relativas as interpelações entre ambiente e sociedade.

Desta forma, tal como boa parte do mundo, o Brasil começou a debater a questão ambiental a partir de matrizes naturalistas e conservacionistas.

Para Layrargues e Lima (2014) tratam-se de olhares disciplinares que não consideravam os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes, as relações entre estado, sociedade e mercado como relativas as bases da degradação ambiental e dos conflitos sociais a eles associados.

Foi a partir da segunda metade dos anos 70 que estes temas entram nas pautas mundiais e nacionais. Tanto que documentos, como a Carta de Belgrado de 1975, ladeiam a necessidade da erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo a urgência da preservação ambiental, do controle da poluição, da exploração e da degradação do ambiente.

Interessante notar que na mesma época foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em Ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e no Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas em São José dos Campos e que em 1977 o Conselho Federal de Educação tornou obrigatória a disciplina de Ciências Ambientais nos cursos de Engenharia.

Da mesma forma o MEC, no parecer 819/85, fala da necessidade de inclusão de conteúdos ecológicos no 1º e 2º graus para a formação da consciência ecológica.

Contudo, como se percebe, nestes anos a educação ambiental brasileira era predominantemente marcada por uma perspectiva ecologista dos processos ambientais.

Segundo os autores, foi a partir dos anos 90 que se reconhece de fato a dimensão social do ambiente e suas relações. Segundo Layrargues e Lima (2014, p.16):

[...] a partir deste momento, já não era mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualifica-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-ideológica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas.

Não obstante, mesmo que em um primeiro momento a educação ambiental tenha sido um subcampo do ambientalismo e que contemporaneamente tenha se

constituído como autônoma isto não significa uma mudança profunda de paradigma na educação ambiental brasileira.

O fato é que, embora mais incidentes, os debates e questionamentos acerca das questões socioambientais que refletem sobre a hegemonia do pensamento moderno, do capitalismo ou que estudam as relações entre os seres humanos, o ambiente e as estruturas sociais ainda disputam espaço com reflexões que despolitizam o ambiente.

Para os autores há tensões acerca das formas de compreender as questões ambientais e há propostas político-pedagógicas e epistemológicas que ainda estão por ser superadas. Nesta circunstância os “diferentes grupos oscilam entre a tendência a conservação ou a transformação das relações que a sociedade mantém com seu ambiente” (LAYRARGUES; LIMA. 2014. p.26).

Neste contexto, há ainda quem, como afirmam Layrargues e Lima (2014), aborde as questões socioambientais a partir de uma perspectiva conservadora que associa desenvolvimento com desenvolvimento econômico e crescimento da produção e consumo e outros que se opõem a esta perspectiva procurando contextualizar e politizar o debate ambiental problematizando as contradições entre modelos de desenvolvimento e sociedade e a apropriação privada ou capitalística do meio ambiente.

Como abordado neste artigo, desde os anos 70 até hoje a tomada de consciência acerca da crise socioambiental tem ganhado gradativo espaço nas agendas mundiais embora as tensões entre as diversas vertentes mencionadas continuem a existir.

Como se vê e tal como afirma Castells (1999), desde aquela década há o fortalecimento do movimento ambientalista que conquistou espaço na sociedade se tornando importante em vários campos entre eles o dos movimentos sociais e o político.

Entretanto, embora as circunstâncias possam fazer crer que, como afirma Isabel Carvalho (1991), há consenso sobre a necessidade e importância de preservar a natureza e melhorar as condições de existência para a vida e digna, a distância entre as práticas e as políticas de gestão ambiental tem apenas alimentado esta expectativa sem, muitas vezes, levar em conta as realidades locais, as vocações do território, as demandas, a participação e o controle social. Em outros termos, nem todas as formas de pensar e agir que levam em conta o ambiente se identificam a democracia.

Neste contexto, se afere que o estado do campo pressupõe que: por um lado a educação ambiental ganhou espaço se tornando uma estratégia que fortalece o caráter crítico, emancipatório e democrático necessário para a articulação e transformação social imprescindíveis para a consolidação de um projeto de sociedade justo que se relacione de forma saudável com todas as formas de vida e elementos naturais. Por outro, se tronou uma estratégia empresarial para continuar a

explorar o meio ambiente como recurso natural que deve ser preservado em função de sua importância nos processos produtivos.

Referências

- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Carta de Belgrado**. <http://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado>. Acesso em: 20 de março de 2019.
- _____. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm . Acesso em: 20 de março de 2019.
- _____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html> . Acesso em: 20 de março de 2019.
- BECK, Ulrich. **A sociedade de risco mundial: em busca da segurança perdida**. Kindle. Lisboa: Edições 70. 2015.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a outra modernidade**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34. 2011.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Legislação Ambiental Básica**. UNESCO, 2008.
- CARVALHO, Isabel. **Ecologia, desenvolvimento e sociedade civil**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. RJ. 25. p.4-11. Out/dez. 1991.
- CRARY, Jonathan. **27/7 – Capitalismo tardio e o fim do sono**. Tradução Joaquim Toledo. São Paulo. SP. Ubu Editora. 2016.
- GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas. São Paulo: Papirus. 1990.
- GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. **Educação ambiental e processos formativos em tempos de crise**. Revista DiálogoEducativo, Curitiba, Paraná, v.17, nº55, p.1574-597. Out/dez. 2017.
- HARVEY, David. **A relação do capital com a natureza**. In: 17 contradições e o fim do capitalismo. São Paulo. São Paulo. Boitempo. Formato: ePub- Kindle. 2016.
- HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo. São Paulo. Boitempo. Formato: ePub- Kindle. 2013.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As Macrotendências da Educação Ambiental Brasileira. Ambiente e Sociedade**. V.VVII, nº1. São Paulo. Jan-mar-2014. p.23-40.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida. Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul.** Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2016.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável.** Tradução: Jorge Esteves da Silva. Blumenau: FURB. 2000

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 1º edição e-Book. Editora e Livraria Brasiliense. Taubaté, São Paulo. 2017.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** In: Educação & Pesquisa, Educação Ambiental: possibilidades e limitações. São Paulo: ANPPAS, v.31, nº2, maio/ago/2005, p. 317 – 322
http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecasma/arquivos/sauve-l.pdf .
Acesso em: 16 de julho de 2018.

SAUVÉ, L. **Uma Cartografia das correntes em educação ambiental.** In: Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Artmed. 2005. p. 17 – 45.

SORRENTINO, Marcos; TRAIBE, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO, Luiz Antônio. **Educação Ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v 31, nº 2, p. 285 – 299. Maio/agosto. 2005.

TROVÃO, Ana Carolina R. **O olhar e a água: a dúvida sistemática e a reflexão crítica na educação ambiental.** Monografia de conclusão de curso de especialização. MADE. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

A UNIVERSIDADE EM PROLA SUSTENTABILIDADE

Danieli Rampelotti

Introdução

Este capítulo tem o intuito de verificar como as universidades vêm acompanhando o crescimento das cidades, considerando a questão da sustentabilidade. Nas duas últimas décadas, as cidades cresceram muito, o que justifica o estudo que objetiva verificar se as universidades têm correspondido a este crescimento e estão formando cidadãos capazes para atuar nesta sociedade, com uma formação sustentável, como nos coloca Geertz (1989, p. 48): “Os homens são simplesmente o que a cultura faz deles”.

Sendo a universidade um espaço comprometido com a construção do conhecimento, o presente capítulo buscou identificar as renovações que vêm ocorrendo na dinâmica pedagógica do Ensino Superior e em que medida elas se organizam para atender às constantes transformações que ocorrem na sociedade.

Neste sentido, para a vida acadêmica, o desafio se configura na inserção de mudanças em seus projetos pedagógicos, ampliação da oferta dos cursos, inclusão de novas dinâmicas e também renovação das alternativas de convivência, uma vez que também o modo de viver e de se relacionar deve estar presente no rol das políticas acadêmicas.

A universidade, como instituição, não pode estar ausente deste compromisso com a vida em sociedade, considerando suas constantes mudanças. Cabe a ela dar sua contribuição refletindo criticamente sobre o contexto que, na atualidade, atinge a vida do cidadão como um todo.

Como sabemos, nos dias atuais, o mundo assiste a uma mudança em diferentes dimensões da vida humana, talvez sem precedentes na história da humanidade. Boaventura de Souza Santos, em sua obra “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade” (2000), apresenta teses para que uma universidade seja pautada pela ciência pós-moderna. Para tal, segundo o autor, a universidade deve promover a discussão transdisciplinar sobre a crise do paradigma da modernidade e em especial da ciência moderna, além de garantir o desenvolvimento equilibrado das ciências naturais, das ciências sociais e da humanidade (SANTOS, 2000, p. 227).

A universidade é uma instituição social que exprime e reflete a sociedade em que está inserida, de modo historicamente determinado. Como explica Paula (2006, p. 35):

Assume-se aqui que tanto a cidade como a universidade são frutos da modernidade; assume-se mais, assume-se que é a cidade em seu sentido básico e fundante, como espaço da liberdade, a matriz essencial da universidade. Isto é que a liberdade que a cidade reivindica, que a pluralidade cultural que a cidade permite, que são o compartilhamento e as múltiplas interações que a cidade possibilita, são elementos da constituição da universidade como um dos instrumentos da construção da sociedade humana solidária.

Celebramos as conquistas tecnológicas e o quanto a vida das pessoas, de maneira geral, passou a depender e se envolver em redes sociais. No entanto, como os mais antigos críticos apontavam as sofisticadas tecnologias não amenizaram os problemas sociais, nem trouxeram a melhoria das condições de vida para um grande número de pessoas. A fome e a exclusão social continuam a rondar as sociedades e milhões de pessoas continuam a migrar em busca de alimentos.

Bauman em sua obra “Globalização e as consequências humanas” (1999), particularmente no capítulo em que critica os efeitos da globalização, retoma o pensamento de Ryszard Kapuscinski, “um dos mais formidáveis cronistas da vida contemporânea” que, ao perambular pelas aldeias africanas, teria encontrando crianças “que imploravam não o pão, água, chocolate ou brinquedos, mas uma esferográfica, pois iam à escola e não tinham com que escrever as lições” (BAUMAN, 1999, p. 82).

Nesta perspectiva, coloca-se a seguinte reflexão: como as universidades podem estar formando jovens críticos capazes de atuar em uma sociedade atual, em constante transformação vinculada aos fatores econômicos e internacionais, considerando as questões da sustentabilidade? Como os cursos universitários estão contemplando, nas ementas de suas disciplinas, os cuidados voltados para o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta?

A universidade deve promover a reflexão, formar seus discentes para o mercado de trabalho com uma consciência crítica e real do mundo atual, que está em constantes e rápidas mudanças. A formação deve sustentar a utilização de recursos renováveis, a apropriação de maneira consciente e não desenfreada do consumo, e a qualificação para o mercado corporativo de maneira a respeitar o meio ambiente. Tais princípios devem fazer parte dos Projetos Pedagógicos Institucionais das Universidades, subsidiando cursos que se preocupem em formar, além de profissionais de qualidade acadêmica, pessoas preocupadas com a responsabilidade social, aptas a interagirem na sociedade contemporânea, que tem como uma de suas principais características os problemas sociais e ambientais. Segundo Bauman (1999, p. 81):

Este novo mundo proposto é o da fome, pobreza e miséria absoluta, onde 800 milhões de pessoas estão em condições de subnutridas e 4 bilhões de pessoas vivendo na miséria. A pobreza leva ao processo de degradação social que nega as condições mínimas de vida

humana. A soma do resultado ‘fome, pobreza’, derivam outros fatores que enfraquecem os laços sociais e passam a destruir também, os laços ‘afetivos e familiares’.

A universidade precisa ter cursos voltados a trabalhar a sustentabilidade, que não rejeitem a exclusão e privilegiem somente alguns. Assim, o compromisso ético das universidades com a sociedade devem estar presente em projetos institucionais e pedagógicos que atendam às expectativas de alunos, suas famílias, professores, da sociedade em geral (CARVALHO, 2005, p. 56).

É preciso ter clareza da necessidade de que a universidade se configure como um local de produção do conhecimento e de vivência cultural, que renove suas práticas e suas dinâmicas de trabalho no sentido de atender as constantes mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Assim a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos, aptos a atuarem na sociedade. Neste sentido, almeja-se que as universidades contemplem em suas ementas, disciplinas que levem em consideração a questão ambiental, voltada para a preservação do planeta, formando um indivíduo apto a ter uma consciência direcionada à sustentabilidade do meio em que vive.

O compromisso da universidade com a educação auxilia os acadêmicos a se tornarem profissionais preparados para um mercado crescente, porém que envolva respeito e sustentabilidade, promovendo a participação de todos, segundo nos coloca Rodrigues Marangon (2011, p.1318):

Poderemos destacar o compromisso que a educação, sendo entendida como um direito de todos, deve assumir na busca pela coesão social do mundo moderno. Esta coesão seria capaz de conduzir à tolerância e ao respeito para com o outro, possibilitando, assim, a integração entre grupos sociais diferentes e, também, a participação democrática da população em busca de uma verdadeira democracia.

Este artigo envolve uma pesquisa que teve como foco a análise das ementas curriculares dos cursos para a verificação de como as disciplinas estão abordando a questão da preservação ambiental na formação do jovem, consequentemente auxiliando na sustentabilidade do planeta.

Este estudo é de grande relevância, considerando o risco de que a vida se tornar inviável se nada for feito para frear a ação humana e a sistemática do desenvolvimento capitalista contemporâneo.

É premente o desenvolvimento de uma ética socioambiental que refute nosso atual modelo de desenvolvimento.

A universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento desse novo modelo, e na conscientização dos seus discentes e da sociedade.

Desde os tempos remotos, a universidade tem por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com persistência, sacudida pelas transformações históricas, tendo que acompanhar as inovações que os homens inventaram ao longo dos tempos. Em seus processos e estruturas organizacionais, ela foi tentando se adaptar constantemente às diferentes realidades. Como nos relata José Carlos Paulista de Souza (2006), “A era do conhecimento”, como se convencionou denominar o período pós-revolução industrial, especialmente a partir da segunda metade do século XX, caracterizava-se pela emergência do capital intelectual¹² como fator de produção para a agregação de valor e competitividade nas organizações.

Até porque, foi a partir dos últimos vinte anos que o mundo começou a passar pela revolução tecnológica - telefones celulares, computadores, educação à distância, etc. - com maior rapidez. A explosão da internet, trazendo a cada segundo novas notícias e informações constitui-se um exemplo disso. A consolidação desse processo vem determinando o surgimento de múltiplos agentes que se relacionam com um mundo progressivamente mais integrado, em que os bens intangíveis são reconhecidos e valorizados em contexto de globalização.

O autor Andy Hargreaves (2004), no livro “O ensino na sociedade do conhecimento”, faz uma crítica ao mundo capitalista atual e ao consumo desenfreado. Além disso, também apresenta alguns pensadores e sociólogos, como o norte americano Daniel Bell, que defendia que a estrutura social era mais fortemente modelada por imperativos técnicos e econômicos do que pela ideologia política. Criou o conceito de “sociedade pós-industrial”, que pretende clarificar a nova fase de evolução em que as sociedades industriais estariam a entrar. Além disso, previu a era social e criou uma nova expressão para descrevê-la: a sociedade do conhecimento. Segundo Hargreaves (2004, p. 34):

O autor afirmava que a esfera educacional, por si só, crescerá por parte dessa tendência, de forma que nos anos 2000, os Estados Unidos teriam se tornando [...] uma sociedade do conhecimento de massas, com índices explosivos de matrícula na educação superior.

A citação faz menção à previsão de Bell, que com o acesso dos jovens à educação pública o tempo na escola foi ampliado, e com isso aumentou o número de estudantes na educação superior.

Porém, a sociedade do conhecimento não está representada apenas no conceito de Bell, mas sim na representação de determinados setores especializados como ciência, tecnologia ou educação, atravessando todas as partes da vida

¹² Capital intelectual é o patrimônio de conhecimento, criatividade e inteligência de uma organização no âmbito da execução dos seus objetivos. Para maior aprofundamento, consulte: PORTAL GESTÃO. Disponível em: <http://www.portal-gestao.com>. Acesso em: 17 jun. 2013.

econômica. Todos esses setores têm um papel fundamental quando se trata do campo universitário. Por isso, cabe aqui buscarmos o significado da universidade em sua essência. Segundo Teixeira (1998, p. 85), a universidade:

É um local que não se trata apenas de difundir conhecimentos, pois o livro também difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana, o livro também conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, pois a aprendizagem direta os prepara. Trata-se de manter uma atmosfera do saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros e no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Embora a universidade seja um local para tornar a experiência humana sempre renovada, é preciso verificar o alcance do processo de democratização do ensino superior no Brasil, pois é evidente que as características políticas, sociais e econômicas do ambiente, no qual a universidade atua, podem também ser estimuladoras ou inibidoras do processo de produção do conhecimento.

Em uma sociedade em constante transformação, o conhecimento é um recurso flexível e fluído em processo de expansão e de mudança incessante.

Segundo Hargreaves (2004, p. 34): a “chave para uma economia do conhecimento forte, entretanto não é apenas pessoas poderem acessar informações, mas também o quão bem elas conseguem processar essas mesmas informações”.

Nesse contexto, a universidade, local para adquirir conhecimento e discuti-los, pode comprometer-se principalmente no quesito sustentabilidade, formando alunos não somente para uma era tecnológica, e sim para uma era sustentável.

A universidade é uma entidade que pode inovar com novas tendências, sem perder as suas tradições, isto é, desenvolver a sua vocação científica, contribuindo para apropriação do conhecimento, procurando solucionar determinados problemas econômicos e sociais, alguns de caráter regional, garantindo uma maior democratização do conhecimento. Em relação a maior difusão do conhecimento cita-se como exemplo a educação à distância, que vem se expandindo por todo o país, e alcançando maior número de alunos, veremos então como esta se dando a formação docente e a sustentabilidade.

Formação do professor e sustentabilidade

Atualmente, os professores do Ensino Fundamental e Médio se deparam com o comprometimento de formar alunos com uma consciência voltada para a preservação dos recursos naturais do planeta. No entanto, esses professores não

obtiveram, em suas formações, subsídios teórico-práticos em nenhuma disciplina que contemplasse especificamente a Educação Ambiental. De acordo com a Unesco (1980, p. 265):

Há aproximadamente 60 milhões de professores no mundo – e cada um deles constitui um agente necessário na promoção de mudanças nos estilos de vida e nos sistemas, por isso uma formação de professores inovadora é uma importante parte da educação para um futuro sustentável.

Considerando que os professores que assumiram aulas nos anos 1970 e 1980 estão se aposentando, pode-se inferir que quem está assumindo a docência é a nova geração. Os professores desta geração deverão ser criativos, inventivos e capazes de tornar seus alunos empreendedores, é o que se espera dessa nova geração de profissionais, além do fundamental, que é tornar o estudante um crítico pensante na sociedade em que vivemos, na qual o consumo desenfreado produz grandes degradações ao meio.

Ao verificar quais são os saberes diários profissionais utilizados pelos professores, efetivamente, em seu trabalho de desempenhar tarefas e atingir seus objetivos, pergunta-se qual a relação que estes saberes estão tendo com o cuidado do planeta? Observa-se, que, na prática, que esses profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, por disciplinas científicas e de propostas renovadoras.

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação que privilegie também autonomia e conhecimento técnico, além das habilidades e situações novas e únicas.

Frente aos seus alunos Wanderley (1983, p. 55), considera que “na relação verdadeira entre educador-educando, deve haver duas pessoas que se encontram com suas experiências de vida mantendo uma relação [...] comunicadora”.

O cuidado com o meio ambiente e a formação docente, deve proporcionar aos intelectuais um alerta sobre o planeta e a busca pela sustentabilidade. Sabe-se que é muito recente a inclusão da educação ambiental como obrigatória dentre as disciplinas ofertadas pelas universidades.

O estudo da legislação subsidia a conclusão de que, por muito tempo, os professores não tiveram em sua formação estes estudos e comprometimento. A partir de 2012 essa preocupação do cuidado com o meio ambiente foi inserida na academia, e tornou-se obrigatória a educação ambiental no ensino superior.

Porém, tanto em bases teóricas quanto em consequências práticas, o conhecimento profissional é evolutivo e progressivo e necessita de uma formação continuada. Os docentes devem capacitar-se por meio de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais, atualizando-se sempre e trazendo para a sala de aula a oportunidade de seus alunos não se tornarem apenas estudantes e

profissionais, mais sim, futuros defensores da natureza e de um meio ambiente frágil.

Uma forte tendência no debate contemporâneo sobre o processo de mudança na formação docente foi trazido pela concepção do professor reflexivo. Segundo André (2001, p. 132):

O professor reflexivo é aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. Essa noção tem consequências imediatas para o processo de formação de professores, em particular quando a universidade brasileira, também é instalada a questionar sua tarefa formadora.

O conceito de professor reflexivo trazido pela autora traduz não apenas a intenção de distinguir, mas também a de reivindicar, para a prática a condição da práxis¹³, a instância da articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação. Sendo um professor reflexivo fundamentalmente, um professor é um investigador, pois só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural a qual pertence.

Para complementar, Henry Giroux (1997, p. 157), nos coloca que o programa de treinamento de professores que enfatiza somente o conhecimento técnico presta um desserviço tanto à natureza de ensino quanto aos seus estudantes, pois em vez de aprenderem sobre princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico. Segundo Giroux (1997, p. 157)

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca de princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender “com fazer”, “o que funciona”, ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo do conhecimento.

Acadêmicos preocupam-se muito mais com o saber fazer de sua formação, do que com o método que vai ser utilizado para fazer, ou com os cuidados que precisa ter com o meio em que vive. Cabe à formação docente estar atenta a transformar estes estudantes em indivíduos que prezem pelos cuidados com o meio ambiente.

Uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores.

¹³ “A teoria, sem a prática, vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

Segundo Giroux (1997, p. 157), a categoria do intelectual é útil de diversas maneiras: primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar uma atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e na legitimação dos interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997). Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Além disso, essa concepção fornece uma vigorosa crítica das ideologias tecnocráticas e instrumentais à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implantação e execução.

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir o papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Além disso, devem, segundo Giroux (1997, p. 157):

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Assim, os professores em sua prática, devem levar os alunos a serem críticos, mas, acima de tudo, devem utilizar diversos recursos em prol de um mundo qualitativamente melhor, isto é, professores devem estar comprometidos com uma formação para a sustentabilidade das cidades, apoiados e subsidiados pelas universidades.

Ter como princípio, não somente, em sala de aula, o comprometimento de levar seus alunos a adquirirem o conhecimento e o exercício de uma profissão, mas colocar para estes estudantes a preocupação sobre os recursos a serem utilizados na vida profissional e a consciência de que podem fazer a diferença no cuidado com a natureza e com o futuro sustentável do planeta.

Utilizar-se de recursos renováveis é o que cada profissional em sua área deve fazer. Em sua formação, os futuros docentes devem ter claro o conceito de sustentabilidade e sua aplicabilidade e trabalhar para criar condições que deem ao

estudante a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento teórico voltado para a preservação da natureza.

Um mundo em movimento e a questão da preservação do meio ambiente

Este subcapítulo tem por objetivo dar continuidade às reflexões sobre as questões ambientais, tendo como escopo a busca pela sustentabilidade. A preservação do meio ambiente será concebida na perspectiva em que todos tenham consciência sobre o que poderá afetar o futuro do Planeta.

A concretização de vários eventos na área ambiental é algo muito recente, iniciando-se por volta dos anos 1970, exigindo um “refletir” sobre a cultura do mundo capitalista e o acúmulo de materiais que se destinam ao meio ambiente sem serem biodegradáveis. Verifica-se que muito pouco era discutido sobre sustentabilidade, porém, com o decorrer dos anos, foram surgindo diversos eventos voltados para este tema.

Para entender as possibilidades de mudanças em uma sociedade voltada atualmente para a sustentabilidade, é fundamental conhecer como estão sendo desenvolvidos eventos na área da preservação ambiental.

Em 1972 na cidade de Estocolmo, na Suécia, foi realizada a primeira conferência das Nações Unidas e Desenvolvimento. Em seu livro “Cidade, homem e natureza”, a historiadora Etelvina Trindade (1997) afirma que a partir deste evento ganharam força a divulgação de uma nova concepção da relação entre o homem e o seu ambiente:

Essa nova perspectiva também preocupada com a preservação de florestas, rios e solos, baseando-se na ideia de um equilíbrio vital, destacava-se a importância de se restabelecer um relacionamento harmônico entre as necessidades humanas e a natureza, colocando em questão a própria sobrevivência do homem (TRINDADE, 1997, p. 65).

No ano de 1977, ocorreu a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (Geórgia, antiga parte da URSS) a qual foi organizada pela UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Sydney Sabedot (2006) defende que a humanidade é parte da evolução da Terra, por isso seja comum referenciar o Planeta como a expressão “nosso lar”. Segundo Sabedot (2006) a justificativa pode ser o fato de não haver, outro ser vivo com tamanha capacidade de se apropriar dos recursos naturais como os humanos.

Uma forma de entender a sustentabilidade é por meio de seu oposto, ou seja, quando alguém diz, “esta situação é insustentável”, está demonstrando que atingiu o limite crítico, e uma situação de desespero que todos nós queremos evitar. A violência, a fome, o desemprego, a poluição, a doença, a guerra, o racismo

e a corrupção que causam o enriquecimento de poucos a custo de muitos, são alguns dos exemplos mais marcantes. O abuso ou avanço além dos limites da segurança para além da continuidade da vida, que está ocorrendo nos últimos tempos, gerou um estado de desequilíbrio nas relações entre o meio ambiente e seus membros, ou entre o Homem e a Natureza (MALHADAS, 2001).

A percepção dos problemas advindos da insustentabilidade do modelo de consumo atual resultou no aumento dos eventos para a discussão da problemática. Segundo Malhadas (2001, p. 15):

Com o passar dos anos foram aparecendo mais debates a respeito do meio ambiente e comissões voltadas para o cuidado e a preservação nos remete a lembrar de 1983, quando “a ONU criou a Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland, e em 1987 esta Comissão apresentou seu relatório final, com o título “Nosso Futuro Comum”, na qual foi apresentado o conceito para o desenvolvimento sustentável, que preconizava um sistema de desenvolvimento sócio econômico com justiça social e em harmonia com o sistema de suporte da vida na Terra, explicitando a ligação entre a economia e o meio ambiente.

Nessa perspectiva, ao se estabelecer um conjunto de compromissos para a busca da sustentabilidade, na década de 1990 ocorreu uma série de debates sobre o chamado desenvolvimento sustentável. Em 1992 foi realizada a Segunda Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, no Rio de Janeiro, quando se propôs estabelecer um conjunto de compromisso que transformassem em realidade o saneamento mundial. Os governos deveriam idealizar e executar uma agenda, (Agenda 21) baseada no princípio de desenvolvimento sustentável. A agenda 21 é o documento da UNESCO, pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

A **Agenda 21 Brasileira** é um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país, resultado de uma vasta consulta à população brasileira. Foi coordenado pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 foi um compromisso assumido pelos chefes de estado de 178 nações perante a ONU (Organização das Nações Unidas), apresentando as diretrizes básicas para o desenvolvimento sustentável. De acordo com Malhadas (2001, p. 13):

A Agenda 21 é um conjunto de metas reunidas num texto de natureza normativa e programática, que foi oficializada por ocasião da Cúpula da Terra-Eco-92-Rio de Janeiro, e assinado em 14 de junho de 1992, cuja implantação subsidiaria legislações locais, estaduais, nacionais, e oportunamente, um ordenamento jurídico internacional.

Muitas instituições aderiram a Agenda 21, inclusive universidades, sendo um dos exemplos é a Universidade Tuiuti do Paraná¹⁴. Ainda no que se refere a eventos e sustentabilidade, em 1997 ocorreu a “Rio + 5”, com representantes de 170 países. O evento teve como pontos principais de discussão a diversificação do movimento ambientalista brasileiro, a multiplicidade de atores sociais, a institucionalização da problemática ambiental no país, o aumento significativo da consciência ambiental da população e o movimento duplo de setores estratégicos e ações individuais e coletivas.

Responsabilidade social e sustentabilidade devem andar juntas dentro das instituições, sendo que as metas devem ser discutidas. O Brasil é um grande país em extensão territorial, com grande biodiversidade e riquezas naturais, como a Floresta Amazônica, por exemplo. Por meio das políticas públicas de proteção, defesa e exploração sustentável, pode-se pensar em objetivos para redução do aquecimento do globo terrestre, combatendo o sistema industrial, que não respeita o meio ambiente, e o sistema econômico, ainda falho na questão da preservação de recursos naturais.

Com estas preocupações, no ano de 2002 ocorreu a “Rio + 10” na cidade de Johannesburgo (África do Sul). A Conferência reuniu representantes de 190 países.

Os principais objetivos foram avaliar a primeira década da “Era Ambiental” e elaborar um documento com propostas mobilizadoras como reduzir as atividades que causam o aquecimento do globo terrestre. Porém, os resultados não foram muito satisfatórios, as expectativas em relação aos grandes avanços foram frustradas e as propostas finais foram consideradas muito genéricas pelos ambientalistas de todo o mundo, representando um retrocesso.

Na medida em que os anos foram passando, as conferências têm sido realizadas, pessoas estão discutindo, empresas estão tentando se adequar, leis mais severas em relação à degradação do meio ambiente surgiram, de forma a tornar plausível a harmonia entre sistema econômico e ambiental. Neste sentido, vale ressaltar que no ano de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a “Rio+20”, Conferência das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável, um encontro que reuniu os interessados no futuro do planeta, que representou uma oportunidade de influenciar a construção de um novo sistema econômico, social e ambiental.

Essas conferências foram de grande importância para se refletir sobre a preservação do Planeta, portanto, é preciso continuar pensando em metas, como:

¹⁴ Agenda 21 – A UTP foi a primeira universidade brasileira a instalar um Fórum Permanente da Agenda 21. A Agenda 21 é o principal documento do Rio 92, uma das mais importantes conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Mais de 170 países assinaram o compromisso em busca do desenvolvimento sustentável, e cada nação desenvolve o projeto a sua maneira, de acordo com a sua cultura e suas necessidades.

redução da pobreza, a construção da paz e o desenvolvimento sustentável e responsabilidade social.

A universidade vem demonstrando este compromisso de responsabilidade social na formação do jovem, por meio da educação, que é o instrumento principal a ser ativado e reorientado no sentido de atingir o objetivo maior que é o cuidado com o meio. A educação passou a ser vista não como um fim em si mesmo, mais um meio para atingir o desenvolvimento sustentável, em todos os níveis de ensino.

Com o crescimento desenfreado das cidades, a universidade passou a preocupar-se com o meio ambiente. Ao analisar, conclui-se que é muito recente também a temática da responsabilidade social perante problemas do mundo contemporâneo. Uma questão raramente assumida no passado, apesar da premência crescente de problemas, é a crítica à universidade por não ter mobilizado conhecimentos acumulados a favor da solução de problemas sociais.

O que se observa é que a universidade passou por diversas fases desde seu fundamento: inicialmente preocupada com a formação de padres, em seguida elitizada para quem quisesse ter uma profissão, em outro momento ela se preocupou apenas em formar os estudantes para a vida profissional e acadêmica, sem preocupar-se com o crescimento do mundo e a degradação do meio ambiente. Por muitos anos a sociedade e a universidade negligenciaram o meio ambiente. Foi por meio de empresas privadas que a responsabilidade social começou a ganhar força a partir dos anos 1980, demonstrando uma falha na educação que deveria, por meio da instituição universitária, ter mobilizado projetos de extensão que atendessem toda a comunidade acadêmica e se voltassem para o cuidado com o futuro do planeta. A preocupação com o meio ambiente e a responsabilidade social, processo que se desenvolveu nos últimos 30 anos, poderia ter sido iniciado muito antes, considerando os 10 séculos de história das Universidades.

A Universidade deveria ter utilizado o conhecimento acumulado ao longo dos séculos para dar exemplo por meio de políticas e de ações comprometidas com a responsabilidade ambiental. Além disso, uma postura em prol da sustentabilidade estimula a formação de consciência e de comportamentos responsáveis dentro e fora da instituição.

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior devem ter ainda mais preocupação com a responsabilidade social, considerando as mudanças que ocorrem na sociedade. As IES, que são locais comprometidos com a formação de novas gerações, devem zelar por valores, além de instigar os educadores e gestores a refletir sobre o seu papel social.

Formar profissionais comprometidos com a proteção do meio ambiente e, principalmente, com o consumo consciente é um dos papéis fundamentais da universidade. Para que isso ocorra, é plausível que se incorpore, nas ementas das disciplinas curriculares, conteúdos relacionados ao meio ambiente, de modo que os cursos incorporem a educação ambiental no saber fazer da vida do acadêmico, e

envolvam pesquisas de campo de que se ocupem dos reais problemas da sociedade brasileira. Segundo Malhadas (2001, p. 14), no capítulo 36 da Agenda 21 encontramos um novo direcionamento para os projetos educacionais:

Através de um processo que visa integrar meio ambiente e desenvolvimento como tema interdisciplinar ao ensino de todos os níveis... em cooperação com todos os setores da sociedade, além de motivar a elaboração de planos de trabalho sobre as atividades ambientais.

A meta é promover a cooperação internacional para acelerar o desenvolvimento sustentável e tornar acessível à educação ambiental e o desenvolvimento a pessoas de todas as idades, por meio de estratégias como as indicadas por Malhadas (2001, p. 80):

- a) a multiplicação de parcerias para o desenvolvimento sustentável, com a mudança dos padrões de consumo, e dos processos produtivos;
- b) o estímulo à cooperação regional, nacional e internacional;
- c) a promoção da gestão ambiental participativa e descentralizada;
- d) o aperfeiçoamento do ordenamento jurídico necessário à gestão ambiental e ao desenvolvimento sustentável.

A ampla participação pública é fundamental para que todos os grupos sociais alcancem o desenvolvimento sustentável. A Universidade faz parte deste grupo e deve incorporar o resgate do saber científico, desenvolvendo com criatividade produtos e processos que minimizem o impacto ambiental, e fortaleçam a responsabilidade social. Segundo Silva (2008, p. 19):

O terceiro setor, no mundo e no Brasil surge frente às referidas transformações. Ela apresenta-se como terreno fértil para o surgimento e o fortalecimento da responsabilidade social, que num primeiro momento parece ser abraçado por um mundo corporativo. Contudo as atividades típicas de que se chama hoje terceiro setor, já vinha sendo desenvolvidas por associações ligadas a igreja e entidades beneficentes. Mas e na medida em que o mundo dos negócios passa a se interessar, apoiar e mesmo envolver com as iniciativas das organizações sociais que elas passaram a se multiplicar e ganhar novos desempenhos institucionais que lhes conferiram um novo estatuto não só jurídico, mas também político e social.

Assim, a responsabilidade social, embora há muito tempo venha sendo desenvolvida, somente a 30 anos começou a fazer parte das empresas e organizações com um enfoque também político e social, isto é, as instituições passaram a preocupar-se em atuar de forma politicamente correta para respeitar o meio no qual se desenvolvem.

A preocupação em preservar a natureza foi gerada pela necessidade de oferecer a população futura as mesmas condições e recursos naturais de que dispõe a geração do presente. O percurso para que isso se efetive é árduo, mas, nem por isso, pouco instigante ou promissor.

O único capital insubstituível que uma nação possui é o conhecimento de seus cidadãos.

Referencias

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. In: MIRANDA, Marília G. de. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização e as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Liquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 10 out. 2012.

BRASIL. Ministério do meio ambiente. Lei 12.727, de 17 de outubro de 2012. Código Florestal Brasileiro. **Diário Oficial da União**, 18 de outubro de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Li/L12727.htm> Acesso em 10 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>> Acesso em 10 out. 2012.

CARVALHO, Gláucia M. G. de. Responsabilidade social no Ensino Superior Privado: alguns elementos para reflexão. **Revista Estudos**, n. 34. Brasília: ABMES, 2005.

CATANI, Afranio Mendes (org). **A universidade na America Latina, tendências e perspectivas**. Editora: Cortez.. São Paulo. 1996.

CUNHA. Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas**. São Paulo. Unesp.2007.pg.91

CUNHA, Luiz A. **Educação brasileira: projetos e disputas**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, L. A.. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EDS-2010. **International Conference on Education for Sustainable Development Regional Centre of Expertise** - RCE CRIE Curitiba – UFPR – UTFPR – PUC-PR - Sistema FIEPR Curitiba: Sustentabilidade na Universidade. May, 2010.

FILIPAK, Sirley Terezinha. **Sustentabilidade Acadêmica**. Palestra ministrada no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 08 de novembro de 2011.

- FERREIRA, Leila da Costa. **Sustentabilidade: Uma abordagem histórica da sustentabilidade.** In: FERRARO. Luiz Antonio Junior (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** Brasília, MMA. Diretoria da educação ambiental, 2005.
- FILIPAK, Sirley Terezinha. **Sustentabilidade acadêmica e o plano de desenvolvimento institucional.** 2011. 209 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária.** 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3397/FPF_PTPF_01_0420.pdf> Acesso em 15 de nov. 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra: ideias centrais para um debate. I Fórum Internacional sobre ecopedagogia.** Universidade do Porto: Portugal, 2000. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ped_Terra_ideias_centrais_2000.pdf> Acesso em 15 de nov. 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, Mauricio. **Humboldt: 200 anos da universidade de pesquisa.** 2010. Disponível em: <<http://mgar.com.br/blog/?p=10>> Acesso em 26 de out. 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GIRALDI, Renata. **Educação é a melhor maneira de combater a pobreza.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2010-09-28/educacao-e-melhor-maneira-de-combater-pobreza-diz-unesco>. Acesso em 15 de nov. 2012.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONÇALVES, Júlia Eugênia. **Responsabilidade Social na Educação.** 2013. Disponível em: <<http://www.fundacaoaprender.org.br/responsabilidade-social-na-educacao>> Acesso em: Acesso em 15 de nov. 2012.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança.** São Paulo: Artmed, 2004.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola. 2002.
- INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Conceito de Responsabilidade Social.** 2009. Disponível em: <http://www.itsbrasil.org.br>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- JULIATTO, Clemente I. (Org.). **Um jeito próprio de servir: portas abertas para a comunidade.** Curitiba: Champagnat, 2005.

- LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**: Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.
- LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MALHADAS, Z. Z. **Dupla Ação**: conscientização e educação ambiental para sustentabilidade. A agenda 21 vai à escola. UFPR: Curitiba: UFPR, 2001.
- MONGELLI, Lênia Márcia (Coord.). **Trivium e Quadrivium**: as Artes Liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999.
- MORRIS, William H. **O Ensino Superior**: teoria e prática. O professor universitário hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm > Acesso em 06 jun. 2012.
- PAULA, João Antonio. **A cidade das cidades**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- PERETTI, Clélia. As múltiplas faces da Universidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, Jul./Dez. Curitiba: Champagnat, 2001.
- PORTAL GESTÃO. Disponível em: <http://www.portal-gestao.com>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- RODRIGUES MARANGON, Ana Carolina. UNESCO, LDB e as diretrizes curriculares nacionais: um olhar para o ensino fundamental. **Revista Educação Skepsis**, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo. p. 1317-1364. jan-jul. 2011.
- SABEDOT, Sydney. A sustentabilidade dos recursos naturais não-renováveis. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria M.; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**. Canoas: Unilasalle, 2006. p. 107-121.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- SILVA, Carmen Luiza da; CARVALHO, Vera. A responsabilidade social no ensino superior: da origem ao cotidiano educacional. **Responsabilidade Social**. n. 4. 2008. Disponível em: <http://dia.abmes.org.br/> Acesso em: 2 ago. 2013.
- SILVA, Carmen Luiza da. **Responsabilidade social nas universidades brasileiras**: autonomia ou adequação? 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.
- SOUZA, José C. P. Pós-graduação e universidades corporativas: um estudo no setor público federal brasileiro. In: CARVALHO; MENDES; VERAS. **Gestão do conhecimento**: uma estratégia empresarial. Brasília: JJ Gráfica e Comunicação, 2006.
- SOUZA, P. N. P. **LDB e a Educação Superior**: Estrutura e Funcionamento. São

Paulo: Pioneira, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998. Coleção Universidade.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Etelvina M. de C. (Coord.). **Cidade, Homem e Natureza**: uma história das políticas ambientais de Curitiba. Curitiba: Unilivre, 1997.

VERGER, Jacques; CRISTOPHE, Charle. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente**. São Paulo: Edusc, 2001.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. São Paulo: Edusc, 1999.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente**. São Paulo: Edusc, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar as Ciências Sociais**: os limites do paradigma do Século XXI. São Paulo: Ideias e Letras, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

UNESCO. *Many Voices, One World*, Report o the International Commission or the Study o Communication Problems, Paris, MacBride Report, recommendation n. 54, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www.curitiba-parana.net>> Acesso em: 10 jul. 2012.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Fórum permanente**: Agenda 21. Disponível em: <<http://www.utp.br/agenda21utp/>> Acesso em 15 mar. 2012.

VALLAYES, François. O que significa Responsabilidade Social Universitária. **Revista Estudos**. n. 36. Brasília: ABMES, 2006. p. 37.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

LEITURAS DA CIDADE: LINHA TURISMO E LINHA PRETA EM CURITIBA

Sandro Cavalieri Savoia

Introdução

Esse estudo é proveniente da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille-SC¹⁵. Denominada, “*Leituras da cidade: Linha Turismo e Linha Preta. O patrimônio cultural como território de disputas identitárias na capital paranaense (Curitiba, 1990-2018)*”, a investigação esteve ligada à linha de pesquisa “Patrimônio e Memória Social” e ao grupo de pesquisa “Cidade, Cultura e Diferença”, tendo como tema: História, Turismo e Patrimônio.

Na busca de um diálogo interdisciplinar, foi utilizada fontes escritas como livros, jornais e *sites* (institucionais e não institucionais), bem como fontes não escritas a exemplo de imagens, fotos e filmes. Para isso foi necessário recorrer ao acervo da Casa da Memória de Curitiba, a Biblioteca Pública do Paraná, a Gibiteca de Curitiba e a Cinemateca de Curitiba. Da mesma forma, fazer um trabalho de campo com visita *in loco* aos pontos turísticos da cidade que compõem ambos os itinerários analisados, isto é, os da Linha Turismo e da Linha Preta, num misto de *voyeur* e caminhante, segundo a assertiva de Certeau (1998), buscando se inserir no cenário da cidade a fim de fazer uma coleta de registros escritos e fotográficos.

Assim, o presente texto visa esboçar uma análise preliminar referente à ativação patrimonial¹⁶ que se realizou em Curitiba, no início deste século XXI, entorno da disputa da memória pública na capital do estado, mais especificamente, em torno de roteiros turísticos da cidade.

O primeiro deles, a Linha Turismo (LT), foi construída na década de 1990, no contexto do mercado mundial das cidades, quando estava em voga o discurso da política do *city marketing*, responsável pela constituição das imagens-síntese de Curitiba, como: “capital ecológica”, “cidade-modelo”, “cidade de primeiro mundo” e “cidade de todas as gentes”. Imagens excludentes, uma vez que têm como característica o fato de serem homogêneas e homogeneizadoras, formadoras dos mitos da “capital de classe média” e de “cidade europeia”. O segundo itinerário

15

Disponível

em:

<https://www.univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html/downloadDirect/1501559/Sandro_Cavalieri_Savoia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

¹⁶ A ativação patrimonial é o processo de mobilização de valores atribuídos como formadores de um conjunto de referências, posto em ação por meio de agentes, tais como o Estado. Nesse processo, elementos de invenção de um passado são acompanhados de outros que articulam sua legitimação. (ZANIRATO, 2016).

urbano, a Linha Preta (LP), foi proposta a partir de 2015, por segmentos dos movimentos sociais que não se viam contemplados na imagem da cidade quando do seu processo de turistificação. Ele envolve a ativação patrimonial de bens culturais constitutivos da história e da cultura afro-brasileira e africana em Curitiba.

Logo, a pesquisa tem como mote a história regional e a constituição de marcos referenciais do passado, bem como eles são constituídos e apropriados na cidade, em especial nos chamados roteiros turísticos da capital. Para alcançar o propósito de apresentá-la, o texto do presente artigo foi dividido em três capítulos, assim como a dissertação que lhe deu origem.

A escrita da cidade: Linha Turismo, política do *city marketing*, ativação patrimonial e memória oficial

A arquiteta e urbanista Rolnik (1992) aponta que a cidade com suas edificações e traçados tem se constituído em uma escrita. Logo, aberta à leitura e interpretação dos diferentes interlocutores da urbe (moradores, gestores, técnicos ou turistas). A socióloga García (1997), por sua vez lembra que essa construção de significados do espaço não se faz sem contar o tempo de sua apropriação pela sociedade, assim como a percepção do tempo depende do espaço sobre o qual ele adquire concretude. Essa relação tempo e espaço também é primordial para a historiadora Pesavento (2004), quando afirma que a cidade poderia ser definida em termos culturais como um *cronotopo*¹⁷. Para esta última, o urbano define-se por uma demarcação e edificação humanas no e do espaço e carrega associado a ele uma história e uma memória, o que faz da cidade uma espécie de livro de pedra aberto à leitura.

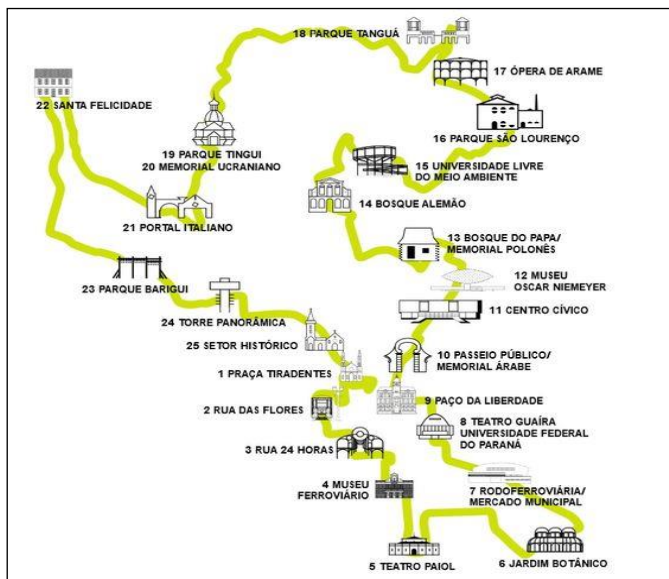
Assim sendo, na história cultural do urbano, os espaços da cidade, enquanto espaços do vivido e do vir a ser, comportam diferentes temporalidades que subjazem atores, práticas e representações. Analisar esses espaços e temporalidades enquanto vetores de memória nos permite a realização da leitura da cidade. Por isso, uma análise das cidades deve identificar de quem são esses olhares ou ainda quem realiza essas leituras. Dentro dessa perspectiva realizou-se a análise das Linhas Turismo e Preta de Curitiba na referida pesquisa.

É importante mencionar que uma linha turística é mais do que um simples traçado num mapa, ela se constitui em um itinerário cultural. Sua constituição subjaz uma intencionalidade, é fruto de escolhas quanto a imagem que se quer passar do local visitado e por conseguinte do que se quer ocultar. Ela visa conduzir o olhar do observador. Enquanto cenário ela traz uma narrativa e se constitui em uma escrita a ser desvelada.

¹⁷ Usado especialmente na análise literária, o cronotopo é a interligação das relações temporais e espaciais por onde a “realidade histórica” se introduz no romance.

Na Figura 1 é possível identificar os pontos constitutivos da Linha Turismo na atualidade (2019).

Figura 1 – Linha Turismo de Curitiba



Fonte: disponível em: <<https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/transporte/linha-turismo>>. Acesso em: 05 maio 2019.

Tal menção a seus pontos constitutivos é necessária pois o itinerário cultural a qual a Linha Turística se apresenta sofreu alterações desde sua gênese em 1990, quando ainda era chamada de Linha Pró-Parques. Criada na terceira gestão Lerner (1989-1992), a Linha Pró-Parques percorria 7 parques da cidade, numa época em que a capital paranaense sustentava a imagem síntese de capital ecológica.

Em 1994, portanto um ano após os festejos dos 300 anos de Curitiba, é inaugurada na gestão Greca (1993-1996), sucessor de Lerner, a Linha Turismo. Tal linha turística ampliou seu percurso para além dos parques, incluindo outros equipamentos culturais da cidade, acrescentando assim elementos culturais ao denominado parquismo, em especial elementos étnicos, por meio de monumentos e memoriais em praças e bosques, representativos sobretudo das etnias europeias.

A Linha Turismo passa a ser a coroação da política vigente nas gestões Lerner (1971-74 / 1979-83 / 1989-1992) e Greca (1993-1996). Curitiba deixa de ser uma cidade provinciana, um mero local de passagem e insere-se nos roteiros de viagem figurando entre os dez destinos mais populares do país, segundo o *site*

TripAdvisor Brasil, analisado em 2018. É dele que extraímos a avaliação dos pontos constitutivos da Linha Turismo, conforme Quadro 1, pontos descritos e analisados na dissertação.

Quadro 1: Avaliação dos usuários do *site* TripAdvisor Brasil, referentes a bens patrimoniais e pontos constitutivos da Linha Turismo de Curitiba¹⁸

	Total de avaliações	Nota: máximo 5	Excelente %	Muito bom %	Razoável %	Ruim %	Horrible %
Jardim Botânico	22.564	4,5	68	26	4	1	1
Museu Oscar Niemeyer	11.889	4,5	65	27	6	1	1
Parque Tanguá	7.889	4,5	64	29	5	1	1
Santa Felicidade	6.894	4,5	56	34	8	1	1
Parque Barigui	6.651	4,5	62	31	5	1	1
Ópera de Arame	5.589	4	42	37	17	3	1
Bosque Alemão	3.685	4,5	52	37	9	1	1
Torre Panorâmica	2.936	4	42	37	18	2	1
Mercado Municipal	2.361	4,5	53	38	7	1	1
Bosque Polonês	2.351	4,5	46	39	13	1	1
Memorial Ucraniano	2.148	4,5	48	39	11	1	1

¹⁸ No Quadro 1 podem ser observadas as avaliações dos usuários do *site* TripAdvisor Brasil quanto aos pontos constitutivos da Linha Turismo de Curitiba até a data de 21 de abril de 2018. A Rodoferroviária e o Portal Italiano não foram avaliados, por isso a ausência de dados no quadro.

EDUCAÇÃO BRASIL

Unilivre	1.792	4,5	59	30	9	1	1
Prédio Hist. da UFPR	1.343	-	52	37	10	1	0
Setor Histórico	1.347	4,5	47	41	10	1	1
Passeio Público	1.158	3,5	26	35	29	7	3
Paço da Liberdade	811	4,5	49	41	8	1	1
Teatro Guaíra	692	4,5	48	40	9	2	1
Rua 24 Horas	658	3	11	25	43	16	5
Rua das Flores	650	4	31	42	24	2	1
Parque São Lourenço	629	4	39	44	15	1	1
Museu Ferroviário	588	4	27	43	25	4	1
Praça Tiradentes	318	3,5	20	42	33	4	1
Parque Tingui	312	4	42	41	15	1	1
Teatro Paíol	149	3,5	20	38	34	6	2
Memorial Árabe	118	3,5	16	36	40	5	3
Centro Cívico	100	4	32	40	23	5	0
Rodoferroviária	-	-	-	-	-	-	-
Portal Italiano	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Savoia (2019). Adaptado de: TRIPADVISOR, 2018a.

Muito corroborou para essa nova imagem da cidade a chamada política do *city marketing* e a criação das imagens sínteses da urbe, como “cidade planejada”, “capital ecológica” e “cidade modelo”, na gestão Lerner, bem como “cidade de

primeiro mundo” e “capital de todas as gentes”, na gestão Greca. Tal política insere Curitiba no rol das cidades modelo ou cidades de marca, como é o caso de Barcelona na Espanha (DELGADO, 2017).

Essa perspectiva de uma cidade voltada para o consumo ganha força em especial nos anos de 1990, dentro do chamado mercado mundial das cidades, quando teremos a participação de organismos internacionais de financiamento como BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e o FMI (Fundo Monetário Internacional), no jogo concorrencial das cidades.

Curitiba já vinha se caracterizando por apresentar “soluções urbanas inteligentes”, em especial a partir da constituição de seu plano diretor em 1966, pautadas pelas diretrizes de planejamento do Ippuc (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) que criaram as bases para uma transformação que viriam a ocorrer nas gestões Lerner e Greca.

Lerner, antigo diretor do Ippuc, quando prefeito surpreende ao criar o primeiro calçadão de pedestres no centro da cidade em 1972, substituindo o asfalto de um trecho da Rua XV de Novembro pelo calçamento em *petit-pavé*. Acrescenta-se a essa inovação urbana, outras, como no caso do transporte coletivo. Primeiro com os ônibus expressos que passam a circular em canaletas exclusivas que se transformam em vias estruturais, depois com os ônibus ligeirinho e suas estações-tubos. Da mesma forma são criadas áreas verdes como parques públicos que tinham entre outras a função de contenção de enchentes. Mas isso não é tudo, são estimuladas ações na área ambiental como a coleta seletiva de resíduos sólidos em 1989, por meio do programa “Lixo que não é Lixo”, a criação em 1992 da Unilivre (Universidade Livre do Meio Ambiente) e ações ambientais nas escolas públicas municipais. Esse rol de ações cria as imagens sínteses da “cidade planejada”, “cidade modelo” e “capital ecológica”. Destarte a essas ações, ainda na sua gestão são criados equipamentos culturais que compõem a Linha Turismo, como o Jardim Botânico (1991), a Rua 24 Horas (1991), a Ópera de Arame (1992) e o Museu Oscar Niemeyer (2002), este último enquanto governador do estado.

Greca, seu sucessor, dará continuidade as políticas urbanas de Lerner, criando equipamentos culturais como o Memorial Japonês (1993), o Bosque de Portugal (1994), o Memorial Ucraniano (1995), o Bosque Alemão (1996), o Memorial Árabe (1996), o Memorial Italiano (1993/96) e o Memorial de Curitiba (1996), este último, espécie de imagem meta-síntese da “cidade de primeiro mundo” e da “capital de todas as gentes”.

Essa constituição em torno da imagem da cidade, potencializada pela política do *city marketing*, dentro do mercado mundial das cidades extrapola o marketing oficial da prefeitura municipal de Curitiba e atinge corações e mentes da população local. Assim, se faz presente também na publicidade do comércio e da indústria que visam associar a sua marca ao produto Curitiba. Exemplo disso é a campanha publicitária do Polo Shopping de Curitiba, denominada Curitiba Vs

Londres, que convida a população a fazer um paralelo entre as duas cidades. Também contribuirá para a propagação das imagens sínteses da cidade e consequentemente impulsionará a atividade turística na capital, a teledramaturgia, quando em 1993, ano da comemoração dos 300 anos da cidade, será ambientada pela primeira vez em Curitiba uma novela da Rede Globo intitulada “Sonho Meu”. A novela contribuirá para a divulgação da cidade em âmbito nacional e internacional, visto a mesma ser um produto de exportação para vários países.

As imagens sínteses então criadas e referendadas a partir da política do *city marketing*, consolidaram os mitos da Curitiba “capital de classe média” e Curitiba “cidade europeia”. Imagens homogêneas e homogeneizadoras de uma cidade museificada, que transforma o cenário da cidade e faz de seus equipamentos culturais, muitos dos quais presentes na Linha Turismo, verdadeiros *spots* publicitários¹⁹ de uma cidade performática que visa estabelecer papéis e ditar comportamentos, definindo o que é ser curitibano.

Essas imagens homogêneas e homogeneizadoras produziram dois tipos de exclusão na capital paranaense, uma de ordem econômica e outra de ordem étnico-racial. A primeira, por meio de uma gentrificação dissimulada²⁰, que promoverá aliada a especulação imobiliária o afastamento das pessoas de menor renda para a periferia da cidade, bem como para a região metropolitana da capital, consolidando o mito da Curitiba “capital de classe média”. A segunda, invisibilizando a população negra, que não se vê representada no conjunto dos equipamentos culturais constitutivo dos bens patrimoniais da cidade, consolidando, por sua vez o mito da Curitiba “cidade europeia”. Importante lembrar que há um imbricamento entre essas duas formas de exclusão social, uma vez que aqueles que sofrem da exclusão econômica são também, em grande parte os que sofrem do processo de exclusão étnico-racial, como aponta indicadores do IBGE utilizados na referida pesquisa.

Uma leitura a contrapelo da escrita da cidade: o paranismo e os movimentos sociais negros

Para compreender a constituição dessa imagem da cidade e dos mitos que se forjaram em torno da capital paranaense ao longo de sua constituição e de seu processo de turistificação, far-se-á necessário retroceder as páginas da história, mais especificamente ao início do século XX, quando surge o movimento identitário regionalista denominado Paranismo.

O Paranismo visou criar uma identidade ao homem paranaense, a um Estado relativamente novo, oriundo de uma emancipação política tardia ocorrida

¹⁹ Termo usado pelo antropólogo Delgado (2017) ao se referir a capital da Catalunha, Barcelona.

²⁰ Termo igualmente usado por Delgado (2017) ao se referir ao modelo Barcelona.

apenas em 1853²¹. O Estado do Paraná caracterizava-se a época por ter uma economia secundária no cenário nacional, pautada no extrativismo da madeira e da erva-mate; por ter suas fronteiras ameaçadas como demonstrou o litígio com Santa Catarina, denominado Guerra do Contestado (1912-1916); por ter parte de seu território desocupado; e por fim por estar se constituindo num laboratório étnico oriundo das imigrações recentes (PEREIRA, 1996).

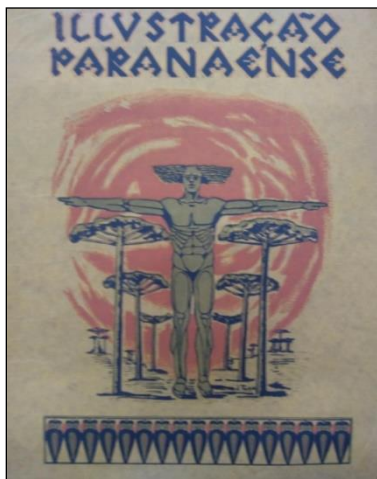
Nesse cenário intelectuais e políticos como o historiador Romário Martins (o expoente paranista), Zaco Paraná, Langue de Morretes, João Turin, entre outros, criam o movimento identitário denominado Paranismo (PEREIRA, 1996; SZVARÇA, 2004) cujo nome, mais amplo que paranaense, visa abarcar não só o natural do estado como aquele que aqui estava chegando, como é o caso dos imigrantes europeus. Os mesmos precisavam se sentir pertencentes a essa terra. Aliás é entorno desses e de seus valores civilizatórios que se constituirá essa identidade do “homem paranaense”. Curitiba como capital do estado será o epicentro desse movimento.

Na Figura 2 pode ser visto a capa do mensário paranista *Ilustração Paranaense*²², obra de João Turin que mostra um homem ereto, de braços abertos para o futuro e em harmonia com os pinheirais. A exemplo do *Homem Vitruviano* do renascentista Leonardo da Vinci, esse homem e seus valores civilizatórios se constituirão na medida de todas as coisas. Tal uso simbólico corrobora com a afirmação do historiador e crítico de arte Schama (1995, p. 26), de que: “As paisagens podem ser conscientemente concebidas para expressar as virtudes de uma determinada comunidade política ou social”, uma vez que sua mística alimenta o fascínio ao redor da construção da identidade e faz das paisagens artificios humanos, construções culturais realizadas em determinados tempos e espaços e, portanto, sujeitas a mudanças e ressignificações.

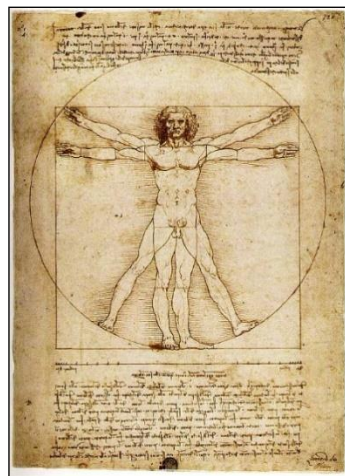
Figura 2 – (A) Capa da revista *Ilustração Paranaense*, de autoria de João Turin; (B) imagem de *Homem Vitruviano*, de Leonardo da Vinci

²¹ Antes disso o Paraná foi a 5ª Comarca de São Paulo.

²² Mensário paranista de artes e atualidades publicado entre os anos de 1927 a 1930.



A



B

Fonte: (A) ILLUSTRACÃO PARANAENSE, 1927-1930; (B) MACHADO, 2011.

O Paranismo explorará fartamente os símbolos associados ao pinheiro-pinha-pinhão, fato que remete ao mito fundador da capital paranaense, isto é a história do *cacique* da tribo Tingui que teria fincado uma vara no chão e dito “Coré-etuba”, ou seja, “muito pinhão aqui”, indicando o local em que os colonizadores deveriam se estabelecer e dando origem ao nome da futura capital, Curitiba (WACHOWICZ, 2002).

Tais símbolos, como pode ser visto na Figura 3, estão presentes na atualidade, nas calçadas de *petit-pavé*, em forma de pinhas e pinhões estilizados, bem ao estilo paranista, em símbolos da prefeitura municipal e em monumentos de forma geral, a exemplo do Rio de Pinhões, obra composta de 4.500 unidades, entre pinhões e pinhas, moldadas em argila, no calçamento interno do Memorial de Curitiba. Esta última aborda questões identitárias, segundo sua placa de identificação.

Figura 3 – Pinhas estilizadas: (A) no calçadão da Rua XV de Novembro, (B) nas calçadas de *petit-pavé*, (C) em campanha publicitária e (D) na estação-tubo do ônibus expresso.



A



B



C



D

Fonte: acervo do autor. Fotografias de 2017 e 2019.

Mas, qual a relação desse movimento identitário com a imagem da cidade? E como ele, nascido no início do século XX, chegou aos dias de hoje e compôs a imagem da cidade?

Os arquitetos e urbanistas Gonçalves *et al.* (1991) apontam Curitiba como exemplo de cidade cujo planejamento alia relações: funcional, sensitiva e imaginativa. A relação funcional foi trabalhada por meio da criação de sistemas estruturais que permitiram o extravasamento do crescimento da cidade. A relação sensitiva, por sua vez, se deu com a construção dos calçadões na área central da cidade, que geraram, segundo os autores, relações mais humanas e participativas na capital paranaense. Por fim, a relação imaginativa foi estimulada pelo “tratamento visual supercontemporâneo aliado ao resgate de aspectos tradicionais, como o

paranismo [...], implantados nas regiões de fluxo diário da maioria dos curitibanos” (GONÇALVES et al., 1991, p. 56).

A julgar pela afirmação dos autores, o Paranismo presente na imagem da cidade, deve-se ao “resgate de aspectos tradicionais”. E de fato, o Paranismo e sua concepção civilizatória e da criação do “homem paranaense”, foram resgatados em dois momentos a que os autores Gonçalves *et al.* (1987) denominaram de Neoparanismo e Pós-paranismo, chegando assim aos dias atuais.

O Neoparanismo deu-se no contexto dos festejos do centenário da emancipação política do Estado do Paraná, em 1953. Momento de reafirmação identitária de um estado que passava por questões similares a época da criação do Paranismo, a exemplo da ocupação de parte de seu território; da chegada dos migrantes italo e teuto gaúchos no sul e sudoeste do estado, e de paulistas sobretudo no norte do Paraná, atraídos pelo ouro verde, o café; além da lembrança ainda viva da recente ameaça de seu território, quando da criação do Território Federal do Iguaçu (1943-1946). Se o Paranismo, enquanto movimento regional beneficiou-se do contexto político descentralizador da República, o Neoparanismo beneficiou-se do contexto descentralizador que se formou no país após o Estado Novo.

Por fim, o Pós-paranismo enquanto retomada dos aspectos tradicionais, far-se-á presente nas gestões Lerner e Greca, principalmente, tendo como ápice na imagem da cidade o contexto da comemoração dos 300 anos de Curitiba em 1993, sendo coroado com a criação da Linha Turismo em 1994.

Tal retomada dos aspectos tradicionais e dos valores a ele subjacentes potencializará os mitos da “capital de classe média” e da “cidade europeia”, reforçados pelas políticas do *city marketing* na capital paranaense, dentro do contexto do mercado mundial das cidades. Ao definir quem é esse “homem paranaense” e o que é ser um “curitibano nato”, isto é, aquele que anda pela Rua XV de Novembro, frequenta os Parques Públicos, separa o “Lixo que não é Lixo”, e orgulha-se de sua cidade e de seus gestores, essa imagem performática construída no processo de turistificação da cidade definirá por exclusão quem não o é.

Essa construção identitária da cidade levará a invisibilidade da população afrocuritibana, que não se vê representada na imagem da cidade. Daí a contestação desse segmento da população que buscará marcos referenciais da história e cultura negra na cidade, culminando com a proposição da Linha Preta em Curitiba. Esse processo de “escovar a história a contra pelo”, como diria o filósofo, ensaísta e crítico literário Benjamin (2016) - para quem “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” - passa pela compreensão da história do movimento negro e de sua atuação em Curitiba nos últimos anos, questões também trabalhadas na dissertação.

A reescrita da cidade: Linha Preta, ativação patrimonial e memória reivindicada

A Linha Preta é exposta como um itinerário cultural pela história e memória afrocuritibana no II Copene Sul. Tal evento foi sediado pelo NEAB/UFPR (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná). Realizado em Curitiba no mês de julho de 2015, teve como tema “Sabores Negros do Sul do Brasil; Pensamento Afro-brasileiro; Pensamento Africano e a Diáspora”.

A época foram apresentados 13 pontos pertencentes a referida linha turística, a exemplo da Igreja do Rosário dos Pretos de São Benedito, das Arcadas do Pelourinho, da Sociedade Beneficente Treze de Maio, do Memorial Africano, entre outros. Diferente dos equipamentos culturais constitutivos da Linha Turismo que foram construídos na perspectiva de técnicos e agentes do mercado, ou, como diria o historiador francês Certeau *et al.* (2011), por “conservadores” e “*marchands*”, os pontos que compõem a Linha Preta, centenários e repletos de história, a exceção do Memorial Africano²³, por exemplo, já se faziam presentes na capital paranaense, embora invisibilizados, como verdadeiros “fantasmas da cidade” a espera de sua ativação patrimonial.

A proposta da Linha Preta ficará em *standy by* na página da Fundação Cultural de Curitiba até junho de 2018 quando será feita o seu lançamento oficial. Nesta oportunidade, fruto do avanço das pesquisas, a Linha Preta comporá 21 pontos ou bens patrimoniais, verdadeiros vetores de memória, oriundos da história e cultura afrocuritibana. Vozes dissonantes do discurso oficial, em especial, daquele criado em torno do mito da “cidade europeia”. Tais bens patrimoniais podem ser vistos no Quadro 2. Eles foram descritos e analisados na dissertação, assim como os bens patrimoniais constitutivos da Linha Turismo.

²³ Localizado na praça Zumbi dos Palmares, no bairro do Pinheirinho, o memorial foi construído em 2010 na gestão do prefeito Luciano Ducci.

Quadro 2: Avaliação dos usuários do *site* TripAdvisor Brasil, referentes a bens patrimoniais e pontos constitutivos da Linha Preta de Curitiba²⁴

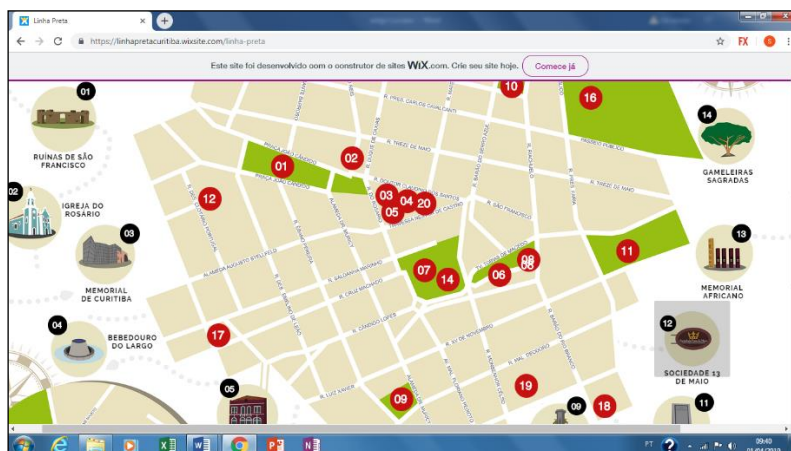
	Total de avaliações	Nota: máximo 5	Excelente %	Muito bom %	Razoável %	Ruim %	Horível %
Ruínas de São Francisco	15	3,5	20	13	47	20	0
Igreja do Rosário	51	4,0	29	46	25	0	0
Memorial de Curitiba	732	4,0	39	37	22	1	1
Bebedouro do Largo	-	-	-	-	-	-	-
Largo da Ordem	598	4,0	40	43	15	1	1
Arcadas do Pelourinho	-	-	-	-	-	-	-
Praça Tiradentes	321	3,5	20	42	33	4	1
Água pro Morro	-	-	-	-	-	-	-
Praça Zacarias	13	3,0	7	15	56	15	7
Praça 19 de Dezembro	24	3,0	8	20	64	0	8
Praça Santos Andrade	175	4,0	25	42	30	2	1
Sociedade 13 de Maio	-	-	-	-	-	-	-
Memorial Africano	7	3,5	14	44	28	14	0
Gameleiras Sagradas	-	-	-	-	-	-	-
Museu Paranaense	342	4,5	52	40	6	1	1
Emiliano Pernetá	-	-	-	-	-	-	-
Voluntários da Pátria	-	-	-	-	-	-	-
Viaduto do Capanema	-	-	-	-	-	-	-
Engenheiro Rebouças	-	-	-	-	-	-	-
Museu da Arte Sacra	197	4,0	40	36	21	2	1
Catedral Básica Menor	1.806	4,5	51	36	11	1	1

Fonte: Savoia (2019). Adaptado de: TRIPADVISOR, 2018b.

²⁴ No Quadro 2 podem ser observadas as avaliações dos usuários do *site* TripAdvisor Brasil quanto aos pontos constitutivos da Linha Preta, até a data de 1.º de junho de 2018. Alguns pontos não haviam sido avaliados pelos usuários do *site* até aquela data, por isso a ausência de dados no quadro.

O lançamento oficial da Linha Preta em 2018 ocorreu com a participação do Centro Cultural Humaitá, também conhecido como Centro de Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura Afro-brasileira, em parceria com a UNIBRASIL (Centro Universitário Autônomo do Brasil). Essa parceria rendeu um Projeto Multimídia composto de diversos materiais e informações sobre os locais constitutivos da Linha Preta, isto é, textos, fotografias, vídeos, e também um *site*, a fim de abrigar informações. Na Figura 4 pode ser vista uma *print* do *site* informativo da Linha Preta, com destaque a um mapa da região.

Figura 4 – Página virtual da Linha Preta. No detalhe, o mapa do trajeto



Fonte: LINHA PRETA, 2018.

Os bens patrimoniais que compõem a Linha Preta, com exceção do Memorial Africano, estão próximos ao centro da cidade, logo seu percurso, diferente da Linha Turismo, dispensa o uso de ônibus e pode ser feito gratuitamente e a pé.

Tais bens patrimoniais constitutivos da presença negra em Curitiba, ressaltam tanto aspectos materiais por meio de suas edificações, como aspectos imateriais ou intangíveis, a exemplo do saber fazer como a técnica da construção de taipa, ou ainda os lugares sagrados, as formas de expressão e as celebrações.

Por essa razão cabe a observação de Meneses (2009) quanto ao cuidado nesse processo de turistificação de não sobrepor a esses espaços, as representações sobre as práticas cotidianas, pois essa sobreposição pode levar a um processo de museificação desses cenários da cidade como ocorreu com a Linha Turismo de Curitiba.

Considerações Finais

Feitas as observações registradas no presente artigo, cabe agora a título das considerações finais destacar alguns pontos²⁵ que chamaram a atenção na pesquisa. Vejamos:

- a LT construída dentro da perspectiva do mercado mundial das cidades e da política do *city marketing* (SÁNCHEZ, 2010; DELGADO 2017), retomou algumas imagens-síntese da cidade como “capital ecológica” e “cidade-modelo” e agregou outras, como “cidade de primeiro mundo” e “capital de todas as gentes”, consolidando assim os mitos da “capital de classe média” e da “cidade europeia”;
- ao criar tais mitos essa cidade performática e homogeneizadora promoveu a exclusão social de parte de sua população, que foi empurrada para a periferia da cidade;
- acrescenta-se a essa exclusão social a invisibilização da população negra que não se vê representada nesse cenário da cidade, quando do processo de turistificação da capital paranaense;
- a tradição em torno da construção desses mitos tem suas raízes históricas ligadas a construção de um modelo civilizatório pautado nas ideias paranistas, surgida no início do século XX, tendo Curitiba como seu epicentro (PEREIRA, 1996; SZVARÇA, 2004);
- no caso de Curitiba, a LP representa uma tentativa de ruptura com esse modelo a partir de uma nova escrita da cidade, que tem como mote a valorização da história, memória e cultura afro-brasileira;
- importante dizer que alguns estudiosos do campo do patrimônio chamam a atenção para a proliferação patrimonial dos últimos anos, onde dentro de um novo regime de historicidade centrado no presente, se reivindica a memória de tudo (HARTOG, 2006);

²⁵ Além desses, outros podem ser observados na dissertação. Ver: SAVOIA, Sandro Cavalieri. **Leituras da cidade:** Linha Turismo e Linha Preta. O patrimônio cultural como território de disputas identitárias na capital paranaense (Curitiba, 1990 – 2018). Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Univille, Joinville, 2019.

- exageros à parte, entendo especificamente no caso de Curitiba, o desejo de ativação patrimonial como um direito a memória e um direito cultural que beneficia a toda a sociedade, não só seus proponentes;
- logo, na atualidade, o privilégio da história-memória nacional ou mesmo regional, como é o caso de Curitiba, passa a sofrer a concorrência ou a ser contestada pelas memórias parciais, setoriais ou de grupos que também se intitulam como legítimas e buscam sua representatividade;
- entre a amnésia e o dever da memória, os atores sociais proponentes da LP revolvem o passado da capital paranaense em busca de fragmentos, vestígios, marcas do tempo, em busca da presença negra em Curitiba, identificando bens materiais e imateriais ou intangíveis;
- daqui advém um cuidado necessário, não deixar que esse patrimônio visto como uma atividade propulsora do turismo engesse e leve a museificação desses espaços, sobrepondo o valor das representações às práticas sociais cotidianas (MENESES, 2009);
- destarte sua importância, seja no campo econômico ou no campo do direito a memória, a LP carece de melhores informações quando da apresentação de seus espaços e bens culturais. O turista e o cidadão curitibano de modo geral terá dificuldades de compreender a proposta dessa (re)escrita da cidade sem material informativo como há nos pontos constitutivos da LT;
- há também falta de referências nos textos de divulgação do *site* da LP. Elas ajudariam a compreender melhor a pesquisa realizada ao redor dos pontos constitutivos do itinerário. No entanto, é preciso reconhecer que a pesquisa ainda está em andamento e que possivelmente há em alguns casos dificuldades no processo de levantamento de fontes;
- oriunda das vozes dissonantes, a LP pode se apresentar como uma espécie de subversão da ordem patrimonial (MACHADO, 2018), a partir dos embates identitários em torno da memória pública paranaense, rompendo a visão construída de uma cidade performática, pautada em simulacros e mitos como o da “cidade europeia”;
- por fim, é bom lembrar que nenhuma sociedade deixa seu passado a mercê da própria sorte, quer ele seja celebrado ou ocultado, esse passado permanece sendo uma questão basilar do presente (ROBIN, 2016).

Referências

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim F. Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *et al.* **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELGADO, Manuel. **La ciudad mentirosa**: fraude y miséria del “modelo Barcelona”. 3. ed. Madri: Catarata, 2017.

GARCÍA, Fernanda Ester Sánchez. Curitiba anos 90: a imagem urbana revisitada. *In*: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Imagens urbanas**: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

GONÇALVES JÚNIOR, Antônio José *et al.* **O que é urbanismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *et al.* Paranismo, Neo-Paranismo, Pós-Paranismo. **História Questões & Debates**, Curitiba, ano 8, v. 14-15, p. 128-136, jul./dez. 1987.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

MACHADO, Diego Finder. **Marcas da profanação**: versões e subversões da ordem patrimonial em Joinville-SC. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio: uma revisão de premissas. *In*: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Organização de Weber Sutti. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.

PEREIRA, Luís Fernando Lopes. **Paranismo**: cultura e imaginário no Paraná da primeira república. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 14, n. 9, p. 1595-1604, set. 2004.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992. v. 26.

SÁNCHEZ, Fernanda. **A reinvenção das cidades para um mercado mundial**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2010.

SAVOIA, Sandro Cavalieri. **Leituras da cidade**: Linha Turismo e Linha Preta. O patrimônio cultural como território de disputas identitárias na capital paranaense (Curitiba, 1990 – 2018). Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Univille, Joinville, 2019.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SZVARÇA, Décio. **O forjador**: ruínas de um mito – Romário Martins. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 10 ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio cultural e sustentabilidade: uma associação plausível? **Confluências Culturais**, Joinville, v. 5, n. 2, p. 200-211, set. 2016.

Jornais e revistas:

ILLUSTRAÇÃO PARANAENSE. Mensário Paranista de Arte e Actualidades. **Ilustração Paranaense**, Curitiba, 1927-1930.

Sites consultados:

DISSERTAÇÕES. Portal Univille. **Dissertações 2019**. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html/downloadDirect/1501559/Sandro_Cavalieri_Savoia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LINHA PRETA. Portal. **Linha Preta**. Disponível em: <<https://linhapretacuritiba.wixsite.com/linha-preta>>. Acesso em: jul. 2018.

MACHADO, Mateus. O que é o homem vitruviano? **Desenho Online**, 2011. Disponível em: <<http://www.desenhoonline.com/site/o-que-e-o-homem-vitruviano/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

TRIPADVISOR. Portal. **TripAdvisor**. Disponível em: <<https://www.tripadvisor.com>>. Acesso em: 30 out. 2018a.

_____. _____. **TripAdvisor**. Disponível em: <<https://www.tripadvisor.com>>. Acesso em: 21 abr. 2018b.

URBS. Portal. **Itinerários linhas de ônibus**. Disponível em: <<https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/transporte/linha-turismo>>. Acesso em: 05 maio 2019.

APRENDER E ENSINAR NO CANDOMBLÉ

Maritana Drescher da Cruz

Kátia Maria Kasper

Tinha um *ogam* no meio do caminho

O desejo é um motor propulsor de acontecimentos e somos movidas por ele. Para entender a implicação nesse contexto de candomblé, o agenciamento de um acontecimento arrebatador que reverberou e reverbera até os dias de hoje, e de como a professora passa a ser uma pesquisadora do aprender e ensinar no candomblé, é necessário dizer que inúmeras foram as conversas ao pé do ouvido com estudantes, sempre em tom de segredo, devido à grande tensão existente quando o assunto é religião afro-brasileira.

Muitos dos alunos que se dirigiram a mim, como professora, solicitaram-me segredo. O incômodo latente, a vergonha, o medo e o silêncio dos que professam tais religiões, despertaram-me o interesse por esses jovens estudantes candomblecistas. Lembrei-me de uma conversa que tive com um estudante, ao fim de uma aula.

Lecionei, no primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública estadual em Curitiba sobre mitologia *Iorubá*, e as origens do candomblé. Ao final da aula, após as(os) estudantes saírem, um deles permaneceu na sala e, caminhando em minha direção, disse-me que havia gostado do conteúdo e que precisava relatar um segredo. E assim, em tom de confissão de um crime cometido, ele disse que era pai *Ogam*²⁶, mas que isso deveria ser mantido em silêncio, pois seus colegas, sem sombra de dúvidas, iriam perturbá-lo por isso.

Pensando com Larrosa (2014, p. 27):

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece.

26 Ogam é o sacerdote escolhido pelo orixá para estar lúcido durante todos os ritos.

A experiência aconteceu. Tudo atravessou, tudo exercitou, tudo agitou, tudo me chocou e algo se deslocou na minha percepção do mundo. Inquietações ressurgiram, afloraram e como úlceras abertas me atormentaram. Movida por uma dessas úlceras da sociedade que é o racismo religioso, comecei a refletir sobre essa pesquisa.

Afirmção de potências

Conforme apontado acima, um disparador para pensar esta pesquisa foram encontros com algumas/alguns estudantes adeptas (os) da umbanda e do candomblé durante os anos de magistério. Os relatos de experiências de austeridade religiosa que comigo foram divididos, levaram-me a pensar além das regularidades. Estreitar o olhar para conhecer potencialidades de vida e existência desses jovens candomblecistas.

O pesquisar das relações do ensinar-aprender em terreiros, das interpretações de mundo e da formação de jovens candomblecistas em Curitiba, caminhou no sentido da afirmação da potência dos processos educativos vivenciados por candomblecistas em espaço educativo e formativo como o terreiro. Percebi o candomblé como uma religião cujos aprendizados envolvem práticas pedagógicas diferentes das praticadas na escola, suas ações, dinâmicas e performances com base na processualidade de suas vivências no terreiro.

Para aprender o candomblé e no candomblé é necessária uma abertura, que pede paciência, diálogo e escuta. É preciso abrir-se para possibilidade de algo que nos interpele, que nos aconteça. Nas palavras de Larrosa, para isso precisamos desacelerar:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p. 25)

Investigar alguns modos de ensinar e aprender no candomblé implica um convite à abertura, à atenção e aos detalhes, para buscar elementos/procedimentos que constroem terreiros como espaços também educativos, formativos e de transformação. Esta pesquisa instigou-me a conhecer e partilhar processos de formação, inspirada na noção de experiência de Jorge Larrosa (2016).

Metodologia da pesquisa

Nesse caminhar-pesquisar elegi para a pesquisa, jovens egressos do ensino médio que estudaram em escolas estaduais, em Curitiba, e seus processos formativos do ensinar e aprender em terreiros de candomblé. Acolhi a cartografia como metodologia de pesquisa. O conceito de cartografia foi enunciado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e exposto na introdução de *Mil platôs*, vol. 1. Essa metodologia nos permite acompanhar processos, indo à contramão do caminho previsto, linear, com uma rota definida para que se chegue ao fim. Segundo Barros e Passos (2015, p.31), “o método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas”. Com a cartografia abrem-se possibilidades de tecer, acompanhar percursos, deixar-se contagiar por narrativas, transpor dicotomias, disseminar multiplicidades.

As fontes da pesquisa foram agenciadas no processo da composição da escrita, eram elas escritas e não escritas, nem só teóricas, mas também poéticas e filosóficas, pois segundo Rolnik (2016, p.65), “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentindo” pode ser entrada bem vinda a campo, dessa maneira agenciei para essa composição o diário de bordo com as anotações e reflexões dos afetos vividos a campo, filmes, *itans* (lendas), cantigas e *sassanhas* (rezas), imagens e depoimentos das(os) jovens candomblecistas eleitas(os) para essa pesquisa. Agenciei também as conversas que tive com a *Ekede/Yatebexé* Yolanda, com o *Ogam/Axogum* Cristian e com a *Iaô* Maria de *Iansã*. Os ecos dessas conversas aparecem no corpo desse texto. Nessa pesquisa e escrita me aproximei do *Iorubá*, língua amplamente usada nos candomblés de nação *ketu*, vertente do candomblé, seguida pelos terreiros pesquisados.

Os caminhos sinuosos do aprender no candomblé

Nos terreiros, aprendem-se valores, como partilhar, dividir, ser humilde, ser leal ao culto, respeitar as diferenças, respeitar amar a tradição e a ancestralidade, e guardar os *àwos* (segredos do culto). O amor, carinho e respeito que se carrega pelo *orixá* são comuns nos terreiros pesquisados. Cultuar os *orixás* é muito caro, se não primordial e central nas vidas daquelas (es) que são filhas(os) de santo. Nos terreiros, também se aprende a respeitar os mais velhos e as hierarquias, que não são poucas e são próprias do culto.

Tempo e paciência são requisitos agenciados por adeptos do candomblé, pois processos de aprendizagem em terreiros não são lineares nem objetivos. O tempo de aprendizado é subjetivo e difere de pessoa para pessoa, os processos de aprendizagem no candomblé demandam tempo e dedicação. Nas palavras de Quintana (2016, p.39), o tempo do olhar descompromissado, da pergunta não feita,

do andar no sentido oposto àquilo que buscamos, pois na cultura religiosa do candomblé, cabe aos *orixás*, *voduns* e *inquices* nos dizer o que podemos alcançar e quando isso acontecerá.

Vibrar, crescer, dividir, socializar e contagiar são elementos operados nos processos do ensinar e aprender nos terreiros. O *Ogam* Cristian chega a dizer que o *axé* é uma família, que o terreiro é sua casa, e seus irmãos de santo são uma verdadeira família, e assim, os conhecimentos são agenciados entre si.

O aprendizado se dá na socialização, nas práticas cotidianas, com os mitos e lendas contadas pelas irmãs e pelos irmãos. Conforme o iniciado se movimenta, interage e dialoga em comunidade, ele agencia a formação de seus saberes religiosos.

Segundo Quintana (2016), nas comunidades de terreiro existe modos de socialização específicos, que articulam seus valores, simbolismos, saberes e visões de mundo. O aprendizado, para esse autor, depende de dois fatores distintos, porém complementares: um estaria ligado aos processos de socialização e o outro às condições financeiras favoráveis para arcar com os gastos das obrigações religiosas. O aprendizado nos terreiros baseia-se na prática e na vivência de cada filha(o). O conhecimento é fruto de anos de socialização na comunidade de candomblé.

Quanto ao primeiro fator: processos de socialização esse é mais subjetivo, eles diferem de pessoa para pessoa e estão ligados intimamente à presença do iniciado e sua participação nos rituais e nas festas do terreiro. É preciso lavar louça, limpar chão, macerar folhas, limpar bichos usados nos rituais, trabalhar duro por horas e até dias nos afazeres de um terreiro para que os conhecimentos sejam gradativamente compartilhados.

Quanto ao segundo fator: condições financeiras esse é mais objetivo. O filho precisa ter condições financeiras para arcar com os rituais, desde os introdutórios e iniciáticos como uma feitura de santo, e o *bori*²⁷, até as chamadas obrigações (quando o iniciado completa 1, 3, 5, 7, 14 e 21 anos de feitura), que podem variar de acordo com cada terreiro.

A solidariedade se faz presente nesses espaços, pois, quando a(o) filha(o) definitivamente não pode arcar com os custos de sua iniciação ou até de sua obrigação, a comunidade de santo é mobilizada em prol da causa. Diante da necessidade da feitura, é realizado um rateio, cada um contribui com um pouco e aquela ou aquele tem seu *orixá* atendido.

²⁷ Bori do Iorubá significa literalmente cabeça, refere-se a uma intuição espiritual ao destino de uma pessoa. Orí também é o *orixá* pessoal de cada um em toda sua força e grandeza.

Os estágios do aprendizado no candomblé

O aprendizado no candomblé de nação *Ketu*²⁸ (nação pesquisada) é marcado por três estágios, são eles: *abiã*, *iaô* e *ebômi*. Tudo inicia com a entrada dessa (e) filha (o) na casa, quando a mãe ou o pai de santo lhe entrega um fio de conta/guia²⁹ de seu santo/*orixá*. A partir daí inicia-se seu percurso de formação e transformação, que pode até passar por alguns cargos, podendo chegar a altos postos da hierarquia do candomblé.

Ogam, Ekede ou Iaô

O aprendizado também é diferenciado pelo cargo que a (o) filha(o) ocupa na religião. Basicamente é dividido entre os que viram³⁰ no santo e os que não viram, e aqueles são chamados de *odoxu* ou *iaô* no santo e os que não viram, estes são chamados de *ogans* e *ekedes*. Esses ficam conscientes e desempenham diferentes papéis colaborando para que o culto aconteça. Nas festas, a *ekede* dançando e conduzindo o *orixá*, cuidando para que tudo ocorra bem com as(os) filhas(os) que estão “de olhos fechados”, e os *ogans* invocam os *orixás* através dos toques e das cantigas.

Abiã o início da caminhada

No primeiro estágio, acontece antes de se fazer o santo³¹, a pessoa é chamada de *abiã*, ou seja, aquela(e) que vai nascer. Esse é o primeiro grau da hierarquia do candomblé e se inicia quando a pessoa decide a participar dos rituais da casa de santo, passando a vestir roupa branca e usar o seu fio de conta/guia, comumente do seu *orixá* ou do *orixá* que reina na casa. Uma das características do culto são os *âwos* (segredos). Sendo assim, o não iniciado ao culto tem acesso restrito aos ritos e aos conhecimentos que circulam no candomblé. Uma das depoentes me diz:

²⁸ O Candomblé no Brasil divide-se em nações, as mais conhecidas são: Ketu, Jeje, Angola e Fon. Embora sejam todas muito semelhantes, possuem suas especificidades.

²⁹ Conta ou guia são fios montados com miçangas e materiais naturais, como pedra, ossos, conchas, madeira ou vidro, utilizados para proteção da(o) filha(o) e para homenagear entidades e/ou *orixás*.

³⁰ Virar no santo é a expressão que remete ao momento em que a(o) filha(o) está em transe com *orixá*, é quando o *orixá* se faz presente entre as pessoas, emanando suas energias e boas vibrações.

³¹ Fazer o santo significa inicia-se no culto ao *orixá*.

“tudo que acontece dentro do terreiro é oro, é segredo. Tudo que acontece dentro do axé tem segredo, e cada axé tem seu segredo, cada axé tem o seu oro. (iaô Maria)”

Nesse estágio a(o) *abiã* aprenderá, em primeiro lugar, que uma forte característica do candomblé é a hierarquia e respeitá-la é um dever. Como me disse uma vez Yatebexé Yolanda *“Antiguidade é posto”*, pois o candomblé é uma religião extremamente hierárquica, e essa hierarquia precisa ser respeitada. Filhas(os) que ocupam cargos de hierarquia são por merecimento e porque os *orixás* concederam-lhe esse lugar. Diante disso, filhas (os) *abiãs* não podem presenciar a maioria dos rituais, especialmente aqueles que envolvem imolação de animais e a preparação destes, visto que ainda não tiveram tempo e caminhada para ter acesso a tais conhecimentos, portanto não tem maturidade no santo.

Diante disso, *abiãs* compartilham outras tarefas como: limpar os espaços do terreiro, lavar louças e depenar e limpar os animais (frangos, galinhas, galos) que já foram ofertados nos rituais em homenagem aos *orixás*, não que *ebômis* os mais velhos também não possam fazer. Só terão acesso a alguns conhecimentos como: saber quais dias de semana que se reverencia cada *orixá*, quais suas comidas sagradas e prediletas, quais suas saudações e seus elementos e objetos sagrados e seus lugares de domínio e de culto, quais suas *quízilas* (impedimentos religiosos), entre outros.

Segundo Quintana, a (o) *abiã* aprenderá a sequência das cantigas em dias de festa, que se chama *xirê*³². Se o candomblé for de nação *ketu*, inicia-se cantando para *Ogum*³³, depois para *Oxóssi*, *Obaluaiê*³⁴, seguindo uma sequência de *orixás* homenageados. A roda do *xirê* pode ser puxada pela mãe/pai de santo ou pela filha (o) que ocupa o posto de mãe ou pai pequena (o), seguindo uma sequência de hierarquia. Em seguida, vêm as filhas (os) com mais tempos de iniciação, com mais tempo de santo. No *xirê*, *abiãs* não fazem parte dessa roda central, podem apenas entrar na sala participando de uma roda em torno do *xirê*, cantando em *Iorubá*, dançando e batendo palmas.

Um *abiã* aberto e atento ao aprendizado, para além do silêncio das tarefas que realiza, aprende muito. É no intermício do lavar a louça que os mais velhos revelam uma cantiga, um segredo, uma sassanha e dessa maneira é possível aprender com o corpo, com a presença e com a escuta atenta, na participação no cotidiano.

³²*Xirê*. Palavra em *Iorubá* que significa roda dança ou louvação aos *orixás*.

³³*Ogum*. *Orixá* masculino ligado à comunicação da metalurgia do ferro, senhor dos caminhos. Manifesta-se em forma de guerreiro.

³⁴*Obaluaiê* ou *Omulu*. É senhor das doenças e das curas, é o *orixá* da renovação dos espíritos, senhor dos mortos e regente dos cemitérios considerado o campo santo entre o mundo material e o mundo espiritual.

Iaô orelha não passa cabeça

O segundo estágio inicia-se após a(o) filha(o) fazer o santo. A partir daí passa a ser entendido como *iaô* um iniciado no candomblé. Sobre a ritualística da feitura de santo, sabe-se que é cercada de *áwos* (segredos). Diante disso, ritual de iniciação em si é reservado apenas aos membros da casa. Os iniciados nada podem revelar sobre o ritual, devendo manter tudo em segredo, guardado sob juramento feito na iniciação. Esse silêncio é uma forte característica da religião.

Fazer o santo significa nascer de novo, nascer para uma nova vida aliada ao *orixá*. Esse nascer envolve a criação de um novo modo de existir, com outro nome e uma nova família. O pretendente à iniciação se recolhe no terreiro por vários dias. O tempo do recolhimento pode variar de acordo com a região (estado brasileiro), ou de acordo com a nação (*Ketu, Angola e Jeje*) ou de acordo com a condução de cada mãe ou pai de santo.

Segundo Quintana (2016), a (o)*iaô* passa a ter responsabilidades que não tinha enquanto *abiã*. Precisa comparecer em todas as festas e rituais, sobretudo em seu primeiro ano de feitura. Nesse estágio, a(o) filha(o) de santo passa a ter acesso a algumas situações que não tinha antes. Por exemplo, já pode participar do *xirê*, manipular de acordo com seu estágio alguns elementos sagrados, como: folhas sagradas, animais que foram imolados, rezar e cantar em *Iorubá*. Afirma que esse estágio é dividido em dois períodos: do início até três anos (*odúItá*) e outro que vai dos três até os sete (*Odú Igê*).

Ebômi, antiguidade é posto

O terceiro estágio é o chamado *Ebômi*. A (o) filha(o) inicia esse percurso quando completa sete anos de feitura e se estiver com suas obrigações em dia. Em uma observação num dos terreiros pesquisados a *Yakekere*³⁵ da casa, explica que se a (o) filha (o) tem tempo de iniciação, mas não tem suas obrigações³⁶ em dia, não tem o reconhecimento de seus saberes, nem de seu tempo iniciático.

Segundo as(os) filhas(os) de santo é nesse estágio que se tem acesso a alguns segredos do culto. A partir de então, acesso aos conhecimentos mais elaborados e rituais da casa, como: manipulações de folhas sagradas, manipulação dos animais,

³⁵ *Iakekere*. A mãe pequena de candomblé é a segunda pessoa mais importante em um terreiro. Na ausência da ialorixá ou do babalorixá, é ela que assume o comando do terreiro. Está sempre presente no terreiro e faz parte de todos os preceitos e obrigações.

³⁶ As obrigações consistem nos rituais que são realizados no 1º, 3º, 5º e 7º anos após a iniciação e que dão continuidade ao processo de nascimento. Diz-se que um iaô demora 7 anos para nascer. Nesse meio tempo, rituais são realizados e conhecimentos são conquistados. Após esse período, o iaô que torna-se um ebômi, completando seu ciclo e passando apenas presentear seu orixá a cada 7 anos.

manipulação e elaboração das comidas de cada *orixá* de acordo com a qualidade de cada *orixá*.

Nessa etapa também aumenta a responsabilidade da (o) filha (o) de santo, pois fica ao seu cargo acompanhar e corrigir, caso necessário, toda preparação da ritualística faz oferendas para os *orixás*.

Nessa fase ainda, as (os) filhas(os) são requisitadas(os) para auxiliarem a mãe ou pai de santo em rituais como *ebós*³⁷, *boris* e nas feitura de santo. Eles podem aprender a jogar *búzios* o jogo do *Ifá*, aprendem as rezas específicas para abrir e obter respostas do oráculo do (*ifá*),³⁸ aprendem o significado de cada caída de *búzios*; conhecimento que é passado pela mãe ou pai de santo.

O jogo de *búzios* pode revelar quais são os *orixás* que regem a cabeça de uma pessoa, seu *eledá* (qualidade de seu *orixá*, devido às combinações de *orixás* da pessoa); pode também revelar se a pessoa terá algum cargo dentro do terreiro e da religião; pode trazer respostas para áreas como trabalho e carreira, saúde, amor, entre outras, são aspectos da vida que o jogo pode revelar. Algumas indicações de rituais necessários como *ebós*, *boris* ou até mesmo uma feitura de santo, podem ser sugeridas pelos *orixás* na abertura do jogo, de acordo como cai cada *búzio* e na combinação de suas quedas.

Diante de tal percurso, a (o) filha (o) recebe o reconhecimento de seus saberes e vivências e adquire, após sete anos de feitura e tendo passado pelo ritual de *Odúige* o direito de abrir suas próprias casas de candomblé, se assim o almejarem e for seu caminho tornar-se pai e mãe de santo.

Aprender requer tempo e escuta

Neste contexto, de *axé* o aprender e o prazer de aprender a religião aparecem intimamente ligados. O movimento de aprender no terreiro pauta-se em elementos menos sisudos, mais soltos, dinâmicos e alegres, com musicalidade, danças e culinária. E apesar de soltos, existe manutenção da criteriosidade, da seriedade, nos processos ritualísticos. De acordo com Conceição (2006), nos processos pedagógicos do candomblé a diferença é intrínseca, pois se admite

³⁷ *Ebós* são rituais de limpeza espiritual.

³⁸ Segundo Prandi (2002) identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular do jogo de *búzios*. Os mitos dessa tradição oral estão organizados em dezesseis capítulos, cada um subdividido em dezesseis partes, tudo paciente e meticulosamente decorado, já que a escrita não fazia parte, até bem pouco tempo atrás, da cultura dos povos de língua *Yorubá*. Acredita-se que um determinado segmento de um determinado capítulo mítico, que é chamado de *odú*, contém a história capaz de identificar tanto o problema trazido pelo consulente como sua solução, seu remédio mágico, que envolve sempre a realização de algum sacrifício votivo aos deuses, os *orixás*. O *babalaô* é aquele que interpreta o jogo, ele precisa saber em qual dos capítulos e em que parte encontra-se a história que fala dos problemas de seu consulente. Ele acredita que a solução está lá; então joga os dezesseis *búzios*.

diferentes temporalidades do aprender, no sentido que a aprendizagem é diferente de indivíduo para indivíduo. O aprender no candomblé está permeado por vários dispositivos facilitadores desse processo que envolve a observação das práticas do cotidiano no terreiro, os rituais, as comidas de santo, as danças de cada *orixá*, a língua, as músicas, os toques dos atabaques, entre outros dispositivos. Nas palavras da depoente:

“É um processo, não deixa de ser uma metodologia. A nossa forma de aprender é no dia-a-dia. (Iaô Maria)”

Um ensinar – aprender que parece esquivar-se das fontes teóricas, de livros, apostilas e escritos sagrados. Mecanismos de aprendizagem que resistem a uma pedagogia norteada pela escrita e pautam-se numa outra lógica, a da observação paciente e da oralidade no silêncio. Nas palavras de Silveira (2004, p. 22) “como sociedade de tradição oral, no terreiro, todo o conhecimento é processado verbalmente, cada geração transmitindo à outra um patrimônio simbólico”. Sobre oralidade fala a *Iaô Maria*:

“Não existe um momento que todo mundo para e diz: “olha agora você vai ler esse livro, você vai estudar, você vai ter uma prova, e ter uma avaliação, e ter um determinado conteúdo para estudar”. Então isso não existe dentro do terreiro. Dentro do terreiro é no dia a dia né, é fazendo. Então é uma cultura totalmente oral, é passado na oralidade. (iaô Maria)”

Assim sendo a oralidade é um elemento da aprendizagem, pois o candomblé está amparado essencialmente nesse elemento. A tradição e os conhecimentos são mantidos pelos diálogos que repercutem no interior dos terreiros.

Oralidade

Como afirmado em História Geral da África: “a tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo.” (UNESCO, 2010, p.38).

Ainda, segundo Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2010, p.139), as civilizações africanas do Saara e do Saara do Sul são pautadas pela oralidade, mesmo aquelas que uma parcela de pessoas sabia escrever. Seria leviano reduzir essa tradição ao pensar em “ausência do escrever” ou “não saber escrever”, perpetuando um desdém e um preconceito existente por parte dos letrados para com os iletrados. Pois a escrita foi deixada de lado ante as outras

preocupações daquelas sociedades. Portanto, “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não ausência de uma habilidade” (UNESCO, 2010, p.140).

Uma pesquisa num locus onde as tradições orais predominam como o candomblé, nesse caso, pede uma atitude de escuta e sensibilidade para que se entenda que a atitude de uma comunidade na qual o conhecimento é oralizado é diferente de uma sociedade em que a escrita os registrou. Para essa sociedade, a palavra proferida vai além da comunicação no cotidiano, está envolvida com a preservação da sabedoria e da ancestralidade.

Um aprender nos terreiros carrega essa herança cultural africana, de escuta atenta aos mais velhos, pois “seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos” (UNESCO, 2010, p.38).

Nos terreiros eleitos para essa pesquisa adota-se o Iorubá que na definição de Verger (2002), consiste em um grupo linguístico unido por uma mesma cultura e uma língua, originários da cidade de Ifé, nordeste da Nigéria; entretanto não se constituíram como unidade política. Nos candomblés de nação Ketu, em toda a ritualística, usa-se o vocabulário em Iorubá, desde o “com licença” (*agô*), até o “muito obrigado” (*abusifo*); desde as rezas (*sassanhas*) ao nome das vasilhas e das comidas que serão depositadas em homenagem aos *orixás*. A língua normalmente é aprendida no cotidiano no uso da mesma pelas filhas(os) dentro do *ilê axé*.

Sobre o uso do Iorubá nos terreiros, Caputo (2012, p.140) observa que não é uma língua propriamente falada, mas sim um “conjunto de vocabulário muito bem compreendido”, observação confirmada durante a pesquisa na convivência com os jovens depoentes e nos terreiros, pois o Iorubá é imenso vocabulário habitualmente utilizado pelas(os) filhas(os) nos rituais, nas festas, nas cantigas entoadas.

Esse aprender envolve dois elementos fundamentais nos processos de aprendizagem: integrar-se constante nas atividades do terreiro e a escuta do que contam e ensinam os pais, mães, irmãs (os) mais velhas(os) de santo. Esses elementos dialogam entre si e os conhecimentos são assim tecidos.

Aprender fazendo

Um verbo muito conjugado nos terreiros é participar, pois uma aprendizagem requer participação, num (des) aprender constante do(a) filho(a) no terreiro. Em cada função, obrigação, feitura de santo e festa do terreiro, reclama-se a presença para ajudar, acompanhar os trabalhos executados pelos mais velhos, visualizar e participar das atividades de acordo com o estágio de aprendizado que lhes é permitido. Nas palavras do depoente:

É! Você só aprende indo. Então você tem que ir para aprender (Axogum Cristian)

Na prática, a filha(o) que chega ao *ilê* é encaminhada por uma(um) irmã(o) mais velha(o) de santo para ajudar em alguma função, seja para varrer o barracão, limpar os banheiros, depenar uma galinha, ajudar na cozinha, na lavagem de louça, ou num preparo das comidas ritualísticas. Dessa maneira se aprende fazendo. Esse aspecto é bastante marcante.

A cada *coité*, *alguidar*, *quartinha*, *ibá* que se pega nas mãos, se conhece um pouco dos objetos, seus nomes e suas funções. A cada produto que conhecemos com um nome em português, tem outro em *Iorubá*, como: canjica (*Ebô*) e pipoca (*gurúrú*). E, conforme se manuseia, aprende-se que cada *orixá* tem seus pratos preferidos, e como se faz cada um deles. Mas tudo dentro do que é permitido à cada um saber, de acordo com seu tempo de iniciação. Sobre essa questão, do que é permitido a cada pessoa iniciada ou não, a *Yatebexé* fala que:

Você só vê aquilo que você já passou, e você só fala aquilo que você aprendeu, eu não posso te passar, por você ser mais nova, ou por ser um rito muito fechado, os segredos da religião no caso. (Yatebexé Yolanda)

Esses encontros são potentes nos processos de aprendizado. Assim, cada um incorpora gradativamente, num tempo e numa lógica própria e subjetiva, os conhecimentos do candomblé. Pois é na convivência, que os mais jovens no santo vão se ambientando e se adaptando e compreendendo alguns processos. Assim sendo, o tempo e a paciência integram-se aos processos do ensinar – aprender.

O aprender nos terreiros escapa de processos lineares, subverte as linhas rijas, não obedece a uma sequência. Como afirma Conceição (2006, p. 30), sua dinâmica “burla estas previsões, mostrando as facetas do conflito que lhe é intrínseco; é difícil se fazer uma programação de quanto tempo se levará um ritual, da mesma forma que se prevê o tempo de uma aula, ou de uma consulta médica”.

Quem já foi a uma festa de candomblé sabe que o tempo dos *orixás* segue uma outra dinâmica de tempo. Pois o horário marcado para o início normalmente não se confirma e o horário de termino é imprevisível.

Observar e socializar

Durante a pesquisa percebi que nas comunidades de terreiro a ordem cultural é a do segredo, do silêncio e da escuta, sendo que um elemento de aprendizado é a observação. Observar, observar e talvez perguntar.

Conhecimentos sobretudo são adquiridos por meio da observação, pois muitas coisas que não são faladas são apenas observadas e repetidas e no tempo certo se entende esse ou aquele fundamento. Assim, muitas vezes a repetição vem antes do entendimento. Sobre isso, Quintana (2016) diz que o tempo no candomblé é da pergunta não feita.

Para Quintana (2016, p.41), existe um *habitus* candomblecista que seria um conjunto de aprendizagens assimiladas na interação social da filha(o) com a comunidade de terreiro. A socialização que acontece num terreiro está estreitamente ligada ao aprendizado.

A socialização, a aprendizagem e os modos de existir no candomblé seguem também uma dinâmica própria de cada terreiro. Sendo o terreiro um *lôcus* de comportamentos diversos.

Itans

O aprendizado também passa pelos *itans* (lendas) africanos e brasileiros através dos quais, segundo Prandi (2002), buscam-se explicar situações do cotidiano, demonstrar os poderes dos *orixás*, seus domínios, suas comidas e instrumentos sagrados e aprender a partir da moral que se extrai da lenda.

As cantigas, a dança e os toques, elas representam passagens dos orixás na terra; são as itans (lendas). Então cada dança e cada cantiga representam uma história deles na terra. Então é quando a dança do Ogum, determinada dança que é que a gente fala que ele está guerreando e quando está indo realmente para a guerra, para combater seus inimigos, que aconteceu em determinada itan, em determinada lenda, a gente fala que a itan, e daí nisso já entra a cantiga. Uma complementa a outra. Porque para cada itan, toda itan vai ter uma cantiga, e assim um toque para complementar a cantiga. E quando a gente vem numa festa de candomblé, a gente está vendo uma história sendo contada. (Yatebexé Yolanda)

Bater a cabeça

Nos terreiros, as crianças e os adultos misturam-se e a convivência é marcada por hierarquias que não se dão por idade cronológica, mas por tempo de iniciação de cada um. No que diz respeito a essa questão da relação adulto-criança, Nilma Lino Gomes, no prefácio do livro de Caputo, nos diz que os terreiros inauguram outra lógica, diferente do adultocentrismo que rege os comportamentos em sociedade, sobretudo na escola. Nas palavras de Caputo “no terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antiguidade iniciática é superior à idade civil” (CAPUTO, 2012, p.72).

O recorte de cargo ou função não se dá por idade cronológica, mas iniciática. Veja-se, por exemplo, o ato de tomar a benção. Benção é um gesto ritual que se repete nos terreiros. As filhas e os filhos pegam as mãos da mãe (*yá*) ou o pai (*babá*) beijam-na em seu dorso, levam-na à testa e voltam a mão na mesma posição.

O pedido feito é: “a *benção meu pai*,” a *benção* minha mãe”, ou em *Iorubá*: “*Motumbá*”, sendo que o significado é o mesmo.

Tomar a *benção* é um costume e um sinal de profundo respeito aos mais velhos³⁹ e pode ser entendida como relação de respeito entre os adeptos. Nos terreiros, esse rito significa, além de respeito, um pedido de bom início de ritual espiritual, sendo assim, por exemplo: um idoso não iniciado no culto toma a *benção* de um garotinho que ocupa o cargo de *ogam* e/ou que já possui anos de iniciação.

Em alguns terreiros crianças iniciam-se no *candomblé* bem cedo, com dois, três anos de idade. Em alguns casos, certas iniciações são feitas no ventre de suas mães. Dessa maneira uma criança de dez anos feita no santo⁴⁰ muito pequenina já pode ser chamada de mãe ou pai e ter sua mão beijada em sinal de respeito pelas filhas(os) mais novos da casa. Ainda sobre o que conta a pesquisadora, as crianças podem ocupar cargos e funções, bem como os adultos o fazem. Nas palavras de Caputo (2012, p.66) “as crianças de *candomblé* desempenham funções como os adultos, muitas são iniciadas e algumas depois de um longo aprendizado, estão preparadas para receber os *Orisàs*”.

Considerações

Os processos de ensinar e aprender no *candomblé* conversam com o modo como Larrosa pensa a formação. Formação que não está presa a um padrão, um modelo, um itinerário pronto, definido de antemão. Formação como um *devir* plural e criativo, de cada uma e de cada um. Cada um é protagonista de seu processo, pois cabe a cada um envolver-se no processo, transformando o que aprendeu em conhecimento e formação.

O ato de conjugar verbos nos terreiros de *candomblé* são de suma importância no processo do ensinar e aprender, então para finalizar esse artigo trago alguns verbos que são constantemente conjugados nesses espaços educativos, de maneira a convidá-los a refletir o quão potente é o assunto e dizer que esse obviamente não se esgota aqui. Nos terreiros de *candomblé*: respeitamos; amamos; ralhamos; trabalhamos; oramos; aprendemos; erramos; acolhemos; esperamos; observamos; silenciemos; socializamos; perdoamos; recomeçamos; renascemos!

Aceno para uma possibilidade de finalização desse artigo elencando que essa escrita não pretende esgotar o assunto, pois o que é próprio da pesquisa cartográfica e da aprendiz de cartógrafa é estar em constante movimento, numa

³⁹ Velhos. Nesse contexto refiro-me ao tempo de iniciação ou cargo que exerça a pessoa, independente de sua idade biológica.

⁴⁰ Feito no santo. É uma expressão usada pelos adeptos para indicar a iniciação de uma pessoa no *candomblé*.

variação contínua, afetando e sendo afetada pela cartografia. Esse processo de escrita é incompleto, imperfeito e inacabado, pois o fim nunca é um ponto final e sim, o início de outra maneira.

Referências

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros; e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Ogan, adósu, òjè, ègbómi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.149-181.

CONCEIÇÃO, L. A. A. da. **A pedagogia do candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) setor de educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2006/lucio_andre_andrade_da_conceicao.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2017.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. Moçambique: Cia das Letras, 2003. Disponível em: <http://www.carlaportugues.com.br/site/wp-content/uploads/2013/03/COUTO-Mia-O-Fio-das-missangas.pdf>. Acessado em 16/ de maio de 2018.

CRUZOE, Nilma M. C.; SOARES Cecília C.M. Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola. Revista **Espaço do currículo**, v.9, n.3, p. 393-403, setembro a dezembro de 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v9i3.30104/16785>. Acessado em: 02 de jan. de 2017

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.

JOSSO, Christine-Marie. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Literatura experiência e formação. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos, novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª ed. Porto Alegre: Lamparina, 2007. p.129-156.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera. **O candomblé bem explicado, Nações Bantu, Iorubá e Fon.** Marcelo Barros (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

KI-ZERBO, Joseph.(editor) **História geral da África I.** Metodologia e pré – história da África. Unesco. São Carlos. 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso.** 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In. **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Sulina. 2014.

QUINTANA, Eduardo. **Èkòolé, no candomblé também se educa.** Jundiá: Paco editorial. 2016

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das letras, 2001.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SILVEIRA. Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio:** O feitiço da linguagem no candomblé. Ilhéus: Editus, 2004

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás:Deuses iorubás na África e no novo mundo.** Salvador: Corrupio, 2002.

**“ENTRE” DELEUZE E PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

Roger Adriano Andrade

Introdução

Uma aula, para Deleuze, é como uma música. Ela produz uma cadência, descreve uma intencionalidade, contém singularidades e, na sua prática, pretere interrupções. Uma aula deleuzeana valoriza o silêncio do alunado. Somente ecoa na sala os sons que materializam as palavras do devir-mestre; somente fala a fala do professor. A aula é uma música que prepara o alunado para a mais íntima relação com a solidão criativa. É o agenciamento do devir-aluno com as forças produzidas pelo devir-docente e com os ecos do devir-solidão que instrumentaliza o aluno para produzir suas respostas às interrogações produzidas pelo acontecimento⁴¹. O contraditório é produzido como força que perpassa todo o corpo do aluno e o afeta num devir-interrogação cuja resposta é desvalorizada pelo professor. Uma aula deleuzeana não produz respostas; tampouco produz perguntas. Uma aula deleuzeana produz forças, linhas de fuga, devires e velocidades infinitas. Instrumentaliza para a produção das mais vazantes perguntas e das mais mirabolantes respostas. Toda a força de uma aula deleuzeana somente produz sentido se afeta o alunado com um afeto de força ativa para a mais bela produção de pensamento: a liberdade.

Uma aula freireana é como uma fanfarra. Ela produz barulho numa cadência singular e suas forças reverberam ao sopro de entrelaçamentos das mais variadas singularidades e subjetividades que, ao tom basilar de regras e normas forte e intencionalmente pré-definidas não como formas, mas como movimento político de transformação, figuram, convidam e forçam todas as expressões para o jogo da participação e da produção de um só processo chamado de ensino-aprendizagem. Ensino e aprendizagem, numa aula freireana, são carnalidades de um devir tão forte e poderoso que afeta aluno e professor de tal modo que os transforma. Devir-transformação é o devir dessa aula. Devir-participação é o devir dessa aula. Uma aula freireana contém e valoriza todas as singularidades; mais que isso, ela existe e se

⁴¹ Mãos à obra! Eram necessárias uma paciência e uma ternura quase infinitas para tornar atenta à filosofia toda essa turbulência... Imperturbável, ele repetia o que lhe era mais caro: saber despertar – não para levantar “objeções”, mas para experimentar, para saber escutar, para apreender os problemas em seu movimento – quanto mais fugazes, mais importantes – saber ajustar e afiar um problema, deixar-se penetrar por uma verdadeira disciplina de ferreiro para achar a boa liga entre as mais externas doçuras e durezas. (CHÂTELET, 1996, p.41)

intensifica nessas singularidades. Uma aula freireana pretere o silêncio, sabota a solidão e faz dançar o barulho numa cadência linda e festiva. Toda a força de uma aula freireana somente produz sentido se produz no devir-mestre um devir-aluno e no devir-aluno um devir-mestre. Ela valoriza todos os saberes e sana as mais variadas perguntas com as mais simples respostas. É o agenciamento com o os diversos contextos que produz cultura e boniteza. O sentido de uma aula freireana está na efervescência de afetos positivos que produzem o devir-sentido-transformação. Uma aula freireana não reforma, transforma. A efervescência dos mais variados afetos dessa aula produz a mais bela expressão do pensamento: a liberdade.

Se pudéssemos utilizarmo-nos de uma metáfora para relacionar esses dois pensadores tão diferentes, diríamos que ambos estão escavando uma mesma montanha. Ambos dispõem de um instrumental de ferramentas complementemente diferentes, metodologias e caminhos próprios e desconhecem a existência do projeto do outro; mas algo os une íntima e profundamente: a imanência da montanha. A prática filosófica de Deleuze, de movimento spinozista, é a prática da liberdade; a prática pedagógica de Freire, de movimento marxista, é a prática da liberdade. No sentido da metáfora o “entre” a que nos referimos no título dessa aventura é a materialização semiótica da montanha. É à montanha Deleuze-freireana que projetamos nosso olhar e pretendemos produzir nosso pensamento. Esse “entre” não diz respeito àquilo que é de um ou de outro singularmente; tampouco diz daquilo que seja de ambos. O “entre” a que nos referimos se diz da força do movimento daquilo que pode surgir a partir da aproximação de dois pensadores poderosos que, em suas singularidades, sendo tão diferentes em suas práticas e suas proposições, produzem uma belíssima expressão de liberdade prática que necessariamente opera uma transformação. Não há relato de um agenciamento deleuzeano que não produza uma saída para a vida, que não produza novos mundos possíveis. Não há relato de um movimento freireano que não produza uma nova forma de vida.

Educação, política e liberdade

Produções e produções se propõem a dizer daquilo que fora dito; e o fazem com competência e maestria. O que pretendemos nessa pequena aventura, no entanto, ainda que necessite dessas produções teóricas, não se relaciona com a intencionalidade acadêmica desse modo de movimento. Nosso empreendimento visa outro horizonte: tatear as possibilidades que surgem da aproximação de dois pensamentos. Dito de outro modo, quando olhamos para os modos de vida desses dois pensadores algo nos choca profundamente: a violenta força com que esses pensamentos nos afetam a nos transformam. Aqui pretendemos dar um passo e, para tanto, utilizar-nos-emos de dois elementos estratégicos desses pensadores: o plano de imanência de Deleuze e o movimento político da liberdade de Freire.

Deleuze, e também Freire, produz seu pensamento na carnalidade da imanência. O conceito enciclopédico transcendental em seu pensamento não tem e não produz movimento. Freire, igualmente, produz sua prática pedagógica na imanência do contexto, cujas variadas expressões ganham igualmente valor em sua prática. Ambos pensamentos necessariamente operam transformação na geografia do pensamento daqueles com os quais se agenciam. Dito de outro modo, não faz sentido conceber que se adentre verdadeiramente Deleuze e Freire e se saia igualmente como se adentrou – são a materialização do rio de Heráclito.

O plano de imanência deleuzeano é concomitantemente, no qual Deleuze e Guatarri (1992, 78-79) afirmam:

(...) o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não pensado no pensamento. É à base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo no pensamento, e, todavia o fora absoluto.[...] A ida-e-volta o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar O plano de imanência, mas mostrar que ele está lá, não pensado em cada plano,

Se concebemos Deleuze, pensamos não haver uma hierarquia que disponha sucessivamente sistemas variados, mas o pensamento se materializa nos movimentos possíveis de aproximação e afastamento desses sistemas. O plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças (DELEUZE & GUATTARI, 1992) e opera, em seu movimento, possibilidades de criação e de experimentação ligando pontos em linhas singulares. O plano, não se constitui num bloco fechado com barreiras limítrofes de territorialidades, mas sim numa máquina de produção que, nessa nossa aventura, acreditamos potencializar a força da liberdade cuja natureza, em Freire, se expressa cultural e politicamente através da mudança transformadora nas vidas reais dos educandos e dos educadores (FREIRE, 2002). Freire se agencia ao educando e ao contexto que o produziu; é nesse movimento que se produz a verdadeira significação epistemológica. Freire é um plano de profunda imanência, um empreendimento educador, um modo de vida. Educação, pelo movimento político da liberdade, é uma forma de vida, um mundo possível, um empreendimento que reinventa a si e ao mundo através de um “sulear” transformador cuja existência se evidencia na boniteza estética e força política da liberdade do produto transformado: o novo educador e o novo educando.

Os movimentos do pensamento de Deleuze e do pensamento de Freire nos levam a conceber a educação não patamar completamente diferente das concepções cultural e politicamente construídas. No “entre” desses dois movimentos educação se concebe como modo de vida, como um mundo possível para onde o devir-educador lança toda a sua potência e ali constantemente se constitui. Disso demanda o movimento da aprendizagem: o educador é aquele que constantemente aprende – seja para lançar seu alunado cada vez mais ao contato íntimo e profundo com a mais

perturbadora solidão, seja para retirá-lo da solidão política e trazê-lo ao jogo festivo da participação onde todas as forças são valorizadas. Essa é a natureza da transformação a que nos referimos anteriormente.

No movimento deleuzeano, o plano movimenta e cria. No movimento freireano, a educação mostra e transforma. O que nos parece é que a zona de *indiscernibilidade* a que chamamos “entre” cria um devir-professor-aluno onde o ato de educar afeta a vida de tal modo que opera a produção consciente da subjetividade e, conseqüentemente, a reinvenção de si e a transformação do mundo. O aluno que, a partir da política da educação que o afeta, se reinventa, amplia seu modo de ser e, nesse sentido, produz poder tanto no trato fino com a solidão quanto no jogo da participação democrática – o aluno é ouvido e aprende a falar, o que mudam são os canais.

Não devemos nos esquecer que, ao pensar educação, pensamos não somente os canais singulares onde ela opera e produz movimentos, mas também os poços estruturantes que garantem politicamente a existência desses canais de produção – ainda que a educação que se produz em sala de aula seja subversiva em relação à natureza da política que a garante enquanto disciplina. Os canais de movimentos mais rápidos são micro canais de produção de liberdade, enquanto os poços estruturantes são zonas de intensidades e lutas de forças – a sala de aula e a escola. Quando pensamos a educação pensamos, principalmente, a educação escolar institucionalizada – embora haja educação sem instituição escolar. Quando Freire empreende o movimento de alfabetização de adultos o movimento, mais que escolarizar analfabetos, cria projeções políticas em homens e mulheres cujas vidas não existiam politicamente.

O devir-freire, nesse contexto específico, principalmente pela força da Pedagogia do Oprimido (1983) olha para os esquecidos não com olhar de piedade, mas com olhos políticos de igualdade democrática. Quando o seu método de alfabetização de adultos ganha vida em movimento, o que opera é o ato de aprender a produzir, por meio da leitura de palavras, um mundo que até então inexistia “um ato de criação. (...) a conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1983, 94-95). Se o conseqüente desse nascimento choca e envergonha as estruturas sociais vigentes, é somente um conseqüente interessante que não representa a intencionalidade do projeto de alfabetização. Sua intencionalidade se cria na educação como modo de vida, o modo de vida educador que aprende e ensina – cria a consciência da solidão política enquanto esquecimento ao passo que, concomitantemente, produz o jogo da participação democrática e inclusiva. Freire, aqui, produz diferenças. Cria projetos virtuais, mas não abstratos, naqueles a quem lança seu empreendimento. O movimento do plano, por meio do método, produz e valoriza a diferença. Produzir virtualidades significa expandir a realidade. Produzir sonhos é aumentar a capacidade da consciência de criar novos mundos possíveis. Segundo Deleuze (1992, p. 335-342).

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual, é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: “Reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos”, e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve ser mesmo definido como uma estrita parte do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes virtuais e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva (...)O virtual é a característica da idéia; é a partir de sua realidade que a existência é produzida, e produzida em conformidade com um tempo e um espaço imanentes à Idéia. [...] No virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento, o falso movimento da realização como limitação abstrat.

O empreendimento freireano apropria-se de tudo aquilo que a vida tem de forte e potente, de tudo que a vida real produz de belo e singular em todas as suas variadas e singulares formas e modos de expressão. Valorizar tudo de todas as vidas. Apropriar-se e valorizar até mesmo o mais inocente e despretensioso dizer, agenciar-se a ele e *com* ele e *por meio* dele produzir uma educação tão forte e tão bela que é impossível para educador, educando e sociedade, enquanto partes de um mesmo processo, tornarem-se indiferentes ou mero espectadores neutros do espetáculo que está sendo produzido pelo movimento político do exercício e da produção da liberdade. É a força política da educação que investe o invisível e nele produz liberdade.

Nessa aula o que se produz é um belo barulho político. É a fanfarra que em ouvidos descompassados não produz sentido algum, mas que, aos olhos e ouvidos atentos, produz notas, tons, sincronias, cadências sublimes. O diálogo é a constante. É preciso forçar a fala. Ensinar a falar. E o mais importante e imprescindível para se compreender verdadeiramente o empreendimento de Freire é ter na consciência e na prática a constante de que somente se fala democraticamente entre iguais: “não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 96).

Se o que se pretende é um espaço público verdadeiramente político e incontestavelmente democrático onde os envolvidos tenham, de direito e de fato, voz e vez na oração, então a fala que se pretende pressupõe a condição de igualdade, a “igualdade entre os seres falantes” (Rancière, 1996, p.58). Não se ensina segundo a transcendência de uma norma culta, mas segundo a imanência política da liberdade normatizada e da participação democrática (FREIRE, 1983). É o reaprender a ouvir que possibilita o aparecimento do falar. Retomada da audição, como Heráclito, para se perceber a riqueza dos sons produzidos por Freire e por Deleuze: “ouvindo descompassados assemelham-se a surdos. O Ditame lhes concerne: presentes, estão ausentes” (Coleção Os pensadores, 1996, p. 91).

Nossa aventura entende que tanto Freire quanto Deleuze, em sua vida e em sua obra, investem a força política e, portanto, a força da vida, ao fazer pedagógico que, pelos movimentos variados desse empreendimento, potencializam a prática da liberdade. Freire, pela participação dialógica que pretere a solidão; Deleuze, pelo movimento contrário. O que ambos movimentos fazem, nesse recorte, é produzir liberdade por meio de uma ação profundamente cultural – acadêmica ou não. Encher de vida as subjetividades todas. Encher de vontade de viver; de viver com todas as forças. Navegar com todos os ventos. Freire, com seu método; Deleuze, com seu movimento. Ambos não podem ser recriados como puras técnicas para reprodução. De ambos se pode falar política e academicamente, no entanto, para se educar como Freire e como Deleuze é preciso devir-professor e devir-aluno. A carnalidade da vontade de fazer precisa rasgar a carnalidade mórbida do receptáculo passivo e investir forças políticas de liberdade. A solidão, nesse processo, é constante. O modo como nos agenciamos a ela é variável.

Educação e Vida

O texto é, também, como uma aula, uma música e uma fanfarra. Ele tem momentos, forças, nuances, velocidades e movimentos. Tem linhas de fuga e pontos de tensão e intensidade. Sempre expressa uma intencionalidade e nunca é neutro em suas circunstâncias. É, sem dúvida, um empreendimento, uma peripécia e também, uma máquina territorial de guerra. Assim também esse, em sua pequenez, o é. Os movimentos dessa aventura buscaram aproximar duas forças infinitas, dois planos que uma vez agenciados, produzem liberdade e significação. Não se pretendeu olhar para a natureza acadêmica da obra, mergulhar em suas especificidades, recortar, coser, aproximar e produzir alguma exegese que, com certeza, asseguradas as competências necessárias, seria de profunda riqueza acadêmica. O que se pretendeu, com essa aventura, assegurando a modéstia da competência do autor para a execução de um empreendimento de tamanho galanteio, foi algo mais ao sul. Foi um sulear que, por movimentos fugidios, lançasse luz à existência possível da montanha. As obras são importantes máquinas de guerra. Elas rasgam a carne e operam revoluções. A vida é uma obra. É a experiência subjetiva e singular da vida, mais especificamente vidas que circunscreveram movimentos e fotografaram encontros com Deleuze e Paulo Freire que gestaram essa aventura.

Em 2002, em entrevista cedida à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, José Gil, cuja vida figurou uma das experiências supracitadas, descreveu o afeto que lhe atravessou o encontro com Deleuze em suas aulas, como nos apresenta Gil (2002, 2013):

Eu fui aos cursos de Deleuze, aos seminários de Deleuze – que ele dava em Saint Denis, portanto já eram outros cursos -, ‘eu ia para lá e tinha a impressão que não entendia a maior parte das coisas que ele dizia, mas eu percebia o que ele dizia e a maneira como

ele dizia, e isso fazia com que eu sáísse de lá com uma vontade de viver, e com uma vontade de que viver fosse diferente, extraordinário'. Eu ouvi isso uma, duas, três vezes, e disse: Bem, o que há aqui? Ora, eu tive a mesma impressão também! É que ali, havia qualquer coisa do ponto de vista da pedagogia, precisamente.

Igualmente perturbador, mas do outro lado da montanha, o depoimento de uma das educandas de Paulo Freire, em entrevista cedida à TV Escola com o “Documentário Paulo Freire Contemporâneo” expressa, de modo simples e extremamente poderoso e inquietante, a força do afeto que o encontro com Paulo Freire lhe causou: “sei votar. Aprendi a escrever meu nome. Tive (sic) em outras escolas, mas o que, o que mereceu mesmo, que descolou mesmo que eu me orgulhei em dizer ‘eu não sou mais analfabeta’ foi Paulo Freire”⁴².

O que essa aventura encontrou no choque com todos esses movimentos foi o assombro que forças lhe causaram e se objetivam por meio de algumas interrogações que lhe asseguram a continuidade do seu movimento: que políticas e que forças de cognição Freire e Deleuze produziam em seus empreendimentos de modo que os afetos produzidos em seus encontros fossem tão fortes, potentes e poderosos? Será que tinham plena consciência do que estavam produzindo? Será que tateavam a força da cultura com a qual se agenciavam e a intensidade da liberdade que seus empreendimentos desencadeavam? Será que podiam conceber que esse empreendimento se desse de outra forma que não essa, cheia de vida? Eram suas palavras a representação daquilo que pensavam ou a carnalidade da matéria de seu próprio ato de pensar? Uma certeza essa aventura leva consigo. Uma única: Deleuze e Freire, pelo movimento de um devir-professor e de um devir educador, produziram uma educação prática. E essa prática é a força política da liberdade.

⁴² O documentário em questão, “Paulo Freire Contemporâneo”, é fruto foi produzido em 2006 por Toni Venturini e teve como diretor a pessoa do professor Moacir Gadotti. Na produção se retomam a gênese da experiência educacional com o método de alfabetização de Paulo Freire iniciada na cidade de Angicos (RN) e parte de sua influência no pensamento de na cultura do povo brasileiro contemporâneo. VENTURINI, Toni; GADOTTI, Moacir. **Documentário Paulo Freire Contemporâneo** – Parte 1. Brasília: TV Escola: Olhar imaginário, Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16438>> Acesso em: 25 mar. 2016.

Referências

- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **L' Abécédaire Gilles Deleuze**. Paris: Editions Montparnasse, 1997. Vídeo. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola.
- _____. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. A imanência uma vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, V.27, nº2, jul./dez.2002, p.10-18.
- _____. Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, V.27, nº2, jul./dez.2002a, p.225-226.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol.4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GIL, J. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, vol..27, nº2, jul./dez.2002, p.205-224.
- HERÁCLITO. *Fragments*. In: *Os Pré-Socráticos*. Trad. José Cavalcante de Souza, et al. São Paulo, Editora Nova Sultural Ltda, 1996 (Coleção os Pensadores).
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: filosofia e política**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- VENTURINI, Toni; GADOTTI, Moacir. **Documentário Paulo Freire Contemporâneo – Parte 1**. Brasília: TV Escola: Olhar imaginário, Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16438>> Acesso em: 25 mar. 2016.

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA**

Nelly Narcizo de Souza

Elaine Maria de Melo Teramatsu

Jaqueline Ivanike de Almeida

Introdução

A história do atendimento à pessoa com deficiência passou por inúmeras transformações ao longo das décadas. Na realidade brasileira diferentes mudanças culminaram no atual caráter transversal da educação especial. Isto significa que o ensino regular deve abarcar todo e qualquer alunado, não fazendo divisão entre os que são da educação especial e os que não são. Esta concepção implica em grandes e diferentes desafios desde a educação infantil até o ensino superior e associa-se a pressupostos comungados pela Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento salienta que o ensino especializado deve ter como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Entendendo a infância como uma etapa primordial do desenvolvimento humano, pensando na relevância de estudar e produzir conhecimento que evidencie a qualidade do atendimento a crianças com pouca idade e, em especial ao alunado público alvo do Atendimento Educacional Especializado, é que se justifica a presente pesquisa. Também estudos realizados por Souza (2013); Souza e Minetto (2017) e, Teramatsu e Souza (2017) apontam para uma escassez de publicações que tragam a temática da inclusão na educação infantil bem como sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil. Ainda merece destaque que em 2018 a atual política educacional que orienta a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, completou 10 anos de vigência e, este marco nos impulsiona a buscar perceber e

delinear de forma sistemática as principais tendências de pesquisa realizadas na área temática evidenciada ao longo do recorte temporal compreendido entre 2011 e 2018.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Especial e seu caráter transversal: o Atendimento Educacional Especializado

Na segunda metade da década de 1980, teve início nos países desenvolvidos um movimento sobre o paradigma da inclusão social, atrelado a uma sociedade democrática, de resistência da exclusão social de qualquer minoria. Baseado neste paradigma, a educação inclusiva vem sendo construída como uma proposta de aplicação na prática educacional, que teve grande impulso na década de 1990, trazendo grandes modificações nas políticas para a educação especial brasileira a partir dessa década (GONÇALVES, 2016).

A atual LDBEN – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, fundamentada nos princípios filosóficos dos movimentos internacionais sobre o direito à educação, destinou o capítulo V para a Educação Especial: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CEB N.º 2, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

Tanto a LDBEN de 1996 e a Resolução 02/2001 denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e a escola comum. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização (BRASIL, 2015). Em 2003 o MEC instituiu o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

Em 2006 ocorreu em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU; em 2006 é ratificada pelo Brasil, como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6.949/2009. A educação inclusiva é então definida como um direito inquestionável e incondicional, conforme o Artigo 24:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (ONU, 2006)

Esses princípios fundamentaram a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial brasileira, impulsionando os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Assim, inicia-se a elaboração de políticas para a Educação Especial com o desafio da construção, de fato, de uma modalidade transversal desde a Educação Infantil à Educação Superior, repensando as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados na concepção de desenho universal.

Em 2008 o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo um novo marco tanto teórico como organizacional na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da Educação Especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os princípios definidos na Política Nacional de 2008 foram ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, que no documento final salientam que a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Quanto à política pública de financiamento da educação inclusiva, em 2008 foi publicado o Decreto n.º 6.571 que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece que o atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Brasil, 2008). Em seu artigo 3.º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a

finalidade de promover o atendimento educacional especializado, tanto na educação básica quanto na superior, por meio das seguintes ações:

- I – implantação de sala de recursos;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades;
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (Brasil, 2008)

Para implementação do Decreto 6.571, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE⁴³ na Educação Básica – Resolução N.º 4 CNE/CEB. Este documento traz, no seu artigo 1.º, que cabe: [...] aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...] (Brasil, 2009).

Sendo assim, o AEE integra o projeto político pedagógico da escola e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, com oferta institucionalizada por meio da sala de recursos multifuncionais e da elaboração do plano de AEE, professores para docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (Brasil, 2009).

O Decreto n.º 7.611/11 que revogou o Decreto n.º 6.571/2008 e dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, definindo-o como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular. Desta forma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é uma modalidade que prevê o AEE, disponibiliza recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular. Assim, o princípio que fundamenta a inclusão é que, sempre que possível, os estudantes devam aprender juntos independentes de suas habilidades e/ou dificuldades.

O adjetivo especial assume um novo sentido, relacionado aos possíveis modos de se pensar e fazer a educação, todas as vezes que os alunos apresentarem necessidades específicas e diferenciadas para aprender a participar em igualdade de condições, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica e superior. (FERNANDES, 2011, p.132).

⁴³ Ao longo do texto o Atendimento Educacional Especializado será referido pela sigla AEE.

A Lei n.º 12.796 de 04 de abril 2013 que alterou a LDBEN/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, define a Educação Especial em seu Art. 58:

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013)

Em 06 de julho de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei n.º 13.146, conhecida como “Lei Romário”, constando quatro artigos no Capítulo IV sobre o direito à educação no sistema educacional inclusivo e fazendo referência ao AEE:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

(...)

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2015, grifo nosso).

O estudo da legislação pertinente à Educação Especial torna possível identificar as conquistas históricas obtidas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais para implementação de políticas públicas que visam possibilitar a igualdade de condições, respeitando as diferenças, compondo na Educação Especial um sobrenome: inclusão.

Ressalta-se que a ideia de inclusão não deve ser compreendida como um apêndice de uma lei, nem como a matrícula no ensino comum ou mera busca por socialização. Mais do que isso, reflete um paradigma da educação que traz novas formas de pensar a educação para todos os indivíduos envolvidos no aprender, quer seja com deficiência ou sem deficiência. Logo, a proposição de sistemas inclusivos implica na necessária transformação de concepções e práticas.

Outro aspecto a ser destacado é que a educação inclusiva ao associar-se com a primeira infância solicita a reflexão sobre como deve ser o serviço do atendimento

educacional especializado voltado para bebês e crianças pequenas que compõem o alunado público alvo da educação especial. Isto se justifica, pois a infância tem necessidades específicas e a educação infantil tem objetivos bastante diferenciados quando analisados em relação a outras etapas da educação básica.

A Educação Infantil e seus pressupostos fundamentais

As últimas três décadas trouxeram grandes transformações na forma como a educação infantil é compreendida, estruturada e ofertada em nosso país. Infância, maternidade, o trabalho feminino e questões econômicas são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil no Brasil.

Nesse sentido, a educação especial e a educação infantil têm em sua origem semelhanças, pois ambas não iniciaram suas ações na área da educação, mas estavam vinculadas principalmente à assistência social, operacionalizada como educação compensatória, de cunho assistencialista e filantrópico (MENDES, 2010).

As concepções sobre crianças e suas necessidades foram mudando graças a estudos em diversas áreas, entre elas a psicologia, a medicina e a sociologia. Estudos e evidências científicas produzidas nestas áreas procuram enfatizar a importância da primeira infância para o desenvolvimento humano o que vem implicando em uma crescente preocupação com a educação infantil para além do cuidado baseado no assistencialismo, na constituição de políticas públicas voltadas para a infância e em práticas mais adequadas. (MENDES, 2010).

Na legislação brasileira os principais documentos que tratam sobre o direito da criança à educação infantil são: a Constituição de 1988 – a educação passa a ser um direito da criança e um dever do Estado; Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA – Lei n.º 8.069/1990 – documento que tem por finalidade garantir às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN em 1996 a qual definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, alterou a redação do artigo 208, incisos I e VII, trazendo a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade; Lei 12.796, alterou a LDBEN 1996, determinando a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução do CNE - nº 5 de 17 de dezembro de 2009 definiram normas a serem observadas na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, nas unidades de Educação Infantil.

Deste modo, a educação infantil na realidade brasileira é definida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial,

regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

O documento em questão reafirma que os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das instituições devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem entre outros aspectos: a integralidade da educação, o binômio cuidar e educar, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010).

Assim como a educação infantil, a inclusão escolar é um direito que assiste todas as crianças desde a mais tenra idade. Percebe-se que a necessidade atual não recai somente ao ingresso das crianças com deficiência na creche ou pré-escola, mas na permanência com sucesso, por meio de uma proposta inclusiva direcionada à melhoria das respostas educativas que se oferecem a quaisquer alunos, independentemente de suas condições pessoais (BRASIL, 2005).

Na atualidade, visto que a educação infantil deve acolher o alunado público alvo da educação especial, sua articulação com o serviço do atendimento educacional especializado é fundamental. E nesta articulação, as concepções que destacam a infância como categoria social e história e a criança como indivíduo, ativo e produtor de cultura, devem ser transpostas para o atendimento educacional especializado. Os aspectos lúdicos do trato com a infância, a necessária afetividade e atenção ao desenvolvimento parecem ser imprescindíveis nas salas de recursos multifuncionais que atendem bebês e crianças pequenas.

O Atendimento Educacional Especializado para a criança pequena: reflexões e desafios

Ao longo da história da educação especial, os serviços para bebês e crianças pequenas com necessidades educacionais especiais foram organizados separadamente daqueles serviços destinados a crianças com desenvolvimento típico. Na perspectiva da educação inclusiva parecer ser algo desafiador associar educação infantil com o caráter transversal da educação especial, conjugando uma educação de qualidade com a garantia de acesso e de permanência para toda e qualquer criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão define a Educação Especial como modalidade que abrange todas as etapas da educação e o atendimento especializado devendo ser ofertada às crianças pequenas por meio de

serviços de estimulação precoce, tendo em vista o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços da área da saúde e assistência social (BRASIL, 2008). Já a Resolução n.º 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e o Decreto n.º 7.611/2011 que viabilizaram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, definem que esta deve se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Ou seja, o AEE deve atender desde a educação infantil.

Contudo, apenas em 2015, o MEC editou a Nota Técnica n.º 02 MEC/SECADI/DPEE com orientações sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, ressaltando que o mesmo deve estar articulado com os demais serviços da Educação Especial no PPP das escolas que ofertam a Educação Infantil. Este documento também apresenta as diversas atribuições do professor do AEE e, dentre elas, o atendimento às crianças com deficiências não restritas às salas de recursos multifuncionais, mas em todos os espaços da instituição educacional: berçário, solário, parque, sala de recreação, refeitório, entre outros onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às necessidades específicas da criança com deficiência, implementando prática e recursos para eliminação de barreiras a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar (BRASIL, 2015).

Assim, dada a precocidade da instrução do AEE para a educação infantil e considerando toda a trajetória da inclusão escolar na política de educação especial brasileira, com a oferta do AEE desde a primeira etapa da educação básica, torna-se importante a pesquisa de trabalhos acadêmicos que versem sobre o tema, tendo em vista a identificação de tendências de organização desse importante atendimento para a inclusão das crianças pequenas.

As pesquisadoras Milanesi e Cia (2017) chamam a atenção para o fato de que o AEE na educação infantil ainda está se estruturando e que não há muitas publicações científicas nesta área temática, o que reforça a necessidade de se investir em mais investigações.

O trabalho de doutoramento de Souza (2013) indicou que as professoras do AEE que atendiam bebês e crianças pequenas apresentavam algumas dificuldades. Entre elas a pouca experiência com a faixa etária mais precoce, a falta de materiais específicos e mesmo clareza de como o atendimento deveria ser organizado (SOUZA, 2013). Os estudos de Cotonho (2014) e de Amorim e Araujo (2016) corroboram a questão da falta de estrutura adequada ao atendimento de bebês e crianças pequenas e a escassa formação na área da infância por parte do professor especialista. Mais recentemente a pesquisa de Machado e Martins (2019) aponta para a mesma situação. Estas autoras destacam dificuldade da professora especialista em manter contato com a escola de ensino regular, a falta de materiais na Sala de Recursos Multifuncionais voltados para bebês e crianças pequenas e, também

formação mais específica sobre infância e alterações no desenvolvimento e aprendizagem.

Revisão Sistemática: a busca por delinear tendências de pesquisa na área do atendimento educacional especializado na educação infantil

Este texto pretende compor uma revisão sistemática, cujo objetivo maior é o de evidenciar as tendências de pesquisa na área do atendimento educacional especializado na educação infantil inclusive a partir de levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2018, oriundas de universidades públicas e disponíveis no portal de periódicos da Capes.

Entende-se que uma revisão sistemática se refere ao processo de reunir, avaliar de forma crítica e sintética múltiplos estudos em uma determinada área do conhecimento. (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014). Este tipo de estudo requer o estabelecimento de algumas etapas metodológicas para levantamento e análise dos dados, com vistas a atingir os objetivos e responder à pergunta de pesquisa de origem. Assim, as principais etapas e métodos adotados para a elaboração do presente trabalho foram as indicadas por Sampaio e Mancini (2007): a) Definição da pergunta científica; b) Seleção das bases de dados de busca e aplicação das estratégias de busca; c) Estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão dos dados pesquisados; d) Análise crítica e reflexiva dos resultados incluídos no processo de pesquisa; e) Redação de texto contendo os resultados.

A pergunta de pesquisa que norteia este artigo é: *que tendências de pesquisa podem ser identificadas a partir da análise de teses e dissertações, que foram publicadas no período compreendido entre 2011 e 2018, na área do atendimento educacional especializado na educação infantil?*

A base de dados escolhida para a realização das buscas foi o portal de periódicos da Capes por considerar que ele conjuga um aporte significativo das produções científicas brasileiras. Para a busca no portal de periódicos da Capes foram listados os seguintes descritores: “atendimento educacional especializado na educação infantil” e “atendimento educacional especializado e educação infantil”.

Como *critérios de exclusão* foram elencados os seguintes aspectos: a) não foram considerados estudos adequados para a revisão aqueles publicados fora do recorte temporal estabelecido – 2011 a 2018; b) os trabalhos publicados em universidades da rede privada; c) os estudos que, muito embora estejam ligados às palavras chave, não tratem das temáticas: Atendimento Educacional Especializado e educação infantil; Atendimento Educacional Especializado e infância e, Atendimento Educacional Especializado para bebês e crianças pequenas – faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

A análise crítica e reflexiva dos resultados incluídos no processo de pesquisa ocorreu em três etapas. A 1ª etapa consta da organização das teses e dissertações por

categorias: a) termo de busca; b) ano de publicação; c) tipo de publicação (dissertação ou tese); d) por instituição (instituições federais e estaduais), e, e) por metodologia de pesquisa (tipo de abordagem; objetivo da pesquisa; método de pesquisa). A 2ª etapa refere-se à leitura criteriosa das discussões dos resultados e considerações finais de cada um dos textos encontrados e, indicação dos aspectos comuns e discrepantes, destacando as principais contribuições de cada uma das dissertações e teses encontradas. Já a 3ª etapa: análise dos principais achados das dissertações e teses, relacionando-as às orientações da legislação pertinente ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Nesta última etapa delinearão-se as principais tendências de pesquisa na área temática escolhida.

A partir dos descritores Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, foram selecionados 23 trabalhos. Ao categoriza-los por ano de publicação temos a seguinte distribuição levando em consideração ano/quantidade de publicações:

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
02	02	01	01	04	05	05	03
TOTAL DE PUBLICAÇÕES ENTRE 2011 E 2018 = 23							

Após análise de cada publicação optou-se por organiza-las nas seguintes categorias: Políticas Públicas, Organização do Atendimento, Práticas Educativas, Currículo, Concepções das Crianças, Profissionais e Pais sobre o AEE, AEE para Deficiência Visual e AEE para Altas Habilidades e Superdotação.

Na **categoria Políticas Públicas**, os trabalhos de Fagliari (2012), Benincasa (2011; 2016), Ferreira (2016) e Ribeiro (2016) tratam a oferta do AEE nas políticas públicas municipais para o atendimento das crianças pequenas. Estes estudos contribuem para a compreensão de como o serviço foi desenhando nos municípios de Franca – SP, Porto Alegre – RS, Santa Maria – RS, São Caetano – SP e São Paulo – SP. Já Fagliari (2012), ao estudar a política municipal de educação especial em São Caetano - SP destaca, de forma geral, a implantação da política em consonância com as diretrizes nacionais, porém não menciona como o AEE foi organizado para o público-alvo da Educação Infantil.

Na investigação de Benincasa (2011), a autora identificou em Porto Alegre uma reversão significativa dos serviços que operavam em uma perspectiva substitutiva. A importância do professor itinerante, a estimulação precoce para o atendimento de 0 a 3 anos de idade, o tensionamento entre as dimensões terapêuticas e pedagógicas. Também, ao analisar o AEE oferecido às crianças com deficiência na Educação Infantil nos contextos da educação brasileira, na cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul, e na educação italiana, na cidade de Bologna, descreve sobre a transversalidade entre a Educação Infantil e o apoio especializado, o

apoio especializado voltado ao grupo, reflexo de um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais.

A pesquisa de Ferreira (2016) destaca que a disponibilização de Salas de Recursos Multifuncional ainda é uma realidade distante na Educação Infantil no município de Franca. Ações nesse sentido são voltadas apenas ao atendimento dos estudantes do Ensino Fundamental.

Já Ribeiro (2016) analisou que no município de São Paulo, na legislação municipal o atendimento educacional especializado seria realizado por professores especializados por meio do serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico para toda a faixa etária da Educação Infantil. Porém a forma como é ofertado o AEE, principalmente para a faixa etária de 0 a 3 anos, ainda não possibilita afirmar que a atuação especializada está organizada conforme o preconizado nas orientações legais nacionais.

Em Santos (2018) há a busca por explorar a confluência entre o Atendimento Educacional Especializado, a educação infantil e as políticas públicas que lhe concernem. Como resultado final deste estudo, percebe-se que mesmo com as contradições entre os discursos das legislações, dos projetos político- pedagógicos e a prática concreta, há significativos aspectos que qualificam e justificam a manutenção do AEE na educação infantil.

A dissertação de Sá (2018) tem como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado proposto na Política de Educação Especial implantada no município de São Paulo em 2016, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com alunos de 4 e 5 anos. A análise dos dados indicou que, apesar da nova política de educação especial disponibilizar três diferentes modalidades de atendimento educacional especializado (contraturno, colaborativo e itinerante), nas escolas municipais de educação infantil a modalidade mais praticada é a itinerante, em que o professor regente da classe comum realiza o atendimento educacional especializado. Constatou-se, ainda, grande dificuldade do profissional responsável pelo atendimento itinerante nas escolas em atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular, auxiliando-o a desenvolver estratégias e recursos pedagógicos.

Na categoria **Organização do Atendimento**, o formato da estrutura organizacional e os aspectos da prática pedagógica e instrumental do AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncional foram objetivos de pesquisa de Amorim (2015), Fusco (2017) e Conde (2015). Sendo que Amorim (2015) descreve a oferta do AEE na Educação Infantil num município paulista que oferta duas modalidades: itinerância no mesmo turno e a oferta da Sala de Recursos no contraturno. Porém, demonstra a falta de padrão na realização do atendimento eficaz a ser seguido. Indica também como empecilhos à resistência dos professores da classe comum na aceitação de outro professor em sala de aula, além de não aceitação da sua responsabilidade na inclusão da criança. O estudo levanta a hipótese de que a

organização e gerenciamento no município estudado poderia ser otimizada com o papel de mediação exercido pelo professor itinerante entre a escola regular e o AEE.

Nos estudos de Fusco (2017), sobre as implicações de uma proposta de intervenção com base na aprendizagem colaborativa na transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de práticas inclusivas, evidencia que a colaboratividade entre educadores de classes comuns e dos que atuam no AEE contribuem para o processo de desenvolvimento do estudante e que, para tanto, fazem-se necessárias ações para a formação inicial e continuada, bem como a viabilização de recursos e infraestrutura, garantindo a inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem da primeira para a segunda etapa do educação básica.

Já Conde (2015), com objetivo de analisar a organização da rotina da instituição de Educação Infantil; as práticas pedagógicas dos professores, o direcionamento da proposta educacional para as crianças indicadas à Educação Especial por meio dos estudos de casos realizados no âmbito da Sala de Recursos Multifuncional e na sala de atividades, e em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica – ES. Os resultados indicam limites no que diz respeito a um atendimento que esteja presente em todos os espaços da instituição. Dentre as possibilidades, destaca a boa estrutura física do CMEI e a participação da professora colaboradora das ações inclusivas na sala de atividade, que contribui para o desenvolvimento infantil.

Na categoria **Práticas Pedagógicas**, Cotonhoto (2014) buscou compreender a proposta/prática curricular do AEE na Sala de Recursos Multifuncional enquanto função complementar na educação da criança pequena. O objetivo inicialmente traçado foi pensar, de modo colaborativo com os professores e pedagogos de uma determinada escola, se as práticas complementares desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional, pelo AEE, contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças da Educação Especial na Educação Infantil. Identificou experiências e práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento da fala, como também do pensamento e da socialização infantil, mas deparou-se com práticas de alfabetização tradicionais e atividades de preparação da criança para avançar para o ensino fundamental. Como fragilidade ainda aponta: a proposta curricular, falta de planejamento entre os professores regentes e da Educação Especial, e das especificidades nas áreas de deficiência intelectual, auditiva e Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, tornando descontinuas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE como complementar ao trabalho da sala de atividades. A pesquisa contribuiu com elementos para a percepção que o AEE pode ser compartilhado no turno em que a criança estuda, ampliando a participação na educação regular, por meio da mediação da professora da Educação Especial, da professora regente, dos colegas e dos recursos materiais que possibilitem à criança interagir e construir com os demais colegas. Ressalta também as práticas sociais e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais.

Na pesquisa de Cortês (2012), buscou-se analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras em um Centro Municipal de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, com oferta no contraturno do AEE três vezes por semana. As análises indicam que as condições para a apropriação da Libras ainda se constituem um desafio para algumas crianças que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras, devido, entre outros elementos, à falta de conhecimento de Libras por adultos e crianças, e ao fato de a equipe bilíngue não apresentar a quantidade de profissionais necessária para atendê-las em diferentes espaços. O estudo indica também a necessidade de se pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na Educação Infantil. Tendo em vista que os indivíduos se apropriam da língua quando são imersos na corrente da comunicação verbal, para se avançar em direção a uma educação bilíngue, como define a legislação, o estudo aponta a necessidade de profissionais surdos para atuar de forma direta com essas crianças na Educação Infantil, o que contribui na constituição de sua identidade, de seu aprendizado e desenvolvimento.

O trabalho de Trindade (2017) investiga a proposta do atendimento educacional especializado (AEE), no município de Mauá, na grande São Paulo.

Em Machado (2017) o objetivo geral da pesquisa foi caracterizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recurso Multifuncional - SRM dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas.

Na categoria de **Concepções do AEE para crianças, famílias e profissionais**, a investigação de Soeira (2015) analisou a relação família-escola no contexto do AEE de crianças na faixa etária de zero a três anos, e como resultados identificou: a interação harmoniosa entre pais e professoras nos assuntos que envolviam os alunos, a importância do atendimento para as famílias e para a própria escola, bem como o respeito às características individuais de cada um dos participantes por seus pares. A pesquisa permitiu ainda observar a necessidade de aprofundamento na formação continuada das professoras, o fortalecimento e empoderamento das famílias, suas atribuições e valorização, assim como o subsídio de práticas pedagógicas e ações conjuntas em prol do desenvolvimento das crianças e suas famílias. O estudo propiciou questionamentos para futuras pesquisas como a reflexão da prática pedagógica cotidiana pelos professores atuantes nesses contextos. Em Souza (2013) há a busca por conhecer as concepções que norteiam o processo de inclusão educacional da criança pequena com necessidades especiais segundo suas mães, suas educadoras da Educação Infantil, e professoras do AEE. Os resultados das entrevistas sugeriram as concepções em uma perspectiva inclusiva, ressaltando a importância para a socialização da criança pequena com necessidades especiais com outras crianças sem estas necessidades, bem como a concepção de que a inclusão é o cumprimento de um direito. Já as funções das professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado são praticamente desconhecidas dentro do

contexto do processo inclusivo das crianças pequenas que atendem. As educadoras de Educação Infantil, por sua vez, sentem-se despreparadas para atender as necessidades educacionais das crianças que são foco da inclusão. As educadoras destacam que a relação entre as crianças é um dos elementos que mais promovem o desenvolvimento dos educandos que estão em inclusão. Tanto as professoras do Atendimento Educacional Especializado quanto as educadoras da Educação Infantil demonstram variadas preocupações sobre o modo como vem acontecendo a inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais e, junto com as mães, chamam a atenção para a necessidade de transformações no modo como está se dando a inclusão de crianças pequenas na Educação Infantil.

A pesquisa de Pereira (2011) procurou analisar o modo como as crianças PAEE vivenciam e significam a instituição de Educação Infantil e o Centro de AEE no contraturno. O estudo, além disso, trouxe as vozes e a constituição das subjetividades dessas crianças sobre quanto os espaços físicos são dotados de valor, sentido e significado. O estudo também mostra a importância do outro no processo de ressignificar a presença e a escuta das crianças nessas duas instituições e a necessidade de se repensar a formação pedagógica do professor comum e de Educação Especial das mediações tecidas nesses lugares. Ademais, busca evidenciar, na sociologia da infância, a importância da visibilidade das crianças com deficiência proporcionando-lhes maior riqueza de possibilidades de vivenciar novos momentos presentes na sociedade.

Na categoria **AEE -Deficiência Visual**, Jesus (2016) abordou a temática do AEE para a inclusão de crianças com cegueira na Educação Infantil, considerando os principais contextos de que as mesmas participam: a família, a escola e o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Já na categoria **AEE – Altas Habilidades/Superdotação**, Maia-Pinto (2012) ao caracterizar estudantes superdotados, do Ensino Fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a Educação Infantil.

No que se refere à categoria **AEE – Transtorno Espectro Autista (TEA)**, Rinaldo (2016) descreveu o processo educacional de crianças de quatro anos de idade com TEA nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola comum, bem como na família, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. O

Após a análise do conteúdo das dissertações e teses foi possível perceber um interesse maior em pesquisas que tratam sobre políticas públicas, assim como uma maioria de estudos de caráter qualitativo e de estudos de caso. Ainda que as publicações apresentem um ligeiro aumento entre 2016 e 2017, ele não reflete a importância que a área temática possui na prática e a urgência no aprofundamento sobre a relação entre atendimento educacional especializado e a educação infantil.

Considerações finais

O atendimento educacional especializado voltado para a educação infantil é algo recente do ponto de vista da organização da educação especial brasileira, portanto, há um longo caminho para se consolidar enquanto serviço de qualidade.

Longe de esgotar a temática proposta, este estudo, mesmo em seus limites metodológicos, permite que se perceba o quanto o atendimento educacional especializado na educação infantil ainda é um assunto pouco explorado, mesmo sendo de relevada importância. De modo geral, as pesquisas aqui evidenciadas apontaram para falta de entendimento sobre se deve ser a prática do AEE quando ele é ofertado para bebês e crianças pequenas. Também foi possível encontrar nos diferentes estudos destacados neste artigo a falta de formação específica para o atendimento educacional especializado voltado para a infância, falta de materiais adaptados à prática infantil e resistência de alguns profissionais das escolas regulares quanto à função do AEE, a efetivação do atendimento considerando todos os espaços das instituições de Educação Infantil (parques, pátios, refeitórios, berçários). Quanto às práticas pedagógicas, foi possível encontrar a proposta do AEE na educação infantil atrelada a preparação para o Ensino Fundamental e com práticas de alfabetização, o que poderia implicar no entendimento deste serviço enquanto uma prática de reforço escolar. Sobre as concepções de profissionais especialistas, há evidências de que associem inclusão educacional com mera socialização. Outro aspecto encontrado foi a necessidade de aprofundamento na formação inicial e continuada dos profissionais, tendo em vista a mudança de paradigmas sobre a inclusão escolar, especialmente quando voltada para bebês e crianças pequenas.

Por fim, sugere-se que outros estudos sejam realizados para evidenciar a temática em questão aprofundando e ampliando a produção de conhecimento sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil.

Referências

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez. 2016.

AMORIM, Gabriely Cabestré. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BENINCASA, Melina Chassot. Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 123 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. 177f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Planalto. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 02 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

_____. Planalto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2000.

_____. Ministério da Educação. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão - introdução. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. Documento final. 90 p. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

_____. Planalto. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Planalto. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008; decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. 100 p. Brasília, 2011.

_____. Planalto. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/emendas/emc/emc59.htm>.

Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional da Educação n.º 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em:

03 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. 36p. Brasília, 2010.

_____. Planalto. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2008/decreto/d7611.htm>.

Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. Planalto. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Planalto. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI), 2015.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Conjunta N.º 2/2015/MEC/SECADI/DPPE, de 04 de agosto de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index/orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Orientações para Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Nota técnica conjunta n.º 2, de 04 de agosto de 2015. Brasília, MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

- CONDE, Patrícia Santos. Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CORTÊS, Diolira Maria. “Brincar-vem”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- COTONHOTO, Larissy Alves. Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 264 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajuste e tensões entre a política federal e a municipal. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- FERREIRA, Gabriela Silva. Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em creches do município de Franca. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.
- FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental. 130f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2017.
- GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil. 136p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- JESUS, Lana Tuan Borges de. A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento. 203 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- MACHADO, Gabriela. MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746-759, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587.
- MAIA - PINTO, Renata Rodrigues. Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores. 152 f. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MENDES, Enicéia. Gonçalves. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MILANESI, Josiane Beltrame. CIA Fabiana. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. Revista

Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 69-82 | jan./abr. 2017. Santa Maria. Disponível: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RIBEIRO, Raquel da Silva. Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos. 130f. (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

SAMPAIO R. F.; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para a análise criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia. v.11, n.1, São Paulo: jan-fev, 2007.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos. 220 f. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, Nelly Narcizo de. Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. 181f. Tese (Doutorado), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUZA, N. N. MINETTO, M.F. O paradigma inclusivo e a educação infantil: qualidade no atendimento e promoção do desenvolvimento. Curitiba, Editora Omnipax, 2017.

TERAMATSU, E. e SOUZA, N. N. Atendimento educacional especializado na educação infantil em uma revisão sistemática de literatura. Monografia, Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão, Universidade Positivo, Curitiba, 2017. 30 páginas.

RAMELLA, G. A. e SOUZA, N. N. O Pedagogo e o Processo Inclusivo Na Educação Infantil. Relatório de Iniciação Científica, do programa de Iniciação Científica da Universidade Positivo, Curitiba, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia. 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

POBREZA: HÁ SOLUÇÃO?
O PENSAMENTO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES

Thiciane Pieczarka
Tania Stoltz

Introdução

A pobreza é uma questão global que interfere no bem-estar social e pessoal. A erradicação de todas as suas formas e em todos os lugares, é o primeiro objetivo concedido à Agenda de Desenvolvimento Sustentável do Milênio pelas Nações Unidas (ONU, 2015). No Brasil, esse objetivo criou uma política do governo para reduzir a pobreza e a desigualdade e, afirma-se que desde o lançamento do programa Bolsa Família, 5 milhões de brasileiros saíram da pobreza extrema (PNUD, 2015).

Este artigo visa discutir o pensamento dos adolescentes brasileiros sobre a erradicação da pobreza. Trata-se de um estudo exploratório e qualitativo, realizado com entrevistas semiestruturadas, com base no Método Clínico de Piaget, com 40 adolescentes, em quatro faixas etárias: 11, 13, 15 e 17 anos, estudantes da Rede Estadual de Ensino, e da classe média baixa de Curitiba. Esse artigo é um recorte de um trecho da pesquisa realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, no nível de Mestrado (PIECZARKA, 2009).

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Para contribuir na formação de sujeitos autônomos e críticos, é necessário o resgate dos conceitos e conhecimentos que regem a sociedade na qual se vive para o exercício de uma cidadania baseada em direitos e deveres. Para tanto, este estudo propõe-se a averiguar como adolescentes brasileiros compreendem a erradicação da pobreza e suas consequências.

A DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

A desigualdade de oportunidades representa 69% da desigualdade existente no Brasil (PERO, SZERMAN, 2008), e se deve a fatores históricos e hereditários. A pessoa que nasceu em uma família rica tende a ter oportunidades e possibilidades sociais mais amplas da que nasceu em uma família pobre.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2006) o Brasil tem combinado um sólido desempenho econômico com declínio na desigualdade de rendimentos e na pobreza. O documento destaca que políticas governamentais, principalmente o Bolsa-Família, visando à diminuição da desigualdade, podem ser responsáveis pelos avanços do Brasil. Resta saber em que medida um programa, como o Bolsa-Família, que distribui renda às famílias mais carentes, pode efetivamente contribuir para a emancipação desses indivíduos.

Embora a desigualdade apresente-se de forma tão intensa no Brasil, não se pode dizer que há a compreensão de fatores envolvidos para a sua ocorrência. A compreensão do mundo em que se vive vai muito além da simples participação nele. Em muitos estudos realizados (DELVAL, 1989; DELVAL, ENESCO, NAVARRO, 1994; BERTI, BOMBI, 1988), percebe-se que é na adolescência que se apresenta uma melhor compreensão do mundo. Nesse sentido pergunta-se: qual é a compreensão de adolescentes brasileiros sobre a desigualdade social?

ESTUDOS SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL

Boa parte dos estudos realizados a respeito da concepção de desigualdade social são os que se focam no desenvolvimento das noções e definem 3 ou 4 níveis muito semelhantes nos diferentes estudos (BERTI, BOMBI, 1988; LEAHY, 1981, 1983a, 1983b; NAVARRO, 1994; ENESCO et al, 1995; NAVARRO, ENESCO, 1998; NAVARRO, PEÑARANDA, 1998; ENESCO, NAVARRO, 2003; AMAR et al, 2001, 2006).

A partir destes resultados entende-se que os sujeitos mais novos tendem a apontar aspectos visíveis ou isolados como mais relevantes para explicar a desigualdade social, passando a perceber causas individuais não integradas com outras causas, e após passam a integrar os diferentes sistemas imersos em um sistema maior (a sociedade).

Já os estudos que se focaram no conteúdo das respostas (FURBY, 1979; FURNHAM, 1982; EMLER, DICKINSON, 1985; STACEY, SINGER, RITCHIE, 1989; ROAZZI, DIAS, ROAZZI, 2006) encontraram algumas diferenças em estrita relação com o meio, e passaram a definir que os sujeitos que têm maiores oportunidades de estudo (classe média em relação à baixa ou trabalhadora), apresentam respostas mais fidedignas ao que realmente acontece.

Estudos realizados no Brasil (ROAZZI, DIAS, ROAZZI, 2006), na perspectiva das representações sociais, mostraram a influência dos conceitos sociais nos tipos de resposta dos sujeitos, mas não levaram em conta o papel construtivo do sujeito em seu próprio conhecimento.

MÉTODO

O presente estudo é exploratório e qualitativo, que busca identificar a compreensão de desigualdade social de quarenta (40) adolescentes, dez de cada idade: 11, 13, 15 e 17 anos, estudantes de escola pública de um bairro de classe média-baixa da cidade de Curitiba. A amostra foi aleatória, levando em conta sempre a relação idade-série. Inspirando-se no método clínico de Piaget, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas.

Resultados e discussão

Dentro das questões apresentadas, houve um bloco de perguntas relativas à solução da pobreza (como, quem?, dinheiro resolve?) e as consequências dessa solução. As respostas foram discutidas a partir de seu conteúdo e analisadas em um todo para a percepção e estabelecimento de níveis de compreensão.

A partir das respostas foram estabelecidas categorias de solução da pobreza apresentadas foram: *assistencialismo*, “o rico ajudar o pobre”, “o rico dar trabalho”, “o rico dar dinheiro”, “o governo dar dinheiro”, “o governo dar comida”, “o governo dar roupa”, “o governo dar moradia”; *conscientização*, “mudar a consciência das pessoas”, “mudar o jeito das pessoas”, “o jeito de pensar”; *políticas públicas*, “o governo dar estudo”, “ter mais escola”, “ter mais trabalho”, “ter mais oportunidade”; *não tem solução*, “não tem como mudar”, “não existe solução”; *apoio*, “os pais derem o apoio”, “incentivar as pessoas”, “dá apoio à pessoa”, “dá força”; *pobre não se esforça*, “pobre não quer trabalhar”, “não tem vontade de trabalhar”, “é preguiçoso”. A primeira questão foi como solucionar a pobreza, abaixo encontra-se a tabela com as categorias por idade:

Tabela 11 - Categorias para a solução da pobreza

Sujeitos Respostas	11		13		15		17		Total	
	anos		anos		anos		anos			
	M	F	M	F	M	F	M	F	Nº	%
Assistencialismo	40	20	-	20	-	60	-	40	9	22,5
Conscientização	-	40	-	20	-	20	40	-	6	15
Políticas Públicas	20	20	60	60	80	40	40	20	17	42,5
Não tem solução	-	20	-	-	-	-	20	20	3	7,5
Apoio	-	40	-	-	-	-	-	-	2	5
Pobre não se esforça	20	-	40	-	20	20	40	20	8	20

FONTE: PIECZARKA (2009).

A maior parte dos sujeitos afirmou questões em que o governo deveria implementar programas para a solução, como é o caso de:

LET (13;6) "Não. Poderia até ser tentado, mas eu acho que não conseguiria. / Oportunidades. / [fica pensando]... o Lula poderia dar mais... como ele é o presidente, ele poderia falar assim, pra dar mais oportunidades de emprego, fazer mais empresas pra dar mais oportunidades pras pessoas... vamos por assim bem no... e o preconceito também, essas... porque dependendo o rico, quando o rico vai contratar um pobre, ele tem o preconceito por a pessoa ser pobre. / Que o governo desse mais oportunidade"

GAB (15;5) "Ah, eu acho que o certo era... não deveria existir pobres, e sim uma pessoa que tivesse dinheiro, podia ó, cada um podia ter sua casa, seu carro, viver tudo feliz, ter seu dinheiro, não ter problema, essas coisas... / Ah... o governo gerar emprego, arranjar uma boa profissão para a pessoa, dar curso para ela poder se especializar tudo... educação tudo..."

ERI2 (17;9) Poderia ser feito né, o quê... tem soluções certas, soluções né... plausíveis e tem soluções que seriam pura fantasia né. / Ah... melhor distribuição de renda assim né... ou o acesso à... o acesso grátis já tem à faculdade, o mercado de trabalho teria que ser... não teria que deixar de ser exigente, mas um pouco mais acessivo para certas

EDUCAÇÃO BRASIL

peçoas, melhores condições, um salário melhor né, recompensado por tantas horas, brasileiro trabalha em média 8 horas assim. Tem gente que trabalha 6 e ganha o triplo. Então teria que ser padronizado esse tanto de horas trabalhadas e o dinheiro teria que ser bem mais recompensado né."

Alguns sujeitos expressaram o esforço individual como solução à pobreza:

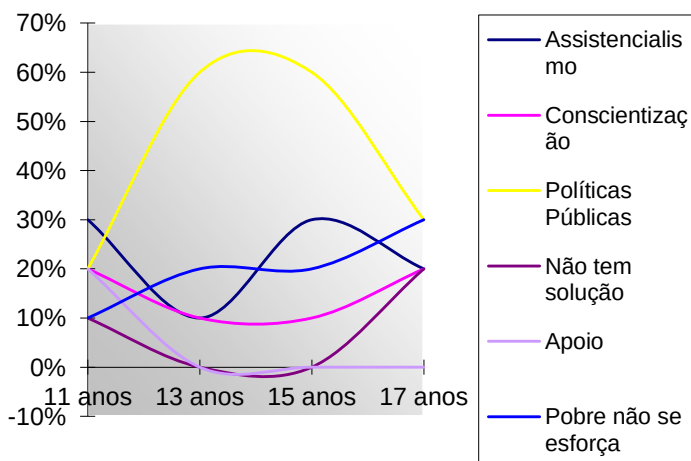
LUCA (15;7) "Ah não, acho que daí, isso daí vai de, parte de cada um, se a pessoa se esforçar, com certeza ela pode deixar de ser pobre... agora, não tem o que se fazer. Tem que vim a vontade de si próprio."

EME (17;4) "Tinha que fazer alguma coisa né!. / Não faço idéia! / Ah, primeiramente a consciência de cada um né.... que tem "nego" que se consola em catar papel né!... e tem que ter a força de vontade pra subir também na vida!"

Um dos sujeitos ainda propôs uma solução radical, mas muito simplista de acordo com a sua idade:

DAN (17;6) "Acabar o dinheiro dos ricos! / Ah, digamos assim, se o rico desse um pouco para o pobre!... tipo tinha que abrir o coração mesmo.... que nem o japonês, japonês são pão-duro, meu Deus!, ... lá no centro eles dominam... só dá japonês lá... se eles dessem um pouquinho pros pobres... tipo, já começava por aí!"

Gráfico 1 - soluções para a pobreza de acordo com a idade



FONTE: PIECZARKA (2009)

Neste momento, é importante destacar quais foram as concepções que os sujeitos apresentaram de pobre. Houve uma variação por idades, onde a faixa etária de 11 a 13 anos expressou mais a falta de dinheiro e posses (37,5% dos 40 sujeitos da amostra), seguido daqueles que passam dificuldades (10%), enquanto os mais velhos (15 a 17 anos) expressaram que pobre é aquele que passa dificuldade (20%) seguido daquele que não tem dinheiro ou posses (17,5%).

Os sujeitos mais novos tenderam a propor a solução a partir do assistencialismo, enquanto os mais velhos tenderam a afirmar a necessidade de políticas públicas para a solução do problema. É importante destacar que muitos sujeitos por mais que tenham expressado o governo como responsável pela mudança, não parecem ter clareza na função dos governantes para solucionar o problema da pobreza. Como observa-se na tabela abaixo, 40% dos adolescentes entrevistados definiram o governo como responsável pela mudança.

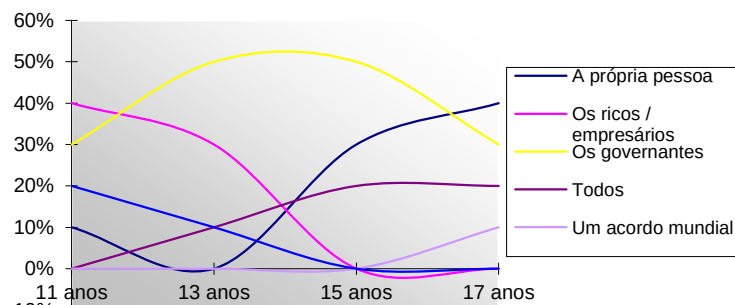
Tabela 2 - Quem poderia solucionar a pobreza?

Respostas	Sujeitos		11		13		15		17		Total	
			anos		anos		anos		anos			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	Nº	%
A própria pessoa	20	-	-	-	20	40	20	60	8	20		
Os ricos / empresários	60	20	40	20	-	-	-	-	7	17,5		
Os governantes	20	40	40	60	60	40	60	-	16	40		
Todos	-	-	-	20	20	20	-	40	5	12,5		
Um acordo mundial	-	-	-	-	-	-	20	-	1	2,5		
Ninguém	-	40	20	-	-	-	-	-	3	7,5		

FONTE: PIECZARKA (2009)

Ao observar o avanço por idade, percebe-se conforme o gráfico abaixo que a resposta definindo a própria pessoa como responsável pela solução da pobreza é considerada mais importante por sujeitos de 17 anos.

Gráfico 22 - quem pode solucionar a pobreza por idade



FONTE: PIECZARKA (2009)

A questão da definição da pessoa como responsável pela sua mudança social, concorda com outros dados apresentados em diferentes questões ao longo de toda a entrevista. Novamente o papel individual na mudança social, ou seja, se a pessoa não se esforçar, a mudança não pode ocorrer. Entende-se, a partir da explicação da desigualdade no Brasil (PERO, SZERMAN, 2008), que o sujeito deve agir para sua mudança social, no entanto, as oportunidades que são oferecidas a ele não são determinadas pelo seu esforço ou sua vontade individual, elas estão além do seu controle. A solução da desigualdade social a partir do esforço individual configura-se como uma compreensão de 2º nível, porque falta ainda a consideração de aspectos do meio implicados no processo de solução da desigualdade social.

Em relação a justificativa do que poderia ser feito, o emprego surge como principal categoria relacionada pelos sujeitos, conforme observa-se na tabela abaixo.

Tabela 3 - Categorias de solução da pobreza por idade

Respostas	11		13		15		17		Total	
	anos		anos		anos		anos			
	M	F	M	F	M	F	M	F	Nº	%
Dinheiro	20	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
Emprego	40	-	40	20	60	60	40	-	13	32,5
Oportunidade	20	-	-	20	-	20	20	-	4	10
Estudo	-	20	20	20	20	40	20	-	7	17,5
Moradia	-	20	-	20	-	20	-	-	3	7,5
Aumentar salários	-	-	20	20	-	-	-	-	2	5
Conscientização	-	-	-	20	-	40	20	40	6	15
Esforço	-	-	20	-	20	20	40	40	7	17,5
Caridade do rico	40	20	-	40	-	-	-	-	5	12,5
Não sabe	-	40	40	-	-	-	-	-	4	10
Não existe	-	-	-	-	-	-	-	20	1	2,5

FONTE: PIECZARKA (2009).

Em relação a função do governo, alguns sujeitos expressaram uma visão um tanto equivocada do que os representantes devem fazer, como é o caso de CAM:

CAM (11;11) "os governadores, os políticos, os governadores, os vereadores, poderiam assim, se ganhassem a eleição, podiam pegar assim, pensar né, que se eles quiserem mais votos, eles fizessem uma faculdade, um curso, assim eles teriam mais votos, porque as pessoas iam votar neles por causa que assim, eles iam fazer mais coisas assim, o país ia ser melhor."

MAY (13;3) "Ai.. não sei.. o governo poderia fazer né, começar por um grupo assim né, ajudando as pessoas, já seria um bom começo."

Já os sujeitos mais velhos, explicam o que o governo deveria fazer:

PATR (15;4) "[fica pensando]... o presidente... o presidente poderia pensar muito bem aqui... pensando em o que tem que melhorar, melhorar os estudos nos colégios, pensando que poderia dar mais oportunidade a quem não tem condições de pagar um curso, a pagar uma faculdade também... tem bolsa, mas tem muito pouco, tem muita gente que precisa de bolsa também pra fazer uma faculdade."

NAI (17;5) "[fica pensando].... ai!... bom, deixa eu pensar!... [fica pensando]... acho que, por exemplo... no caso do nosso país, esse bolsa, bolsa família? acho que é que tem, é, esses planos de ajuda, eu acho que poderia ter muito mais, porque dinheiro investido em coisas fúteis assim é muito grande, eu acho que o governo poderia ajudar muito mais do que ajuda, em termos de saúde também, educação, assim, por exemplo o nosso colégio, que eles poderiam né, melhorar... e a gente também né, a gente, tipo, muita gente assim, por exemplo, tem um preconceito, lógico, isso acontece, preconceito contra os pobres, por exemplo, a pessoa vai pedir um emprego numa empresa, daí vai lá o gerente, a classe média, tipo olha: "aí, esse aí tem cara de pobretão, não vou dar emprego pra ele" entendeu?, todo mundo pode mudar na sua forma de pensar a gente pode ajudar, entendeu?, mudando o nosso pensamento. / [fica pensando]... olha, teria que ser bastante gente!, uma união bem grande. Acho que os nossos representantes, muita, boa parte da culpa é deles."

Outros adolescentes expressaram que é necessário haver uma mudança no pensamento e na atitude das pessoas, além de alguns afirmarem a questão da união entre as pessoas para solucionar o problema.

JAN (15;7) "É... tipo... deixa eu pensar. [fica um tempo pensando]... tipo as escola não ter preconceito... porque tem tipo os diretor que também tem preconceito, tipo entrar um pobre no colégio... as escolas tinham que se conscientizar também de abrir vagas pro povo que é pobre. Porque tem muitos pobres assim que, a gente vai pedir vaga... tipo eu, já aconteceu assim, isso comigo, tipo eu vou pedir vaga assim, e eu não vou te dar vaga porque você é pobre. Você não pode estudar, você não tem como estudar numa escola de rico. Tendo a capacidade a pessoa não pode estudar numa escola de rico, ele tem que estudar numa escola pública, mas ele consegue muito mais sucesso que ricos que estudaram em uma escola particular. Tem muito pobre que estão lá em cima, e muito rico que nunca vão chegar próximo a eles. / A solução seria ninguém mais ter preconceito, não ter nenhuma desigualdade, conseguirem ... conseguir ver o outro como um ser igual a ti, não ser diferente. Tipo, tem um pouco de diferença, mas não ter ... não achar que aquela pessoa é pobre, é porca e nojenta ela acha tipo assim. Ela é que nem eu, igual. Não tem nenhuma diferença entre nós. E é capaz de aquela pessoa ser mais inteligente que você mesma. Você tem, tipo, que aceitar aquela pessoa como ela é .. e.... conversar com ela... e tomar conhecimento dela para você seguir na vida. Porque aquela pessoa pode ter muito mais conhecimento que você."

ANG (15;8) "Alguém assim... se alguém fosse sozinho solucionar não ia dar certo, mas eu acho que se todo mundo pensasse de uma forma positiva, se fosse... se todo mundo desse as mãos e fosse se juntar para conscientizar, pra querer mudar isso mesmo, acho que daí isso seria mais uma união que conseguiria mudar isso, mas uma pessoa sozinha assim... não ia ter."

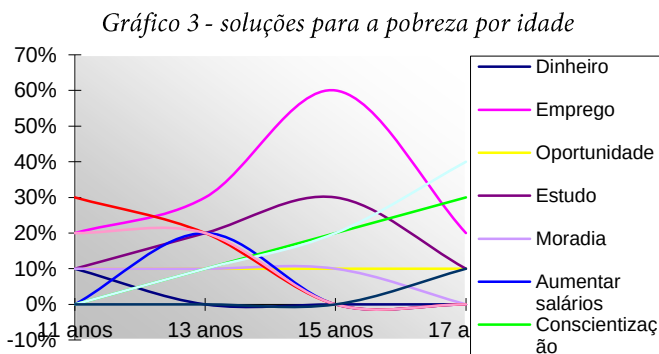
Um dos sujeitos afirmou não haver solução para o problema:

ALE (17;3) "[fica pensando]... ah, acho que não tem como solucionar o problema. / Porque a miséria é muita, a miséria é muita... não é que nem, por exemplo, nos Estados Unidos, tem as pessoas pobres, só que as pessoas pobres elas são muito mais, num grau muito mais elevado digamos, que as pessoas pobres aqui do Brasil. Tanto que eu acho que as pessoas pegam e saem do Brasil pra tentar ganhar uma vida melhor, porque aqui no Brasil você não tem tanto, tanta... é tanta chances assim... e você saindo pra fora do país eles dão mais importância pra você, se você vir de um outro país assim, formado assim, aqui no Brasil eles vão dar muito mais importância pra você que vem de fora, do que pra uma pessoa que sempre estudou aqui. Você conhece outros países, outras coisas assim..."

Outro sujeito foi o único a expressar que a mudança não é só no país, e sim um acordo entre vários países além de ser entre governos e iniciativa privada:

ERI2 (17;9) "Tinha que ter conversação... isso daí teria que ser no mundo inteiro né, no mundo inteiro tem pobres sabe?, teria que ser uma conversação entre países assim, continental e tal... um acordo, alguma coisa assim, pra padronizar a vida das pessoas... pelo menos pra algumas pessoas terem uma ascensão né. / Presidentes, líderes de empresas, de grandes empresas assim, multi-nacionais..."

A seguir pode-se observar a evolução das categorias por idade:



FONTE: PIECZARKA (2009)

Ao observar a evolução das categorias por idade, percebe-se que a solução através do emprego e do estudo, considerada importante para os sujeitos de 15 anos, dá lugar ao esforço e a conscientização para os sujeitos de 17 anos. Enquanto aos 15 anos o emprego representava uma fala expressiva dos sujeitos, os adolescentes mais velhos não foram muito expressivos em nenhuma categoria, no entanto, as características individuais como esforço e personalidade foram as que tiveram

destaque para eles. Esse destaque assemelha-se ao estudo realizado na Colômbia (AMAR *et al*, 2001) que também observa que a concepção de solução da pobreza de nível mais avançado leva em conta não só as oportunidades e responsabilidades do governo, mas também o preparo individual e o esforço como partes importantes no processo. Para os sujeitos mais velhos, o indivíduo deve estar preparado para que, quando as oportunidades aparecerem, possa aproveitá-las.

Já para os sujeitos de 11 anos, a “caridade do rico” foi a categoria considerada mais importante. Esse fato se assemelha aos estudos realizados em outros países (LEAHY, 1983a; AMAR *et al*, 2006) onde o assistencialismo é considerado o mais importante nos sujeitos menores. “(...) las soluciones al problema de la pobreza dependerán de decisiones voluntaristas, ya sea de personas individuales, autoridades o instituciones, que actúan como padres protectores.” (AMAR *et al*, 2006, p. 324)

Na sequência se apresenta a questão voltada à solução da pobreza pelo dinheiro. Quase todos os adolescentes responderam que não, justificando que se a pessoa não souber administrar o dinheiro, não adianta nada recebê-lo. A seguir encontram-se as categorias das justificativas por idade.

Tabela 4 - Justificativas da solução com o dinheiro por idade

Respostas	Sujeitos		11 anos		13 anos		15 anos		17 anos		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	Nº	%
Má-gestão do pobre	40	40	60	80	80	80	40	60	24	60		
O dinheiro vai acabar	40	20	20	-	20	40	-	-	7	17,5		
Não vão querer trabalhar	-	-	-	-	40	-	40	20	5	12,5		
Mérito	-	-	-	-	-	20	-	-	1	2,5		
São muitos pobres	-	20	20	-	-	-	-	-	2	5		
Conscientizar o uso	-	-	40	20	-	-	20	20	5	12,5		
Ele ia comprar o que precisa	40	20	-	-	40	-	-	-	4	10		
Humilhação do pobre	-	20	-	-	-	-	-	-	1	2,5		
Não consegue explicar	-	20	20	-	-	-	-	-	2	5		
Seria muito dinheiro	-	-	-	-	-	-	20	-	1	2,5		

FONTE: PIECZARKA (2009).

A grande maioria dos sujeitos (60%) afirmou que o pobre não sabe administrar o dinheiro, tendo a tendência a gastar o dinheiro indevidamente. Como é o caso das respostas:

MAY (13;3) "porque daí tem alguns que as vezes gastariam e não iam fazer né. O certo era as pessoas mesmo tirar as pessoas de lá, colocava assim, arrumava um terreno né, colocava as pessoas nesses lugares, eu acho que seria uma opção né, porque depois...

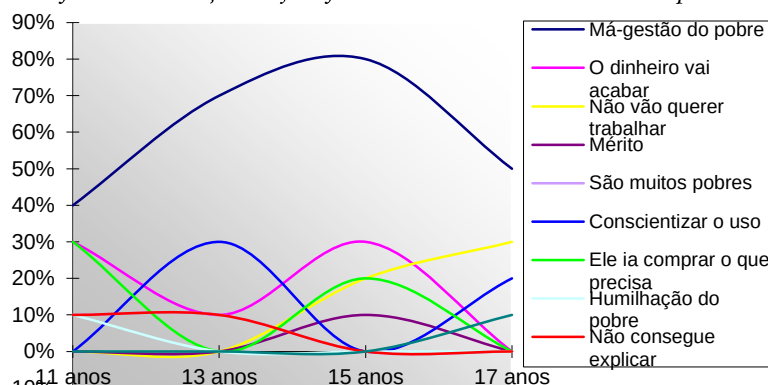
poderia dar esse dinheiro pra pessoa mas tem pessoas que iam gastar com outra coisa e iam sair dali né..."

JAN (15;7) "Dando o dinheiro assim não. É... conseguindo... dando dinheiro não, tipo dando uma casa, arrumando um emprego assim... não dando dinheiro... porque dinheiro a pessoa vai pegar, vai gastar e acabou.... tem tipo que ajudar, dar casa, emprego, escola, pra pessoa conseguir seguir seus caminhos por sua própria força de vontade, por si mesma."

ALE (17;3) "Ah, porque assim... ah, porque... na minha opinião acontece isso, quando uma pessoa pobre assim, que não tem muita coisa, quando ela vê um certo grau de dinheiro assim ela vai querer que faça tudo de uma vez só com o dinheiro, ela não vai saber guardar e ela não vai saber aproveitar aquele dinheiro... então o dinheiro que ela ganhar ela vai gastar e vai, quando acabar aquele dinheiro, ela vai continuar na mesma e daí vai ter que começar tudo de volta!... acho que por isso, que por uma pessoa pobre nunca ter tido tanto dinheiro ela vai pegar e vai querer fazer tudo o que ela não fez enquanto ela não tinha e vai acabar não aproveitando esse dinheiro em nada, vai acabar..."

A seguir encontra-se a evolução das justificativas por idade:

Gráfico 43 - evolução da justificativa se o dinheiro soluciona a pobreza



FONTE: PIECZARKA (2009)

É interessante destacar que a categoria má-gestão, encontra estreita relação com a concepção de mobilidade descendente que estes sujeitos apresentam. Ao definirem como um rico pode se tornar pobre, os adolescentes tenderam a afirmar que não sabendo administrar o dinheiro, ou gastando tudo, ele se tornaria pobre, o que evoca o fato de um pobre não saber administrar o seu dinheiro e, portanto, ser responsável por sua situação de pobreza. Dados semelhantes foram encontrados por Furnham (1982) onde os sujeitos de escola pública tenderam a culpar o pobre por sua situação social. Leahy (1983a) também relacionou dados acerca da atitude do pobre determinar a sua posição social.

Alguns sujeitos também expressaram que ganhar dinheiro é muito fácil, desse forma, porque as pessoas iriam trabalhar? Essa justificativa apresentou-se a

partir dos 15 anos de idade, e aparenta relação com a concepção de equidade nos sujeitos. Alguns exemplos:

LUCA (15;7) "Eu acho que não adianta dar tipo dinheiro para os pobres, porque se sempre for assim, pra que vão querer trabalhar? Ter um emprego? Se eles vão dar dinheiro, porque eu vou querer trabalhar, fazer algo... sendo que alguém vai me dar... aí não vai dar?... assim acho que não.... dar dinheiro não vai solucionar... acho que tinha que dar um emprego, oferecer um emprego, um trabalho, aí ver se você vai gostar, e dar um incentivo, não dar dinheiro fácil assim não."

FEL (17;1) "[fica pensando]... porque eu vejo assim... perae... [fica pensando]... porque se desse dinheiro para os pobres, eles não iam trabalhar, iam ficar vadiando por aí, estariam confiando no final do mês tá lá o dinheiro guardado, e iam ficar por aí vadiando pois tá lá o dinheirinho guardado. Daí isso aí é errado, devia ter alguma coisa pra eles trabalhar, não sei o que, ter uma iniciativa junto e ganhar seu próprio dinheiro e não ganhar dinheiro assim de graça."

Um dos sujeitos afirma que para solucionar o problema seria muito dinheiro:

LEA (17;2) "Porque daí... quanto dinheiro né, saberia de todo mundo... no caso o presidente. Eu acho que seria muito dinheiro, certo?, eu acho que dando alguns programas que facilitem, que iam facilitar a vida deles.... cargos também na... e trabalhos mais é... que muitas vezes pobres não tem concluído o ensino médio, então muitas vezes eu acho que facilitando essa parte também do ensino médio, eu acho que ia facilitar isso muito na vida deles. Até conseguir um emprego né, iria ajudar as suas famílias a subirem um pouco mais de classe, de classe baixa para classe média, ou até alta no futuro."

Alguns sujeitos afirmam que de forma com que as pessoas saibam administrar, o dinheiro até resolve o problema:

ERI (11;4) "Porque se eles não souberem administrar o dinheiro acaba o dinheiro ... mas se souber também daí... "

ASI (13;11) "Porque tipo, ele tem que acostumar os pobres com o dinheiro, porque agora, se der dinheiro pra eles, eles vão comprar maconha, é esses negócios né."

GAB (15;5) "Ah, eu digo que talvez não, porque algumas tenho certeza que iria gastar, não iria administrar direito o dinheiro, mas tenho certeza que alguns se ganhassem o dinheiro com certeza iria saber administrar, ia comprar casa tudo, ia fazer as coisas certa."

ERI2 (17;9) "Dando dinheiro com a devida consciência também, as pessoas não gastarem inutilmente né, saberem ter o dinheiro, administrarem ele bem. Algumas pessoas não lidariam tão bem com dinheiro né. Geralmente quando uma pessoa é muito pobre, se dá 50 milhões na mão dela vai comprar carro e desnecessário, vai comprar BMW, esses carros, pra andar por aí, comprar apartamento desnecessariamente, vai gastar o dinheiro inutilmente. / Dando o dinheiro eu acho que resolveria né, até de certa

forma.... porém tem que conscientizar eles né do uso do dinheiro, só dando o dinheiro mas você tem que investir, tem que usar bem esse dinheiro."

Uma das soluções que o Brasil encontrou para enfrentar o problema da pobreza foram programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família, que alcançou grande parte da população mais pobre, transferindo dinheiro a partir de alguns requisitos, como o de que as crianças frequentassem a escola. Pode-se dizer que esse programa é parte de um processo que visa à erradicação da pobreza e a diminuição da desigualdade social. (NERI, 2007). Observa-se que dar dinheiro aos pobres não pode ser considerado como uma forma que, por si só, irá erradicar a pobreza. Tal fato configura-se mais como uma política assistencialista que está refletida nas concepções dos adolescentes investigados.

Em relação às consequências da solução da pobreza, a maior parte dos sujeitos afirmou que seria bom a pobreza acabar. No entanto, 3 sujeitos afirmaram não ser bom. Foram estabelecidas 5 categorias de resposta para a solução da pobreza. São elas: *Paz*, "ia acabar a violência", "não ia ter violência", "não ia ter preconceito"; *estudo*, "as pessoas vão ser mais instruídas", "todos vão ter acesso ao conhecimento"; *vida melhor*, "todos vão ter uma vida melhor", "não vai ter gente passando fome", "não vai ter miséria", "ninguém vai passar dificuldades", "não vai ter gente morrendo de fome"; *igualdade*, "não vai ter mais desigualdade", "todos vão ser iguais"; *não vai ser bom*, "pobre é feliz!".

Abaixo encontram-se as consequências relacionadas por idade:

Tabela 52 - Consequências da solução da pobreza

Sujeitos Respostas	11		13		15		17 anos		Total	
	anos		anos		anos					
	M	F	M	F	M	F	M	F	Nº	%
Paz	-	-	40	40	-	40	20	40	9	22,5
Estudo	-	-	-	-	-	-	-	20	1	2,5
Vida melhor	80	40	40	80	40	80	100	40	25	62,5
Igualdade	-	-	40	-	20	40	-	-	5	12,5
Não vai ser bom	20	40	-	-	-	-	-	-	3	7,5

FONTE: PIECZARKA (2009)

Os adolescentes que expressaram a não concordância com a erradicação da pobreza responderam que:

ERI (11;4) "pobre é mais feliz"

CAM (11;7) "porque daí todo mundo iria ser muito, muito rico assim... ai não seria bom assim." "Porque assim, iria andar todo mundo assim do mesmo jeito, assim da mesma altura... daí não ia ter assim... assim graça de andar assim... não iria ter assim explicação pra isso."

Um dos sujeitos não conseguiu explicar o porque não é bom:

ELI (11;7) "Ah, por exemplo assim, eu não sou contra nem rico nem pobre assim sabe? .. só que não é tudo o que a pessoa pensa que vai ser aquilo, mais ou menos isso."

O restante dos sujeitos, em sua grande maioria, 62,5%, defenderam a questão de não haver mais dificuldades e sofrimentos para os pobres, assim todos teriam uma vida melhor. Alguns exemplos de protocolos:

ROD (11) "daí não existia né, essa, tinha mais pessoas que né, não faltava comida na casa assim... não faltava, não faltava nada na vida..."

MAT (13;8) "Porque daí não ia viver ninguém na rua passando frio."

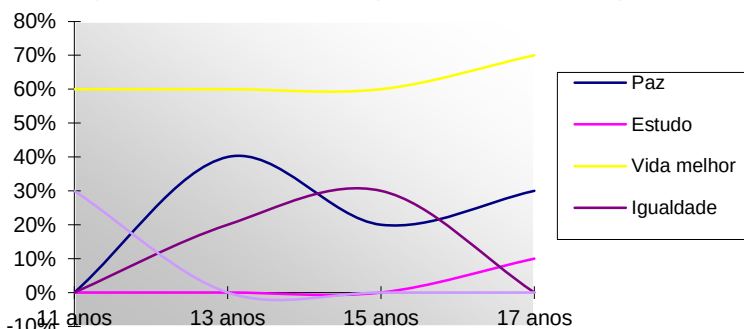
LUCA (15;7) "Ah, com certeza né, tipo, você vê assim, dá até um aperto assim, a pessoa passando fome... tipo, você vai querer ajudar, claro! Mas tem que dá um incentivo pra ela também, tipo "oh, tem que viver, a vida é assim!"... "as vezes tem altos e baixos, mas você tem que se reerguer!" "procurar um trabalho, estudar, fazer alguma coisa digna!"

ALE (17;3) "Porque daí você não vê tanta miséria assim que você vê hoje assim... pessoa assim morrendo por causa de fome, por causa de doenças, essas coisas... não haveria tanta miséria... seria bom por esse lado."

Percebe-se aqui a estreita relação que os sujeitos fazem, que ao considerarem os pobres como aqueles que passam dificuldade, tendem a expressar que se não existir mais a pobreza, não irá mais haver dificuldades, como passar fome, não ter casa etc.

Abaixo encontra-se a evolução das categorias por idade.

Gráfico 5 - evolução das conseqüências da solução da pobreza



FONTE: PIECZARKA (2009)

Outra categoria um tanto expressiva em relação à consequência da solução da pobreza foi paz (22,5%), afirmando a criminalidade e outros problemas relacionados, como a violência e o preconceito, foram expressas por sujeitos como:

ASI (13;11) "Porque ia acabar com a violência."

ANG (15;8) "porque não ia haver desigualdade... não ia haver muita, não ia haver violência, não ia haver um monte de coisas ruim que hoje existe... então."

ERI2 (17;9) "Ah, todo mundo teria uma vida melhor né, seria um padrão assim, acho que até, daí não teria tantos assaltos né, não teria tantos crimes assim, devido à assaltos, essas coisas assim, roubo a banco e tal, eu acho que seria legal, seria um padrão de vida bem interessante."

É interessante destacar que ao longo de todo o processo de entrevista, muitos sujeitos expressaram a criminalidade e a violência como consequências da desigualdade social. A realidade expressa pelos sujeitos aponta para uma população que se utiliza de meios, como a violência e os vícios, para expressar a indignação a respeito de como a sociedade se organiza.

Observa-se uma relação das falas dos adolescentes com aspectos da cultura brasileira, permeada por altos índices de criminalidade e marginalidade, fruto da desigualdade social. Muitos adolescentes que fizeram menção à violência e à criminalidade não conseguem perceber uma relação entre o funcionamento de um sistema social desigual e a marginalidade. Os participantes do estudo expressam ainda uma confusão de conceitos. Um dos adolescentes teve muita dificuldade em definir as classes sociais e ainda afirmou a existência de uma classe de "criminosos". Por exemplo, ASI (13;11), ao ser questionado sobre o porquê é difícil um rico ficar pobre, afirma:

ASI (13;11) "Porque essa polícia de hoje está complicada, porque como é que eles vão saber que ele tá... tá, como é que posso dizer?, tá... tá roubando a firma, tá afundando a firma."

E ainda:

MIC (11;6) "Rico, ele pode tentar, se uma pessoa colocar ele na cadeia, é claro que ele tem os melhores advogados do mundo! Pra ele é muito difícil ele se tornar pobre, porque ele tem dinheiro e pode fazer tudo."

Esses sujeitos misturam características de personalidade, com outras informações e expressam que a única forma do rico se tornar pobre é quando comete algum crime, e que muitas vezes ele ainda consegue se livrar de pagar pelo que fez de errado. Esse fato reflete o que é visto na mídia, e o que faz parte da realidade do país,

mas que não pode ser generalizado e que muito menos pode ser considerado a única forma de uma pessoa rica se tornar pobre. Aqui também se encontra um aspecto moral, pois muitos sujeitos afirmam que o rico fez tudo certo para ser rico, então nada mais “justo” do que ao fazer algo “fora da lei” ele se torne pobre.

Apesar de apresentarem marcas de sua cultura, as falas dos adolescentes participantes do estudo denotam também diferentes níveis de compreensão da desigualdade social, para além das especificidades culturais.

É interessante destacar que ao longo de todo o processo de entrevista, muitos sujeitos expressaram a criminalidade e a violência como consequências da desigualdade social. A realidade expressa pelos sujeitos aponta para uma população que se utiliza de meios, como a violência, para expressar a indignação a respeito de como a sociedade se organiza.

Observa-se uma relação das falas dos adolescentes com aspectos da cultura brasileira, permeada por altos índices de criminalidade e marginalidade, fruto da desigualdade social. Muitos adolescentes que fizeram menção à violência e à criminalidade não conseguem perceber uma relação entre o funcionamento de um sistema social desigual e a marginalidade.

Os participantes do estudo expressam ainda uma confusão de conceitos. Um dos adolescentes teve muita dificuldade em definir as classes sociais e ainda afirmou a existência de uma classe de “criminosos”. Esses sujeitos misturam características de personalidade, com outras informações e expressam que a única forma do rico se tornar pobre é quando comete algum crime, e que muitas vezes ele ainda consegue se livrar de pagar pelo que fez de errado. Esse fato reflete o que é visto na mídia, e o que faz parte da realidade do país, mas que não pode ser generalizado e que muito menos pode ser considerado a única forma de uma pessoa rica se tornar pobre. Aqui também se encontra um aspecto moral, pois muitos sujeitos afirmam que o rico fez tudo certo para ser rico, então nada mais “justo” do que ao fazer algo “fora da lei” ele se torne pobre.

O mundo das drogas também aparece:

LEA (17;2) "Eu acho que trabalhar com dignidade. E não entrar no mundo das drogas aí, porque muito desses que entram nas drogas tem dinheiro né, por causa do tráfico, drogas... aquela coisa toda né, que agora é muito, muito fácil entra com isso.. mas é difícil pra sair... ah, eu tento levar uma vida razoável pra mim, trabalhando, conseguindo minhas coisinhas, como eu já falei né, e ajudando em casa, e eu pra mim eu tento com o dinheiro que sobra, sempre sobra assim um pouco né, daí eu tento guardar no banco, quem sabe daqui a agora uns 3, 4 anos é aplicar esse dinheiro numa coisa que traga, que vai gerar mais dinheiro para mim no futuro. É isso."

LEA aponta para uma realidade da criminalidade no Brasil, onde muitos ficam ricos utilizando-se do tráfico de drogas. Em sua fala, LEA afirma que é um

mundo “difícil de sair” e que para ele não é uma forma correta de se tornar rico, pois a única forma, em sua visão, é utilizar-se do “trabalho com dignidade”.

CONCLUSÕES

Há convergência dos resultados deste estudo com outros realizados em diferentes países (LEAHY, 1981, 1983a; UNESCO, DELVAL, 1992; UNESCO et al, 1995; NAVARRO, UNESCO, 1998; AMAR et al, 2001, 2006), no que se refere à sequência evolutiva encontrada e, inclusive, na ênfase dada nas falas dos participantes a alguns conteúdos, como a trilogia: esforço, trabalho e estudo para explicar a desigualdade social.

Encontramos nos resultados citações de adolescentes com aspectos da cultura brasileira, que é permeada por altos índices de criminalidade e delinquência como resultado da pobreza. Muitos adolescentes que mencionaram violência e crime não puderam ver uma relação entre a operação de um sistema social desigual e a marginalidade. Percebeu-se, ainda, que a mídia, principalmente a televisão, possui muita informação e exerce grande influência na visão dos adolescentes dessa amostra (DELVAL, 2001).

O estudo indica uma sequência evolutiva na compreensão, além das especificidades culturais, relacionadas à organização do pensamento dos adolescentes, que se assemelham a outros estudos realizados em outros países (UNESCO, DELVAL, 1992; UNESCO et al, 1995) no que diz respeito à sequência.

No primeiro nível, as concepções dos adolescentes baseiam-se no que é aparente, subjetivo, onde a solução para a pobreza pode ser considerada fácil, simplesmente dando dinheiro, ou mesmo impossível. Eles não mencionam aspectos históricos ou sociais ou relações de tempo como parte de um processo. Houve assuntos entre o primeiro e o segundo nível que afirmam que o próprio dinheiro não é suficiente para resolver o problema da pobreza, mas eles ainda não conseguiram indicar o que poderia ser feito.

No segundo nível de compreensão, contradições e papéis diferentes começam a ser percebidos em um sistema, definindo a necessidade de o sujeito agir (esforço e vontade) para resolver o problema da pobreza.

O terceiro nível aponta que as adolescentes compreendem a possibilidade de mudança, mas consideram que é difícil e percebem seu papel no processo. Eles integram um número crescente de fatores em um sistema complexo para explicá-lo. Isso requer uma união de sistemas sociais para integrar um sistema maior (macrossistema).

Baseado em Piaget (1974, 1976), esse processo não é simples e se baseia não apenas nas informações disponíveis para o sujeito, mas também em suas experiências com o ambiente, bem como suas estruturas cognitivas, para que possa haver um conflito cognitivo que visa alcançar o equilíbrio na construção de uma nova compreensão da realidade.

Percebe-se, por meio de estudos como este, que a escola pouco tem preparado esses indivíduos para a vida social e econômica, e para o exercício de sua

cidadania. A educação no Brasil tem sido um tema amplamente discutido devido a sua importância para o desenvolvimento econômico e a igualdade. O sistema educacional brasileiro é sempre avaliado e, muitas vezes, apontado como um dos fatores responsáveis pelo baixo grau de desenvolvimento do país.

É necessário considerar na escola uma nova forma de abordar as ciências sociais (CHAKUR, 2005), além de considerar os conhecimentos prévios do aprendiz, intervir de forma a expor as informações e provocar uma situação de conflito cognitivo que leve, em termos piagetianos, a uma nova equilíbrio (BERTI, 1992; BERTI, BOMBI, 1988; STOLTZ et al, 2008).

Ao se pensar o campo educativo é necessário que haja uma experimentação ativa do aprendiz, informações adequadas e reflexões para além da prática para a construção das noções sociais. Em síntese, o processo pode ser entendido como partindo de um saber fazer para uma compreensão do processo, o que em termos piagetianos equivale ao processo de tomada de consciência. (PIAGET, 1974a, 1974b, 1975; STOLTZ, PARRAT-DAYAN, 2007).

A partir desta pesquisa busca-se afirmar a necessidade de uma educação econômica que vise à construção da cidadania. Para tanto, o processo educativo deve se pautar em articular as informações do mundo social requerendo atividades práticas e reflexivas dos sujeitos, buscando a discussão de problemas da realidade. Assim, acredita-se que a educação poderá contribuir para a formação de sujeitos autônomos e críticos que possam mudar a realidade em que vivem.

Referências

- AMAR, J. et al. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad en los niños de la región Caribe Colombiana. **Investigación y desarrollo**: Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano, 2, 592-613, 2001.
- _____. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y Desarrollo**, 14(2), 312-29, 2006.
- BERTI, A. E. Acquisition of the Profit Concept by Third-Grade Children. Brief Research Report. **Contemporary Educational Psychology**, 17, 293-299, 1992.
- BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. **The child's construction of economics**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CHAKUR, C. R. de S. L. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2005, Vol. 21, n. 3, 289-296.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. IN: TURIEL, E.; ENESCO, I.; e LINAZA, J. **El mundo adulto en la mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989.
- _____. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DELVAL, J.; ENESCO, I.; NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. IN: RODRIGO, M. J. **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994.
- EMLER, N; DICKINSON, J. Children's representations of economic inequalities: the effect of social class. **British Journal of Developmental Psychology**, 3, 191-8, 1985.
- ENESCO, I.; DELVAL, J. **La comprensión infantil de la organización social**. Memoria de Investigación. CIDE, 1992.
- ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.
- ENESCO, I.; NAVARRO, A. The Development of Conception of Socioeconomic Mobility in Children from Mexico and Spain. **The Journal of Genetic Psychology**, 164(3), 293-317, 2003.
- FURBY, L. Inequalities in personal possessions: explanations for and judgments about unequal distribution. **Human Development**, 22, 180-202, 1979.
- FURNHAM, A. The perception of poverty among adolescents. **Journal of Adolescence**, 5, 135-47, 1982.
- LEAHY, R. L. The Development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and Comparisons of Rich and Poor People. **Child Development**, 52(2), 523-32, 1981.
- _____. The development of the conception of economic inequality: II. Explanations, justifications, and concepts of social mobility and change. **Developmental Psychology**, 19 (1), 111-125, 1983a.
- _____. **The child's construction of social inequality**. New York: Academic Press, 1983b.
- NAVARRO, A. **Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica**: comparación entre sujetos mexicanos y españoles. Tese doctoral (Psicología Evolutiva). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1994.
- NAVARRO, A., ENESCO, I. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. **Infancia y aprendizaje**, 81, 27-44, 1998.
- NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. ¿Qué es un rico?, ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. **Revista de Psicología Social**, 13(1), 67-80, 1998.
- NERI, M. C. Pobreza e políticas sociais na década da redução da desigualdade. **Nueva Sociedad**, (Especial em português: Brasil: a Caminho da Equidade), Buenos Aires, 53-75, 2007.
- PERO, V.; SZERMAN, D. Mobilidade intergeracional de renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. 38 (1), 1-35, 2008.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. 1ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (ed. orig. 1965).

_____. **A tomada de consciência**. 1ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1978a (ed. Orig. 1974)

_____. **Fazer e compreender**. 1ªed. São Paulo: Melhoramentos. 1978b. (ed. orig. 1974).

_____. **A equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (ed. orig. 1975).

PIECZARKA, T. **Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2009.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório do Desenvolvimento Humano: A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água**. New York: ONU, 2006.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório do Desenvolvimento Humano: O trabalho como motor do desenvolvimento humano**. New York: ONU, 2015.

ROAZZI, A.; DIAS, M. da G. B. B.; ROAZZI, M. A representação da desigualdade econômica em crianças e adolescentes de nível socioeconômico diferentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, n. 3, Porto Alegre, p. 515-525, 2006.

STACEY, B. G.; SINGER, M. S.; RITCHIE, G. The Perception of Poverty and Wealth among Teenage University Students. **Adolescence**, vol. 24, n.93, 193-207, 1989.

STOLTZ, T. *et al*. The Constrution of Economic Concepts in Adolescents Workers from Brazil. In: **20th Biennial ISSBD Meeting**, 2008, Würzburg. 20th Biennial ISSBD Meeting Abstract CD. Hannover : documediaS GmbH, 2008.

STOLTZ, T.; PARRAT-DAYAN, S. Educação e incluso social: uma leitura possível a partir de Piaget. In: GUERIOS, E; STOLTZ, S. (Org.). **Educação, Inclusão e Exclusão Social: contribuições para o debate**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, v. 1, 2007.p. 95-104.B

DISCALCULIA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ronie Weslei Müller

Introdução

No período que decorre da antiguidade até a queda do império Romano no ocidente, somente pessoas que apresentassem perfil nobres possuíam o poder social, político e econômico (Fernandes, 2007). Indivíduos com imperfeições (deficiências), sejam elas físicas ou mentais eram abandonadas ou até mesmo exterminadas pois eram consideradas um peso em suas sociedades não possuindo valor social e econômico.

O desenvolvimento das sociedades e principalmente com o fortalecimento da igreja católica e o advento do cristianismo na idade média estas condutas começam a ser questionadas. Este questionamento deu início a constituição de asilos e abrigos que eram mantidos com recursos provenientes de esmolas e doações de cidadãos que tinham as obras de caridade como uma forma de salvar suas almas (Fernandes, 2007).

A concepção atual de educação especial tem sua origem na década de 60 do século passado, iniciando-se na Dinamarca a mobilização de pais e responsáveis de crianças com deficiência para que a educação desta se desse em escolas regulares (Fernandes, 2007).

NA educação especial do Brasil, a conferência de Jomtien e seu documento Educação para todos de 1991, publicado pelo UNICEF, a declaração de Salamanca foram tomados como base de referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/ Lei n.º 9394/96, e esta trouxe para o convívio das turmas regulares os alunos que antes ficavam a margem deste ensino, por toda história da educação no Brasil de crianças portadoras de deficiência estas eram educadas em escolas especiais, esta segregação garantia que o profissional da educação regular não precisasse se preocupar com estratégias diferenciadas de ensino, realidade que está mudando e o professor hoje precisa compreender as características das deficiências e buscar ferramentas e estratégias de ensino diferenciadas.

A discalculia é uma deficiências que só se torna evidente quando o aluno começa a sua educação formal, e em outros tempos estes alunos eram segregados logo que as primeiras dificuldades aparecessem, eram tido como desinteressados, dispersos, vadios, esta segregação já não encontra espaço no momento atual e o professor precisa dar conta desta educação.

No Brasil a educação (após a LDB) de pessoas com necessidade especiais deve se dar preferencialmente em classes regulares do ensino fundamental e médio.

Para que o profissional da educação dê conta das características tão peculiares destes indivíduos há a necessidade de muni-lo de conhecimento acerca dos desafios que os espera em sala de aula. Pouco se conhece sobre estratégias para que o professor seja eficaz na sua tarefa de mediar o conhecimento de forma plena, possibilitando que o aluno com discalculia possa conquistar um grau maior de independência, permitindo que este seja um cidadão pleno, senhor de seu mundo.

Legislação de inclusão

Segundo o artigo 208 inciso primeiro da constituição de 1988 estabelece que é direito de toda criança de 4 até 17 anos estar na escola, sendo dever do estado e da família, com o apoio da sociedade, prover estas condições para as crianças nesta faixa etária frequente este nível de educação (artigo 205), desta forma indivíduos que possuem qualquer tipo de dificuldade, limitação e ou deficiência seja ela de qualquer origem, hoje devem estar na escola em turmas regulares, causando a impressão de que há uma quantidade maior de indivíduos com dificuldade de aprendizagem no presente do que existiram em um passado não tão distante. Ocorre que em tempos passados os indivíduos que não se adaptavam ao modelo de ensino vigente a época ficavam a margem do processo educativo.

Da conferência de educação de Jomtien, Dias e Lara (2008) da qual saiu o documento intitulado Educação para Todos, publicado em 1991 pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e a LDB, que acatou boa parte de suas determinações e dentre elas há a universalização da educação, sendo que todos os indivíduos possuem o direito dela participar. A declaração de Salamanca de 1994, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, traz dentre outras deliberações a necessidade de se incluir o indivíduo com qualquer nível de deficiência, estes devem ser matriculados em escolas e turmas regulares, a não ser que haja fortes razões para que se proceda de maneira diferente, o artigo 208 inciso 3º da constituição Brasileira reafirma este item da declaração de Salamanca.

A declaração de Salamanca versa sobre a necessidade de que os profissionais que vão trabalhar com a educação destes indivíduos incluídos, sejam capacitados para tal tarefa, consigam perceber as necessidades específicas destes indivíduos e permitam que eles desenvolvam todo seu potencial não se restringindo a educação, mas também de convívio social. A referida declaração afirma que o conhecimento desenvolvido pelas escolas especializadas em educação para indivíduos com deficiências deve ser utilizado como recurso de partida para a construção de uma escola inclusiva, inclusive ela afirma que “estas escolas podem ser utilizadas como centros de treinamentos de profissionais para as escolas regulares” (Salamanca, 1994, p. 5). O *Know How* acumulado por estas instituições auxiliará na especialização destes novos educadores que tem a responsabilidade de efetivar a

inclusão desta parcela da população que em outros tempos fora segregada da educação e da sociedade.

A declaração de Jomtien, segundo Dias e Lara (2008), traz ainda, que a educação é responsabilidade da família e da comunidade, ficando o estado com a responsabilidade de apurar os resultados. Ao estado ainda é delegado o papel de ser o articulador para se reunir os recursos de origem publica para que tal meta seja atingida.

Como o Brasil participou das duas conferências anteriores e se comprometeu implantar suas resoluções na educação. A LDB estabelece em seu Artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Considerando o exposto anteriormente a inclusão de crianças com deficiências em escolas regulares é mais que um direito é a aplicação da lei.

A premissa da inclusão é de que ao frequentar turmas regulares os indivíduos tenham a possibilidade de desde idade a sua tenra idade se socializar com outros indivíduos, trazendo-os para o convívio da aqueles tenham características similares a média da população, reduzindo desta forma o sentimento e a ocorrência de segregação.

Além de prover a dignidade ao cidadão portador de deficiência, a inclusão deste na sociedade, a começar por uma classe regular irá permitir que ele possa ter mais facilidade quando este vir a pleitear uma vaga que a *Lei nº 8.213*, de 24 de julho de 1991, em seu Artigo 83 obriga as empresas que possuam mais de 100 empregados a contratarem de 2% até 5% de seus empregados pessoas que tenham algum grau de deficiência.

Desafio da inclusão

O professor que hoje se depara com a realidade da inclusão em suas salas de aula não teve a formação/informação adequada durante a sua formação. Esta falta de formação/informação (CARVALHO, 2013), pois as deficiências que as crianças podem apresentar são muitas e quando esta não se mostra através de características motoras há grande dificuldade na identificação, trazendo obstáculos ao trabalho do professor, considerando ainda que hoje é normal encontrar salas de aula com 35 a 40 alunos, o atendimento individual de todos os alunos é comprometido, o professor não podendo acompanhar o aprendizado do aluno de forma individual acaba por identificar algumas ocorrências de dificuldade de aprendizagem somente após aplicar as primeiras avaliações. Quando é detectada a dificuldade, o professor precisa identificar se é uma dificuldade do aluno ou falta de

interesse devido a uma metodologia inadequada ou devido a fatores econômico (SALES, NASCIMENTO e PIOVESAN, 2015).

A identificação da dificuldade de em assimilar conhecimento por uma criança muitas vezes se dá de maneira trabalhosa, pois muitas vezes a família acaba por esconder algumas condições da criança, pois temem que suas crianças sejam discriminadas pelos professores, colegas e demais membros da comunidade escolar.

Muitas vezes quando a criança é recebida em uma nova escola nem sempre o diagnóstico que a criança possui é informado para a equipe pedagógica, e desta forma as estratégias diferenciadas de inclusão que poderiam ser tomadas para procurar compreender melhor a necessidade específica da criança acaba demorando a ser tomada. Uma vez que a informação acaba por chegar tarde para os educadores a intervenção pedagógica mais adequada para a dificuldade da criança se dará no adiantado do processo educacional daquela série/ano, como a criança não assimilou o básico, porque não foi empregada uma didática e/ou abordagem adequada para que ela se apropriasse dos saberes mínimos para que ela progreda no seu processo educacional, ela acaba por ter seu ano acadêmico comprometido. Diante deste panorama a identificação precoce das deficiências dos indivíduos é de grande importância em seu processo escolar.

Dentre as deficiências que um aluno pode apresentar uma que se tornar evidente somente quando o indivíduo chega à escola é a discalculia, pois nas atividades do dia a dia as formalidades do cálculo não possuem grande evidência, desta forma não sendo identificadas nos indivíduos em idade pré-escolar. A discalculia como qualquer outra deficiência possui graus diferentes em que o indivíduo pode apresentar ela.

Nos casos leves é caracterizado por dificuldade em um ou dois domínios da matemática, porém com adaptação é capaz de reverter o quadro. Na gravidade moderada, as dificuldades são acentuadas em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, sendo necessário um ensino mais intensivo. Já na grave, os indivíduos apresentam dificuldades intensas em aprender habilidades, afetando vários domínios acadêmicos, sendo necessário um ensino individualizado e especializado (APA, 2014 apud SALES NASCIMENTO e PIOVESAN, 2015, p.91 e 92).

Distúrbios do cálculo

Campos (2015) afirma que de 4% a 6% das crianças sejam acometidas da discalculia trazendo ainda que a população adulta possa ser maior ainda. Campos (2015) diz que uma pesquisa realizada nos estados unidos mostra que entre 5% a 8% dos alunos são discalcúlicos.

Salim (2008) descreve que os distúrbios do cálculo, segundo a neuropsicologia pode ser descrito como, Alexia e agrafia para números, a anaritmia e a discalculia espacial. Sendo que a Alexia e agrafia é a dificuldade de ler e escrever

números, manipulação simbólica do sistema numérico. Anaritmia se dá pela dificuldade de se recuperar fatos aritméticos, ainda se manifestando na dificuldade de execução de procedimentos aritméticos. Já a discalculia espacial é a dificuldade de representação espacial da informação numérica, é a dificuldade em se colocar números em colunas, omissão de números, espelhamentos de números, dificuldade com operações, sinais de números inteiros e com números decimais.

A discalculia ainda é apresentada a Discalculia do Desenvolvimento - DD (HAASE et al 2011) e é uma entidade nosológica que pertence ao grupo dos transtornos específicos da aprendizagem (TEA), sendo este transtorno baseado em critérios comportamentais e de exclusão não havendo marcadores biológicos para o diagnóstico clínico. Para seu diagnóstico devem ainda, serem excluídos fatores emocionais e a escolarização inadequada, deficiências intelectuais e sensoriais. Dois anos de discrepância na série frequentada e o do teste aritmético (STEIN, 1994 apud HAASE e colaboradores 2011, p.140), e ainda desempenho aritmético com 1,5 ou 2 pontos no desvio padrão abaixo da média esperada para a série do aluno, são utilizados como parâmetros para o diagnóstico.

No Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais edição 5 – DSM V (NASCIMENTO, 2014, p.67) a discalculia é apresentada em transtorno específicos da aprendizagem (DSM V 315.1 e CID10⁴⁴ 81.2) com prejuízos na matemática, no senso numérico, memorização de fatos numéricos, precisão ou fluência de cálculo e precisão no raciocínio matemático.

Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (NASCIMENTO, 2014, p.67).

O DSM V (NASCIMENTO, 2014, p.67) ainda especifica os níveis leve, moderado e grave. No nível leve é quando o indivíduo possui dificuldade em aprender habilidades em dois domínios escolares, sendo de leve gravidade e tendo resposta quando lhe são propiciadas adaptações metodológicas ou serviços de apoio especializado. No nível moderado é a dificuldade acentuada do indivíduo aprender um ou mais domínios acadêmicos sem a intervenção de um serviço especializado, havendo a necessidade do serviço de apoio para que ele complete as atividades de forma precisa e com eficiência. No nível grave o indivíduo não consegue se apropriar de vários domínios acadêmicos sem que este seja atendido por um ensino

⁴⁴ Dicionário internacional de doenças edição 10 – CID10.

individualizado e contínuo. Mesmo que o indivíduo conte com este apoio contínuo e especializado ele pode não ser capaz de realizar as atividades de maneira apropriada.

A Classificação internacional de Doenças e Problemas Relacionado a Saúde na sua décima revisão (CID-10) traz ainda como componentes dos transtornos específicos da habilidade aritmética, a acalculia de desenvolvimento, discalculia, síndrome de Gerstmann de desenvolvimento e o transtorno do desenvolvimento do tipo acalculia. Segundo a CID- 10, o transtorno compromete mais o domínio de habilidades computacionais básicas como a adição, subtração, multiplicação e divisão e não tanto as habilidades abstratas envolvidas na álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo.

Indivíduos com qualquer nível de Quociente de inteligência – QI, tendo inteligência normal ou até mesmo acima da média podem ser acometidos do Distúrbio de Discalculia (Campos, 2015).

A discalculia é uma dificuldade significativa no desenvolvimento das habilidades matemáticas e não é ocasionada por deficiência mental, deficiência mental, deficiência visual ou auditiva nem por má escolarização, é a falta do mecanismo do cálculo e da resolução de problemas, ou seja, por distúrbio neurológico (Campos, 2015, p. 22).

Nas últimas décadas o estudo sobre discalculia tem crescido de forma significativa, embora ainda seja uma das deficiências bem menos estudadas eu a dislexia, disgrafia e disortográfica Nogueira e Leal (2011). O diagnóstico da DD deve ser realizado pelo psicopedagogo e uma equipe multidisciplinar, e ainda contando com recursos de imagens computadorizadas Nogueira e Leal (2011).

A região cerebral utilizada para as habilidades Matemáticas é o lobo parietal nos dois hemisférios, junto com diversas áreas visual, espacial e outros. Alguns cientistas ainda acreditam que pode ser associado com lesões ao supra marginal e ao giro angular da junção entre os temporais e o lobo parietal do córtex cerebral (Campos, 2015, p. 22).

Diante dos aspectos característicos desta deficiência, Braun e Vianna (2011) destacam que o ensino embora muitas vezes deva ser individualizado, respeitando as características individuais cada aluno, o mesmo não deve ser segregacionista sendo que uma forma de promover este ensino individualizado e ao mesmo tempo não excludente é através da utilização do Plano de Ensino Individualizado (PEI). O plano de ensino individualizado deve trazer metas a serem atingidas a curto e em longo prazo, e para que ele possa trazer os efeitos desejados há a necessidade da participação de toda a comunidade escolar assim como da família. No quadro 1, questões básicas que Braun e Vianna (2011) consideram que devam constar em um PEI.

Quadro 1 – Questões básicas para a elaboração de um PEI.

Quem é o aluno?

O que ele sabe?

O que ele precisa aprender?

O que será ensinado à turma? Por quê? Para quem será ensinado?

Quem vai ensinar? Como será ensinado?

Quais recursos que serão utilizados?

Como será a avaliação deste ensino?

Fonte: Retirado de Braun e Vianna 2011.

Como ferramenta de auxílio ao aprendizado Fleuri e Ribeiro (2015) propõe o desenvolvimento de um jogo imersivo de baixo custo para auxiliar na aprendizagem, o uso desta ferramenta por parte do aluno tem como objetivo uma melhora na concentração e aumento na motivação do indivíduo portador de dislexia e discalculia.

Segundo Campos (2015), os professores podem também disponibilizar um tempo diferenciado para a realização das tarefas destes alunos que possuem uma dificuldade especial com relação aos processos matemáticos, a utilização de questões claras, tarefas em duplas colocando o aluno com D.D. com um outro aluno ou ainda em permitirá uma melhora na aprendizagem e também na socialização deste aluno.

Considerações finais

A inclusão é uma realidade e a cada vez mais os professores irão se deparar com alunos com diferentes graus de deficiências em suas classes, hoje há a necessidade de se criar estratégias diferenciadas para suprir a dificuldade que o educando traz consigo. Devido à grande diversidade de deficiências que o aluno pode trazer consigo o professor encontra grande dificuldade em se inteirar das diferentes características aprendizagem que cada um traz consigo.

O sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana. No anseio de uma inclusão que se efetive na prática de forma harmoniosa, consideremos necessário procurar conhecer as dificuldades que estão sendo reveladas na sua operacionalização. Acreditamos que esse é o momento de nos modernizarmos para que a inclusão escolar não seja mais uma proposta distante das necessidades reais da população (Facion, 2008, p.187).

Dentre as deficiências a Discalculia é sem dúvida uma que causa grande inquietação ao professor, pois até pouco tempo atrás não se tinha grande quantidade de indivíduos com estas características frequentando o sistema regular de educação, estes eram direcionados para escolas especializadas, onde profissionais conheciam as características e detinham conhecimento de estratégias de intervenção, hoje com a educação inclusiva o professor das classes regulares precisa dar conta do atendimento a este aluno com características especiais, porém há pouca informação a respeito de estratégia para permitir que o aluno com Discalculia tenha uma efetiva apropriação do conhecimento na área da aritmética, geometria espacial e áreas afins.

Tímidas iniciativas têm sido tomadas, como as de Braun e Vianna (2011) e Fleuri e Ribeiro (2015), porém muito mais há de ser feito para que a inclusão possa ser implementada de maneira efetiva para o portador de distúrbio de discalculia.

Há a necessidade de que os agentes públicos e privados somem esforços com o objetivo de serem desenvolvidos trabalhos que promovam a criação de estratégias que possam munir os professores de ferramentas.

Insistimos que incluir não é simplesmente levar uma criança especial a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária da escola, para crianças e para seus pais. Todo dia é um novo dia na inclusão. Poderíamos citar inúmeros exemplos cujas particularidades em comum são grandes dificuldades e grandes vitórias (Facion, 2008, p.203).

A utilização de uma linguagem e de ferramentas únicas entre pais, professores facilitará a compreensão dos alunos. O auxílio de calculadoras, ábacos, cadernos quadriculados segundo Campos (2015) possibilitaram ao aluno uma melhor organização e a possibilidade de melhor compreensão e fixação dos conteúdos.

Para que os portadores de DD possam disputar boas vagas nas empresas que precisam atender a Lei n.º 8213/91 (que trata dos direitos dos portadores de deficiências) há a necessidade que estes terminem pelo menos o ensino médio e nele possam ter uma formação sólida em toda sua grade. A discalculia também irá fazer com que o aluno tenha dificuldade em outras matérias além da de matemática, podemos citar os conteúdos de física, matemática financeira e outras mais que utilizem conceitos matemáticos para a sua compreensão.

E por fim, muito pouco eficaz será se o professor, a família e a comunidade escolar se inteirar das especificidades da inclusão de um indivíduo com necessidades especiais de educação, se o professor regente da turma não tiver uma turma com uma quantidade reduzida de alunos, aos quais que ele possa acompanhar com uma maior proximidade o desenvolvimento deste aluno,

permitindo que eventuais correções na metodologia possam ser realizadas, além de uma sólida formação nas diversas características das mais variadas deficiências que seus alunos possam ter. A oferta de profissionais das mais diversas formações para acompanharem o desenvolvimento do aluno e também para auxiliarem na correta identificação das deficiências também é imprescindível para que a política de inclusão possa ser realizada com dignidade que lhe é devida.

Referências

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

Braun, P., Vianna, M. M.; **atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. In.

Plestsch m. D. & damasceno a. (orgs) educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, rj:edur, p23-34, 2011.

Campos, a. M. A., **discalculia: superando as dificuldades em aprender matemática**. 2ª ed., rio de janeiro, wak editora, 2015.

Carvalho, a. M. F. T. De **educação matemática e psicologia cognitiva: intervenção integrada em discalculia do desenvolvimento**. Anais do vi congresso internacional de ensino da matemática, 2013, canoas. Ulbra, 2013.

Cid-10/ organização mundial da saúde; tradução centro colaborador da oms para a família classificações internacionais em português. – 10 eds. Rev. 5. Reimpr. – são paulo: editora da universidade de são paulo, 2014.

Dias, s. G. A., lara, a. M. B.; **aconferência de jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira Da década de 1990: o caso da ldb, do pcn**. Anais do 1º simpósio nacional de educação xx semana da pedagogia, 2008, cascavel. Unioeste, 2008.

Facion, J. R., **Inclusão Escolar e suas implicações**, Curitiba, editora Ibepex, 2008.

Fernandes, S., **Fundamentos para Educação Especial**, Curitiba, Editora Ibepex, 2007.

Fleuri, G. S. B.; Ribeiro, M. W. S. **Projeto de um *serious game* imersivo, de baixo custo e alta portabilidade, voltado ao aprendizado de pessoas com Dislexia e**

Discalculia. In: Anais ERI-MT 2015 | Artigos curtos, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<http://anaiserimt.ic.ufmt.br/index.php/erimt/article/view/2>>. Acessado em 25 Jan 2019.

Haase, V. G., Costa, D. S., Micheli L. R., Oliveira, L. F. S., Wood, G.; **O estatuto nosológico da discalculia do desenvolvimento.** Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/vitor_geraldi_haase/publication/221657812_o_estatuto_nosologico_da_discalculia_do_desenvolvimento/links/0d1c84f54ea81f0be4000000.pdf>. Acessado em 23/01/2019.

Leal, D., Nogueira, M. K. G., **Dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Curitiba, Editora Ibpx, 2011.

Lei 8213/ de 24 de julho de 1991, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acessado em 25 Jan 2019.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/ [*American Psychiatric Association*; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2014.

Sales, T. R. R.; Nascimento, E. F. V. C., Piovesan, A. F.; **Dificuldade em matemática ou TEA? Entendendo a aprendizagem neurocientificamente.** Caminhos da Educação da Matemática em Revista/Online, v.4, n.2, 2015. Disponível em: <https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/download/74/55>. Acessado em 28 jan 2017.

Salamanca, Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 25 jan 2019.

Salim, C. M. R.. **A aquisição do sistema numérico em criança portadoras de necessidades especiais,** Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/download/626/415>>. Acesso em 29 jan. 2017.

Talândia . **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 15 maio 2017.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS PSÍQUICOS

Edne Aparecida Claser Makishima

Shirley Aparecida dos Santos

Thais Gama da Silva

Introdução

A oportunidade de trabalhar com estudantes com transtornos psíquicos do ensino comum, no Brasil, tem sido nova para a maioria das instituições de ensino.

É habitual que esses estudantes apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira acentuada. Os comportamentos demonstrados podem ser de movimentos corporais repetitivos, de insistência a determinados locais fixos na escola e de oposição em deslocar-se conforme solicitação, desinteresse em relação às solicitações e tentativa de assistência. Em algumas situações mais extremas, é possível observar, autoagressões ou mesmo reações inesperadas envolvendo objetos ou mesmo terceiros. Nessas situações o fundamental é entender que tais manifestações não podem ser interpretadas como sendo definitiva da criança e/ou do jovem e sim demonstrações esperadas mediante a uma alteração significativa na sua rotina.

É importante entendermos que a educação tem um papel fundamental na estruturação psíquica desses estudantes, pois introduz as questões da proibição, da lei. Para o psicanalista João dos Santos (*apud* BRANCO, 2010), o processo de subjetivação da criança depende de diferentes fatores, tais como: as relações parentais, o meio e a educação. Da mesma maneira, todos os encaminhamentos referentes ao campo da psicanálise ensinam pensar cada criança ou jovem como um sujeito singular. Assim a subjetividade é a trama psicológica de cada sujeito, como se organiza as relações internas destes, evidenciando que o professor necessita estar atento tanto nos estudantes quanto em si mesmo, não somente ao consciente, mas necessariamente, às manifestações do inconsciente, onde pousa a força psíquica.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), podemos dizer que esses estudantes estão representados na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esse grupo apresenta dificuldades na circulação social em função das suas formas variadas de se relacionar com o outro. A acolhida no contexto escolar, da sua singular forma de ser e estar no mundo exige, muitas vezes, ajustes onde as condições psíquicas (subjetivas) evidenciam que os métodos pedagógicos, tradicionalmente, utilizado na instituição escolar, não operam com o desejado.

Dessa forma, é necessário entender o que significa para esses estudantes ir à escola, isto quer dizer que a escola inclusiva sugere repensar concepções e práticas até então cristalizadas. O psicanalista Alfredo Jerusalinsky (1999) ressalta o que pode significar uma instituição escolar para esses estudantes, e ainda Kupfer (2000, p.95) declara:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta.

No Brasil, a inclusão foi legitimada por leis e decretos que visam garantir o acesso de todos os estudantes, em cuja proposta e discurso garante usufruir de seus direitos enquanto cidadãos. Os obstáculos vividos pelos estudantes e seus professores são muitos e por isso tem sido alvo de controvérsias. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) houve um aumento significativo de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares nos últimos anos, o que pode significar o sucesso da escola inclusiva. Mas temos que considerar que o aumento significativo da demanda não garante o bem estar dos estudantes e dos professores envolvidos nesse processo.

Autores como Jerusalinsky (1999) e Kupfer (2001) enfatizam que a educação inclusiva envolve uma sequência de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos e culturais que devem ser apreciados com muito zelo. Kupfer (*ibidem*, p.86-87) avança quando faz uma crítica a alguns teóricos que preconizam o ideário da inclusão escolar a qualquer custo, justificando que, na educação inclusiva de crianças e jovens com transtornos psíquicos, o professor precisa sustentar sua função de produzir laços sociais, em acréscimo a sua função pedagógica, e, para isso, necessita do apoio de uma equipe de profissionais dispostos a ouvir esse professor e ajudá-lo a pensar a sua prática.

Jerusalinsky e Páez (1999) ao ponderarem a importância do movimento da educação inclusiva terem surgido para retificar os equívocos originários de práticas sociais discriminatórias, desaprovam que, ao abrir as portas da escola comum para todos, não se desenvolveram os recursos docentes, técnicos e o apoio específico necessário para ajustar as instituições escolares e os encaminhamentos metodológicos às novas condições da inclusão educacional. Isso não significa, no entanto, que as crianças e jovens com transtornos psíquicos não possam se beneficiar da inclusão escolar.

A entrada na escola possibilita que a criança efetive uma das primeiras experiências de separação do núcleo familiar. É essa experiência que introduz uma marca de inclusão no campo social. Nesta perspectiva, a instituição escolar ao lado

da família, ordena os primeiros laços da criança com outras pessoas. Smiech (2005) frisa a função estruturante que a instituição escolar executa com a criança cuja estruturação subjetiva permite pensar como a criança significa e interpreta o mundo, como constrói laços sociais, de que forma se relaciona com as imposições da sociedade (direitos e deveres), com regras e objetos de aprendizagem (BRASIL, 2005).

A educação do sujeito com transtornos psíquicos

Desde os tempos mais longínquos da civilização, os grupos sociais sentem a necessidade de analisar o desafio da convivência com pessoas consideradas “insanas”, acometidas de algum mal, por vezes misterioso, ou de algum “acidente” ao qual passaram a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para a sua alimentação e movimentação. A sociedade demorou séculos para compreender e elucidar cientificamente alguns entre tantos transtornos mentais. Até encontrar conhecimento a respeito dessas doenças graves conviveu com explicações das mais variadas, que distanciavam da necessidade ou da importância de encarar esses fenômenos como uma realidade humana.

Antigamente, de acordo com Rocha (2007) não se pensava em transtorno mental, ou em doença mental. A psiquiatria ainda não estava instituída. Isto não quer dizer que não houvesse desordens psíquicas, ou sujeitos que não sofressem com elas ou ainda que não recebessem alguma forma de alívio.

Durante a Idade Média, com a igreja católica fortalecida, prevalecia a crença de que os sujeitos que apresentavam comportamentos que fugiam ao esperado eram considerados como possuídos pelo demônio e, ainda, acreditava-se que a cura da loucura estaria na aplicação de relíquias sagradas na cabeça do doente e no exorcismo de espíritos maus. Isso comprova a influência da cultura sobre a maneira de sentir, pensar, explicar e tratar o sofrimento psíquico.

De fato, nesta época, a percepção de instituições como a igreja, a justiça e a família era o que determinava os critérios referentes às transgressões da lei e da moralidade. Apesar da busca da construção do conhecimento médico em relação à loucura, a medicina da época era baseada na história natural e seu método classificatório não conseguia abranger a complexidade de manifestações desses quadros.

Na Europa, durante o século XVII, foram criadas casas de internação objetivando aprisionar o “insano”, ou seja, os vários tipos de “alienados”: loucos, mendigos, doentes pobres, moribundos e religiosos infratores. Essas casas de internação ofereciam o abrigo, que segregava o sujeito dispensando, dessa forma, a atuação do campo médico.

Apenas na segunda metade do século XVIII iniciaram-se as reflexões médicas e filosóficas, que situavam a loucura como algo que ocorria no interior do

próprio homem, como perda de sua própria natureza, considerada alienação. É neste período que as superstições por trás das doenças mentais, começaram a perder força.

As reformas políticas e sociais que ocorreram na Europa, especialmente na França, no final do século XVIII, inspiraram o médico Philippe Pinel a ocupar-se do tratamento dos loucos. Com ele, surgiu a Psiquiatria, passando o louco a ser visto como um doente que deveria ser submetido a um tratamento moral. De acordo com o pensamento de Pinel, o sujeito mentalmente doente deveria ser isolado em um espaço para ser reeducado. A ação da Psiquiatria era moral e social, voltada para a normalização desses sujeitos entendidos como capazes de se recuperar. Nesse histórico, as casas de internação passaram a realizar, além do abrigo, o tratamento e contavam com os médicos para essa função.

É de extrema relevância o trabalho de Pinel na mudança do estatuto do louco. Para esse médico a alienação não aniquilava totalmente o sujeito, isto é, restava no “louco” uma parte de razão. A partir desse momento se concebe a loucura como doença passível de tratamento e, talvez, de cura.

A medicina avançou na Europa, em razão da descoberta de agentes etiológicos de muitas doenças e do tratamento de algumas delas. Dessa forma, a Psiquiatria voltou-se para a importância do sintoma, buscando nas suas manifestações origens físicas. Emil Kraepelin (1883-1915) entendendo que os distúrbios mentais constituíam entidades nosológicas definidas criou um sistema de classificação com descrições de doenças, seus sintomas e prognósticos. Essa classificação se tornou reconhecida mundialmente e perdura até hoje nas classificações oficiais (Classificação Internacional de Doenças/CID 10 e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental-DSM).

É importante destacar que no Brasil o desenvolvimento da Psiquiatria foi totalmente alicerçado no modelo europeu. No início século XIX, no Rio de Janeiro, os sujeitos que de alguma forma perturbavam a ordem pública, tais como, vadios, loucos e mendigos deveriam ser excluídos. Muitos desses sujeitos eram “internados” nos porões da Santa Casa de Misericórdia, onde subsistiam de forma precária. Após denúncias de maus tratos e solicitações médicas, o provedor da Santa Casa resolveu adotar medidas para a criação de um hospício.

A proposta de educação do sujeito que apresenta transtornos psíquicos é recente, tendo início no século XIX. Jean Itard médico discípulo de Pinel é considerado seu iniciador, na tentativa de tratar o jovem Victor de l’Aveyron que foi encontrado em um bosque da França, vivendo como um selvagem. Especialista na educação de surdos-mudos (termo utilizado à época), Itard dispôs-se a tratar de Victor, aplicando-lhe o que era chamado de tratamento moral, ou seja, um tratamento que incidia não sobre o corpo, mas sobre as faculdades mentais. Para muitos educadores, o método humanizador de Itard cedeu lugar a esforços de treinamento.

Entendido esse contexto é necessário salientar que, segundo a Psicanálise, para que o bebê humano venha a se constituir enquanto “sujeito” é necessário que o

mesmo passe por um processo de construção psíquica. Sigmund Freud ([1905], 2006) expõe que o *infans*, ao nascer, por sua total dependência, necessita do outro para lhe designar um lugar de existência, inserindo esse ser na linguagem. Kupfer (2001, p.35) reitera:

O corpo de um bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos, e principalmente, que lhes dê sentido. Assim, de nada adiantará um organismo absolutamente são, se não houver quem o introduza no mundo humano, vale dizer, da linguagem.

Uma pessoa nasce antes mesmo do seu nascimento no desejo, fantasias, expectativas e idealizações de seus pais. Podemos afirmar que os pais criam um lugar no imaginário para receber o bebê. Após o nascimento tudo o que era puramente orgânico (instintos e reflexos) se transformam em símbolos que tem sentido para o bebê, isto é, representam algo para ele. A mamãe vai investindo e estruturando “seu filho” lhe proporcionando bem-estar e sobrevivência. Para a dimensão psíquica ser constituída, é fundamental que na relação mãe-bebê se instale a falta para ambos, por meio da presença e ausência.

O sujeito de que trata a Psicanálise só pode ser pertencente à espécie humana. É insuficiente, ter um corpo biológico para ser sujeito é preciso que esteja aos cuidados de outro da mesma espécie e inserindo em uma organização familiar e social. Ou seja, o bebê humano nasce necessitado de todos os cuidados, e para que venha a se subjetivar, carece de outro que o sustente tanto física quanto psiquicamente, por meio de inscrições de certas operações.

Lembrando que as bases da Saúde Mental são referências construídas, aproximadamente, até aos dois anos de vida, na relação mãe-bebê, nas relações familiares e nas relações sociais.

Até a bem pouco tempo, não havia tratamento ou instituições escolares dispostas a fazer frente às crianças e adolescentes que apresentavam transtornos psíquicos, o que as conduzia a um isolamento do convívio social e da participação das forças produtivas. Assim tornou-se imprescindível a implementação de políticas públicas para a oferta de novas formas de escolarização e de reinserção social.

Assim ao recebermos o estudante com transtornos psíquicos nas instituições escolares, é importante analisar de que forma o estudante deverá ser recebido. É corriqueiro, na tentativa do acolhimento a esse estudante, a instituição escolar focar sua atenção nas estereotipias e reações da criança e/ou do jovem e no princípio “dar tudo”, como por exemplo: acesso a brinquedos, internet, quadra da escola, horários reduzidos, permanência separada da turma situações que não é possibilitado aos demais estudantes. Podemos afirmar que é uma atitude aceitável, no entanto é essencial exercer alguns cuidados, principalmente deslocar nossa

atenção dos “sintomas” do estudante e focar num cotidiano escolar possível. Ou seja, é imprescindível, não possibilitar a esse estudante práticas que não farão parte do seu cotidiano escolar. Esse estudante em função de sua inflexibilidade e o apego a rotinas poderá, imposto pelo próprio contexto escolar, estabelecer rotinas inadequadas no cotidiano escolar que poderão ocasionar sérias dificuldades para os profissionais, demais estudantes e para o próprio estudante quando essas forem revistas.

O cotidiano da instituição escolar conserva normas e regras que se repetem diariamente. A sistematização de entrada, saída e circulação dos estudantes nos diferentes espaços da escola, a organização das rotinas em sala de aula, o início e término de cada disciplina, o intervalo e a oferta da merenda escolar e outros exemplos de rituais que se repetem e que beneficiam apropriação das práticas escolares para o estudante com transtornos psíquicos.

É fundamental que o mérito dessas vivências já inerentes ao contexto escolar para esse estudante é o fato de que ocorrem a todos os estudantes e não são preparados exclusivamente a uma determinada parte dos discentes, pois são regras de organização de um meio social real. Quanto antes esse estudante puder internalizar os acontecimentos diários da instituição escolar é maior as chances da familiarização com o ambiente escolar.

De acordo com Vasconcelos e Vasconcelos (2004) crianças com transtornos psíquicos são crianças cuja linguagem se desenvolve de uma maneira muito peculiar, com repercussão em todo seu desenvolvimento, não conseguem dizer o que sentem, o que sabem, nem o que querem, ficando a margem dos laços sociais, com uma vinculação ao outro, muito comprometida, tais dificuldades se revelam nas formas de comunicação e expressão que se mostram extremamente prejudicadas, sente dificuldades em seguir regras sociais, essa forma de ser, provoca nas pessoas que dificulta o processo de uma educação justa e adequada, transformando-se em um dos grandes desafios do movimento da escola inclusiva. Ainda segundo Vasconcelos e Vasconcelos (2004, p. 23-24):

Intervir nessas crianças supõe uma preocupação no estabelecimento dos laços sociais e o entendimento de um diagnóstico comum não as transforma em iguais: cada criança é singular, caso único que poderá ter diferentes resultados em seu percurso de tratamento e de escolarização. A escola é fator importantíssimo para promover mudanças e tornar possível o seu desenvolvimento e interação. Uma das saídas encontradas para enfrentar as dificuldades na escolarização da criança autista é aproximar técnicos de saúde mental dos profissionais da educação, construindo uma rede de apoio à inclusão.

As intervenções pedagógicas consistem em criar possibilidades de fazer um deslocamento daquilo que o estudante traz no seu sintoma, nas suas estereotípicas, nas suas repetições da fala para, a partir disso, elaborar estratégia pedagógica atendendo aos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específica.

Se aposta, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais, para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. (MEIRA, 2001, p.80)

A autora evidencia a importância da instituição escolar para este grupo de estudantes porque a mesma pode contribuir para a reordenação psíquica e esse pressuposto que não consta nas políticas inclusivas é o diferencial presente na perspectiva inclusiva atravessada pela psicanálise.

O delineamento metodológico

O presente estudo visa refletir sobre a importância do vínculo educacional para estudantes com transtornos psíquicos, sendo que, estes sujeitos podem apresentar comportamentos que ferem as regras sociais impossibilitando sua representação no papel social, na autonomia e na comunicação, permanecendo imerso em representações imaginárias. Esses comportamentos manifestados, em geral, dificultam ou mesmo, em alguns casos, inviabilizam a permanência nas instituições de ensino.

Este estudo parte da análise do elevado número de solicitações à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para concessão de professores de apoio, para sustentar o acesso e a permanência de estudantes com transtornos psíquicos nas escolas da rede pública estadual em decorrência das dificuldades do professor do ensino comum em desenvolver o trabalho pedagógico. Na análise dos processos foi possível ter o entendimento das dificuldades enfrentadas pelo estudante no contexto escolar, tais como: tendência a manter o foco da atenção em detalhes e não perceber o todo; resistência frente às mudanças dificultando a vinculação com professores das diferentes disciplinas; dificuldades em dar sentido além do literal; dificuldade de associar palavras com significado e interesses restritos. Ainda, comportamentos típicos, como por exemplo, dificuldade de interação social.

Os dados disponibilizados pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE/SEED/PR) possibilitam identificar os estudantes registrados, e indicados no relatório “aluno-deficiência”, a especificidade da sua patologia e deficiência. Esta fonte secundária de dados permitiu a complementariedade das informações sobre o significativo número de estudantes com Transtornos Psíquicos, na rede pública estadual de ensino do Paraná.

O levantamento do referencial teórico, associado às práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais que estão envolvidos com este público permitiu traçar um panorama sobre a importância do vínculo educacional para estes estudantes.

Esta análise é uma proposta que pode contribuir com a elaboração de novas políticas em prol deste público.

Resultados encontrados

Refletir sobre a escolarização de estudantes com transtornos psíquicos não é uma tarefa fácil, tranquila e sem dissabores. A escola inclusiva requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar social para o estudante, o que implica na disposição da instituição escolar em repensar suas estratégias e práticas pedagógicas e dialogar com outras áreas do conhecimento.

Ressalta-se que, antes mesmo deste estudante chegar à escola, alguns encaminhamentos pedagógicos são necessários. Na ação cotidiana, os professores são levados a olhar para a classe como se seus estudantes fossem todos iguais, no entanto, se deparam com estudantes que vão se revelando “diferentes”, “esquisitos” apresentando problemas diante das aquisições acadêmicas e socialização.

Algumas manifestações como: “a inclusão é forçada” ou “inclusão é só de fachada” apontam os impasses com o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum. Não raro ouvir nas instituições escolares alusão a estudantes com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão” o que sugere o enquadramento sobre o modo como são percebidos diante dos demais.

Faz-se necessário um enfoque amplo e abrangente, com implementação de políticas e desenvolvimento de novas ações capazes de ultrapassar os níveis atuais dos recursos institucionais, dos sistemas convencionais de ensino e dos currículos, para contribuir com a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos, trilhando novos percursos nas intervenções pedagógicas.

Este grupo apresenta dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, podendo apresentar agressividade, falta de discernimento da realidade, desorganização do pensamento, alucinações, rompimento da consciência de si e de mundo, o que impossibilita sua representação no papel social, na autonomia e comunicação, imerso em representações imaginárias que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, e da sua interação social com colegas e professores. Segundo Kupfer (2001, p.87):

São diferentes porque apresentam graves distúrbios de desenvolvimento e demonstram desenvolvimento intelectual absolutamente atípico. Não são deficientes mentais verdadeiramente; podem enganar a primeira vista, mas logo se vê que possuem algumas qualidades intactas, algumas ilhas de inteligência. Está se falando das crianças que alguns psicanalistas poderão diagnosticar como psicóticas, que alguns neurologistas chamarão talvez de autistas de bom rendimento. Seja qual for o diagnóstico, porém, estarão excluídas da escola regular.

Professores e equipe técnico-pedagógica precisam definir juntos os procedimentos para avaliação, de modo que atendam cada estudante em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso cognitivo, emocional e social do aluno; prever as ações e os acontecimentos, estruturar o uso do tempo, do espaço, dos materiais e da realização das atividades. Segundo Meira (2006, p. 47):

O professor “inclusivo” deve saber acerca das diferentes posições subjetivas que uma criança ou adolescente podem vir a constituir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ele é colocado, transferencialmente, por ela. E, a partir daí, em que lugar a aprendizagem se insere. Conhecer as famílias desses alunos é, para tanto, tarefa necessária, assim como estabelecer os limites de uma intervenção pedagógica tratando-se de quadros graves, onde o impossível se revela a cada instante... A escola inclusiva não deve ser a escola que “oferece tudo para todos”. Este é um lugar impossível.

O planejamento e a construção de um plano pedagógico voltado às necessidades de todos os estudantes (com recursos partindo dos interesses demonstrados) são alternativas possíveis, mas isso não é tudo. É necessário conhecer cada estudante na sua singularidade, respeitar seu tempo, reconhecer aquilo que é importante para cada um, formar vínculo, ajudá-lo a se perceber, entender que a agressão nos momentos de agitação motora não se dirige a professores ou a colegas.

Nesses casos, torna-se fundamental que o professor tenha um preparo educacional-emocional para estar apto a não entrar no jogo da provocação do aluno, a qual, na maioria das vezes, procede de raízes inconscientes (ZIMERMAN *apud* BASSOLS, 2003, p.11).

A organização da escola, como instituição para aprendizagem dos instrumentos que promovem uma melhor articulação do sujeito ao meio, estruturada com a fragmentação de disciplinas e conteúdos, com determinação de espaços e tempo que acabam sendo inflexíveis, nem sempre contribui para com o bem estar destes estudantes. Para Alves (2003, p.70):

É importante que possamos introduzir questões da ordem, da lei, e isso só é possível se introduzirmos um terceiro, que rompe com esta relação dual. Essa referência de um terceiro pode ser um dicionário, um livro, o diretor, outro professor, perguntar a outra pessoa, etc. (...) Hoje sabemos que a educação tem um papel fundamental na estruturação psíquica dos nossos alunos, pois introduz questões da proibição, da lei, a escola e o conhecimento também tem efeitos importantes na estrutura.

A escola inclusiva já está posta. As diferenças devem estar declaradas como parte integrante do funcionamento das instituições educacionais, ou seja, presentes

na sua regulamentação, estendendo-se para a formação de seus docentes, organização de currículos que levem em conta as diferenças nas condições individuais de aprendizagem. Os tempos de elaboração e apropriação dos conteúdos precisam ser diferenciados para que a assimilação dos conteúdos historicamente instituídos tenham compassos diferentes. Todas as crianças “incluídas” ou não necessitam ser vistas a partir da sua singularidade. A formatação da igualdade, a tentativa de apagar as diferenças e a visão da homogeneidade humana, é ilusória e o professor que atua com estudantes com necessidades educacionais especiais, só o fazem, redimensionando seus conceitos.

Considerações Finais

A partir do momento em que se torna obrigatório que esse grupo de estudantes esteja na escola regular, instaura-se um impasse tanto para professores quanto para estudantes. Diante da tarefa de escolarizar um estudante com transtorno psíquico é necessário considerar que o ato educativo visa às subjetividades, mas também, os efeitos que os encontros desse estudante com outros estudantes produzem, de modo que os profissionais envolvidos possam extrair sentidos nos seus gestos, para as suas ações e verbalizações e produzir com isso uma aproximação possível com sua condição subjetiva real, favorecendo assim o diálogo institucional e interdisciplinar.

As intervenções pedagógicas parte da ideia de que o processo de construir símbolos, formas, conceitos e enunciados, incide sobre o desenvolvimento. Os professores, ao receberem esses estudantes nas suas salas de aula, precisam apostar na sua aprendizagem e na construção dos laços sociais mais amplos. Se as intervenções pedagógicas partirem do pressuposto de que todos se engajam nas trocas intersubjetivas, pensam e manejam os símbolos e a linguagem igualmente, o professor poderá estar exigindo desses estudantes algo que sua estruturação psíquica não lhes possibilita. Saber desses limites poderá relativizar a construção de um fazer pedagógico ao encontro com a diferença.

Acredita-se que em função da especificidade dos processos de pensamento e de inserção na linguagem nos estudantes com transtorno psíquicos, as intervenções exigem uma condição pessoal dos professores que os incite a um trabalho atento aos passos, muitas vezes pequenos, mas fundamental, que cada um demonstrar ser capaz. E neste ponto salientamos a importância de se enxergar os avanços e não o déficit.

O lugar do professor, não se restringe apenas ao afazer pedagógico ou às questões do currículo. Muitas vezes, o estudante traz questões subjetivas que implicam tal nível de sofrimento, que torna as atividades curriculares insignificantes. Assim, cada estudante e professor constroem a seu percurso e é impossível sair da mesma maneira que entraram, tanto pelas experiências positivas quanto pelas experiências frustrações. A forma como este aprendizado chega a cada um de nós é

diferente, porque somos diferentes uns dos outros, porque a nossa identidade é única, é singular.

Nesse processo, acredita-se que a interlocução contínua entre professores e uma equipe interdisciplinar de apoio faz-se imprescindível. É urgente a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com os estudantes que apresentam transtornos psíquicos, considerando as suas peculiaridades da sua relação com o outro e, conseqüentemente com o processo de ensino e aprendizagem.

Muitos elementos dificultam a escolarização de estudantes com transtornos psíquicos e muitas vezes, a política educacional é arbitrária, a sociedade de forma geral é produto de uma trajetória excludente e preconceituosa. Talvez, o caminho para o sucesso da inclusão desse grupo de estudantes não passa apenas pela formação dos professores ou pelos métodos pedagógicas e sim novas formas de política educacional que se sustente o processo de inclusão, pois exige uma conversa que leve em consideração que essa é uma questão também de saúde mental.

A escola é um instrumento fundamental do processo “terapêutico” para esses estudantes. Eles não vão para se normalizar, mas se beneficiarão de todo o contexto escolar, aprender a circular e pactuar com os códigos sociais pode ser o impulso para o sucesso do processo de inclusão destes estudantes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva** – Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRANCO, Maria Eugenia Carvalho. **Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos**. Lisboa, Livros Horizonte, 2010.
- FOLBERG, M. N; Charczuk, M. S. B. (org). **Crianças psicóticas e autistas - a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- JERUSALINSKY, A. A Escolarização de Crianças Psicóticas. In: **Estilos da Clínica - Revista sobre a Infância com Problemas**. São Paulo, v.2, n.2, p.72-95, 1997.
- JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: **Psicanálise e desenvolvimento infantil – um enfoque transdisciplinar**. Artes e Ofícios: Porto Alegre, 1999, p. 126-154.
- LIMA, S. **Saúde na Escola: tempo de crescer**. Coleção Faz e Conta. Recife, Unicef, 2004.
- MEIRA, A. M. G. **Contribuições da psicanálise para educação inclusiva**. Escritos da criança. 2. ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 2006.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. M. **Educação Especial?** Salvador: Ágalma, 2000.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

ROCHA, R.M. **Enfermagem em saúde mental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

ROCHA, R.M. **Enfermagem em Saúde Mental**. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 1996.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar do sujeito**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

VASCONCELOS, A. O brilho no olhar. *In* LIMA, S. **Saúde na Escola: Tempo de crescer**. Coleção Faz e Conta. Recife, Unicef, 2004 , p.12 – 27.

RODA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA RESTAURATIVA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DO 5º ANO

Cláudia Martins Gil

Jane Cleide Alves Hir

Introdução

Na sociedade contemporânea a violência é visível e de modo crescente tem tomado conta da vida de todos. A constante divulgação de episódios violentos nas mídias sociais, geralmente transformados em chacotas e a naturalização de termos agressivos na linguagem cotidiana são indícios de uma conduta pautada na violência.

Esse fenômeno presente também nas instituições escolares tem interferido diretamente nas relações interpessoais dos alunos e professores e, consequentemente, trazido prejuízos ao processo educativo.

Considerando que a escola é o ambiente no qual os professores e os alunos passam a maior parte do tempo, é natural que esse espaço seja marcado pelo encontro de diferentes modos de ser, diferentes ideias e conceitos. Além disso, a escola é um espaço inscrito em uma determinada realidade, assim, uma sociedade violenta produz uma escola também violenta.

Além dos fatores socioeconômicos apontados em inúmeras pesquisas, a violência na escola também precisa ser analisada sob o viés do enfraquecimento do próprio sentido da escola. Ou seja: concomitantemente às atuais exigências de domínio de linguagens, conceitos e técnicas de conhecimento, convive-se cotidianamente com a ineficiência da instituição em possibilitar a todos esse domínio. Nesse sentido, Abramovay (2015, p.9) afirma:

[...] [a escola] reproduz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se repetem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição reflete somente um estado de violência fora dela. Se fosse dessa maneira se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência.

Nesse contexto marcado pelo enfrentamento e pela frustração, uma urgência se sobrepõe: mediar os conflitos para restabelecer o diálogo e possibilitar a construção dos saberes. Desse modo, as instituições têm buscado desenvolver ações isoladas ou projetos com o intuito de resolver os desentendimentos ou preveni-los.

O trabalho em tela busca retratar uma experiência de mediação de conflitos por meio de uma metodologia baseada nos *Peacemaking Cicles* – Círculos de Construção de Paz.

O círculo como metodologia na resolução de conflitos

O costume de se reunir em círculos remonta à infância da humanidade. Essa formação natural de pessoas sentadas ou acoradas em torno de uma fogueira nasceu da necessidade natural de que todos tivessem acesso à luz e ao calor.

As práticas restaurativas advindas de um paradigma judiciário não punitivo propõem a organização de uma roda de diálogo como espaço de escuta de todos, objetivando a resolução de conflitos ou a reparação de danos. Na perspectiva da horizontalidade, os círculos restaurativos, à maneira das primeiras rodas, permitem a todos o acesso igual à palavra e à escuta.

As práticas restaurativas como metodologia para a resolução de conflitos se pautam nos costumes de populações indígenas e aborígenes da América do Norte e da Oceania, que resolviam seus conflitos por meio do diálogo e da escuta de todas as pessoas envolvidas.

Essa metodologia foi sistematizada e conceituada nas décadas de 70 e 80 nos Estados Unidos e Canadá e se constituiu em um novo paradigma da justiça denominado Justiça Restaurativa.

No Brasil, Dominic Barter em 1995 introduziu os Círculos Restaurativos ou Círculos de Construção de Paz em seus trabalhos sociais no Rio de Janeiro. Em 2005, três projetos se destacaram, apoiados pelo Ministério da Justiça e pela Organização das Nações Unidas - ONU, nas cidades de Brasília/DF, no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes; em Porto Alegre/RS, com o Projeto “Justiça para o Século 21”, coordenado pela 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude e em São Caetano do Sul/SP, com o Projeto “Justiça, Educação, Comunidade: Parcerias para a cidadania”.

No estado do Paraná, esta metodologia, aliada à outras, tem sido utilizada pela Justiça Restaurativa, que tem atuado em diversos municípios paranaenses. A Comissão Paranaense de Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR – foi criada por meio da Portaria nº 11/2014, de 18 de setembro de 2014, pelo núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos – NUPEMEC, com o objetivo precípua de deliberação no uso de práticas restaurativas no âmbito do Poder Judiciário Paranaense.

O que é o círculo de construção da paz?

O Círculo de Construção da Paz ou Círculo Transformativo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo de forma horizontal e, intencionalmente concebido, para dar a todos o direito de dizer sua palavra e ser ouvido. Assim ele pode ser definido como o espaço por excelência da Escuta Ativa.

O Círculo permite vivenciar uma filosofia de relacionamento e interconectividade que fortalece o indivíduo enquanto ser único e, ao mesmo tempo,

reconhece a humanidade de todos. A vivência do Círculo se faz de maneira organizada: Disposição do grupo em roda, um facilitador para coordenar o diálogo, cerimônias de abertura e encerramento, Escuta Ativa de cada participante com o uso do bastão da fala ou objeto da palavra.

A prática desta metodologia fortalece valores e possibilita a ampliação da visão de si e do outro e, conseqüentemente, a mudança de comportamento em outras áreas da vida.

O círculo de construção de paz na escola

Toda metodologia pedagógica se ancora em pressupostos teóricos, ou seja, se caracteriza como uma ferramenta a serviço de uma visão de ser humano e de mundo em um determinado contexto histórico.

Ao escolher uma abordagem diferenciada e não punitiva para a mediação dos conflitos, o educador está pautando a sua ação interventiva no paradigma emergente da Justiça Restaurativa. Enquanto a lente retributiva impõe a apuração da culpa, a lente restaurativa busca a solução e a reconciliação.

Nesta perspectiva, a metodologia do Círculo de Construção de Paz se afigura como uma ferramenta pedagógica para a construção de relacionamentos saudáveis que potencializa o respeito às diferenças.

No Brasil diversos projetos de prevenção ou de resolução dos conflitos contemporâneos têm utilizado essa metodologia com resultados exitosos. Vale ressaltar que nenhuma ferramenta pode se constituir por si só em solução. Para que qualquer metodologia funcione, ela precisa estar ancorada em um projeto com vistas à construção de um novo paradigma.

No entanto, devido ao caráter dialógico e reflexivo do Círculo, é possível que a prática bem planejada acompanhada de avaliação do processo possa se constituir no começo de uma cultura restaurativa.

O lugar da experiência

A escola Poty Lazzarotto encontra-se estabelecida no bairro Emiliano Pernetá, numa comunidade composta predominantemente de residências, com estabelecimentos comerciais como: padarias, lojas de materiais para construção, postos de gasolina, supermercados e fábricas.

A escola iniciou suas atividades, dentro da proposta de Tempo Integral, há sete anos, em um prédio no qual, por alguns anos, funcionou uma instituição privada. Ela está situada em Pinhais, cidade com menor extensão territorial do Paraná que faz parte da região metropolitana de Curitiba e, atende a 110 estudantes devidamente matriculados no período integral.

Sobre a escolarização das famílias dos estudantes matriculados, constata-se que mais da metade dos pais apresentam o Ensino Fundamental incompleto, cerca de 03 % citaram ter ensino superior completo, aproximadamente 30% tem nível médio concluído. No panorama da empregabilidade, verifica-se que a grande maioria se declara trabalhador, empregados como vendedor, diarista, auxiliar de serviços diversos, motorista, cozinheiro, padeiro e autônomos ou informais.

Quanto à renda, há os que se consideram sem renda fixa, outros com renda próxima de cinco salários mínimos, prevalecendo os que declaram rendas de dois a três salários e os que recebem benefícios como bolsa família ou outros tipos de bolsas de programas sociais governamentais. Verifica-se ainda que muitas famílias têm a mãe como a principal mantenedora da casa.

Observa-se que praticamente todas as famílias possuem crença religiosa, com equilíbrio entre católicos e evangélicos e uma família que se apresenta praticante do Candomblé.

Como é a escola Poty Lazzarotto?

É uma escola diferente de todas nas quais tive a oportunidade de trabalhar. Pequenininha, construída inicialmente para funcionar como instituição privada que pretendia atender a um número reduzido de estudantes. Atualmente, funciona como Escola Municipal de Pinhais em tempo integral. O espaço interno do piso térreo se compõe de 1 sala para a gestora, 1 sala para recepção e secretaria, 1 sala para o laboratório de Matemática e Biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 banheiro feminino, 1 banheiro com espaços para funcionários e professores, 1 espaço para higiene de crianças, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 despensa, 1 almoxarifado, 1 mini quadra, 1 saguão para atividades livres nos dias de chuva. No piso superior há 1 sala para pedagoga e professores. 1 espaço para material de uso dos estudantes, 1 banheiro coletivo para meninos, 1 lavanderia, 6 salas de aula e 1 sala para vídeo.

Todos os espaços são pequenos e, por isso, as turmas são compostas por um número reduzido de estudantes. Também são mínimos os espaços que separam as salas entre si, o que impõe ao ambiente um significativo ruído, quer seja pelas atividades nas aulas de Ed. Física, ou pelas apresentações de atividades diversas do currículo complementar, por exemplo: ensaio da fanfarra, ensaio para o Projeto Giramundo e teatro. Além disso, as movimentações necessárias para a rotina de lanche, uso de banheiro, entrada e saída para passeios, colaboram para que o ambiente seja de constante agitação e barulho. Percebe-se que o tom das vozes das crianças, por vezes, se eleva dada à necessidade de suplantarem as interferências sonoras advindas de todos os lugares da escola.

O 5º ano

A turma era composta por quinze alunos, nove meninos e seis são meninas, que estavam no ano correspondente à idade. Um dos meninos era diagnosticado como TDH e recebia atendimento especializado; ele saía às duas da tarde para a sessão de psicopedagogia com o objetivo de trabalhar o traçado das letras. Outro menino tinha laudo de altas habilidades e também recebia atendimento psicopedagógico. Os demais, embora apresentassem diferentes níveis de aprendizagem, liam e escreviam.

De modo geral, a turma participava ativamente no processo de aprendizagem e, apesar da agitação própria da idade, realizavam as atividades propostas com entusiasmo.

As meninas se relacionavam bem entre elas, brincavam e se ajudavam. Os meninos já apresentavam maior dificuldade de se organizarem para as brincadeiras. Também se observava uma dificuldade maior de relacionamentos entre alguns meninos e algumas meninas.

O que me chamava muito a atenção era o significativo interesse pelas atividades de experiências, nas aulas de Geografia e Ciências. Essa turma amava ouvir histórias e esse sempre foi o meu melhor recurso pra desenvolver sua concentração e imaginação.

O porquê da roda escrita

Durante a minha trajetória docente tenho refletido sobre o meu papel nos processos de aprendizagem e nas possibilidades de intervir adequadamente na construção do conhecimento e na formação dos sujeitos que estão sob a minha tutela.

Nesse sentido, o paradigma da Justiça Restaurativa, na perspectiva de novas lentes, foi o princípio norteador na busca de soluções e na construção de um relacionamento pacífico e ao mesmo tempo aberto ao protagonismo e à responsabilização.

Desde 2016 sou professora da turma 4º A que se tornou 5º A em 2017. Ficamos juntos por quatro horas na parte da tarde. Chego à escola após o intervalo que eles têm para almoço, higiene bucal e descanso. Tais atividades são desenvolvidas nas dependências da escola, na maioria das vezes, dentro de uma sala, quer seja no Laboratório de Informática ou em sua própria sala de aula. Ou ainda, apenas uma vez por semana, livres no pequeno pátio da escola.

Considerando as variáveis da situação apresentada, o planejamento das ações pedagógicas para estes estudantes deveria contemplar atividades organizadas que despertassem o interesse pelo processo de aprendizagem dos conteúdos elencados para o ano.

No entanto, a ação educativa nem sempre podia se dar na ordem planejada, pois outras questões interferiam. Apesar de serem muito receptivos, por vezes, encontrava-os agitados e ansiosos, por conta de conflitos vivenciados no intervalo ou até mesmo iniciados no período da manhã: no intervalo para o lanche/recreio, na hora do almoço e pós- almoço.

A minha chegada era aguardada para auxiliá-los na solução de questões. As narrativas eram longas, ricas em detalhes, entrecortadas por depoimentos dos demais coleguinhas, dos que presenciaram desde o início, dos que tomaram partido por afinidade, dos que queriam dar suas contribuições naquele instante. Enfim, uma tarefa demorada para organizar a ordem dos fatos carregados de raiva, tristeza, frustração e/ ou desapontamento.

Era importante a valorização dos sentimentos que permeavam as queixas, porém a tentativa de intervir, ensinar às crianças como elas poderiam resolver seus próprios conflitos tomava muito tempo. A dispersão causada pela narrativa dos fatos só complicava.

A compreensão do conflito

Na interpretação do Art. 6 da Lei 8.069, de 13/7/1990 (ECA), a criança e o adolescente devem ser considerados como pessoas em desenvolvimento. Deste modo, esses indivíduos necessitam garantir o seu lugar no mundo, pois segundo Clark, Clemen e Bean (1995, p.73) anseiam:

[...] por exercer o poder que sente ter em conhecimento, percepção e habilidade social expandidos e em um corpo que está amadurecendo ou já é adulto... Quando as circunstâncias ou atitudes dentro da família limitam seriamente as oportunidades para o adolescente exercer poder de maneira apropriada, ele busca outros ambientes ou relacionamentos nos quais possa se auto-afirmar. Às vezes, durante esse período os adolescentes fazem escolhas rebeldes que restringem seriamente suas opções na vida, durante anos[...]

Assim, ao se considerar os conflitos como inerentes aos processos de desenvolvimento humano (MARODIN, M.; BREITMAN, S. 2008) e, a fase final da infância e a adolescência como um período de grandes mudanças biológicas, neurológicas e cognitivas, consequentemente, é necessário que se modifique a metodologia no gerenciamento dos mesmos.

As emoções precisam ser consideradas no processo educativo visto que a própria atenção e o interesse podem ser prejudicados acarretando perturbações na aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores Consenza e Guerra (2011, p. 84):

O conhecimento fornecido pelas neurociências pode então indicar algumas direções ainda que não exista uma receita a ser seguida; o ambiente escolar deve ser estimulante,

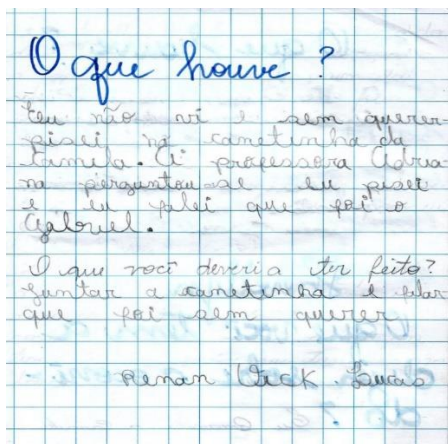
de forma que as pessoas se sintam reconhecidas, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo.

A intervenção

Diante dessa compreensão, procurei o diálogo como forma de mediação. Disse-lhes que deveríamos aproveitar melhor o tempo com boa convivência e que conflitos sempre aconteceriam. Acrescentei que eles estavam na idade certa para desenvolver habilidades para resolução de seus próprios problemas, que essas habilidades incluíam aprender como compartilhar seus sentimentos com os outros, como ouvir, e como reconhecer quando estão errados. Complementei que, daquela data em diante, as questões até então narradas oralmente seriam registradas de maneira individualizada, com detalhamento dos fatos e dos sentimentos das pessoas envolvidas.

Para esse registro propus a utilização de um caderno da turma, no qual a intervenção por meio de perguntas apresentava um espaço de reflexão sobre o fato ocorrido. (FIGURA 01)

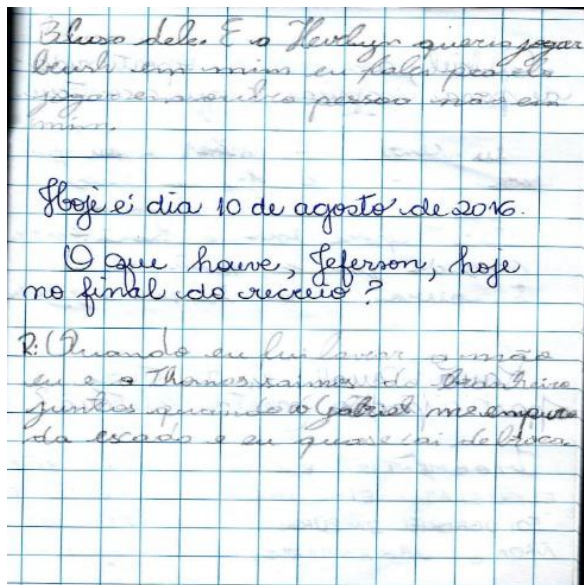
FIGURA 01 – O sumiço da caneta



FONTE: AS AUTORAS (2018)

Assim, a cada fato apresentado, as perguntas norteadoras (O que houve? Quem está envolvido/a? O que você acha que deveria ser feito para resolver o problema?) eram escritas no caderno para que fosse possível entender a história do interlocutor, reconhecer seus sentimentos e necessidades, bem como entender o contexto do conflito. (FIGURA 02)

FIGURA 02 – O empurrão



FONTE: AS AUTORAS (2018)

Após esse primeiro registro no qual o ofendido expunha suas razões e o contexto da ofensa, eu lia os nomes dos envolvidos e lhes apresentava o caderno para que os ofensores e envolvidos, cada um na sua vez, lesse o depoimento e aproveitasse a oportunidade de esclarecimento/defesa. Algumas perguntas nortearam essa fase, tais como: O que aconteceu? Explique a situação; Apresente sua versão dos fatos; Qual a tua participação na história?; O que você acha correto fazer para corrigir a situação? E para todos os envolvidos uma proposição: Apresentem uma forma de não mais acontecer o fato narrado. (FIGURA 03)

E assim, deu-se a Escuta Ativa de modo escrito. A cada queixa apresentada, eu lhes oferecia o caderno para a expressão e registro dos fatos. Essa escrita foi revelando o progresso da comunicação entre os pares, permitindo ao grupo a apropriação de outras formas de lidar com o conflito.

FIGURA 03 – Outro empurrão

Gabriel, aproveite a oportunidade para explicar o que aconteceu.

Eu senti muita mágoa e eu fui para dentro e o Felipe tomou e eu senti e quando eu voltei para casa a Karla estava chorando por o Kauan que eu pensei eu fui o Felipe

Kauã Qual é a tua participação nesta história?

Intencionalmente não deu jeito a Karla
 Envolto a Karla e o Gabriel e a Karla e o
 foi o Gabriel empurrando e a Karla e a Karla
 nada e o Gabriel e a Karla

FONTE: AS AUTORAS (2018)

No diálogo que estabeleci, procurei cuidar da forma como perguntava, pois acredito que o “perguntar restaurativo” possibilita ao ouvinte entender a história do interlocutor e reconhecer os sentimentos e necessidades em um dado momento.

A intencionalidade da escrita, aliada à resposta que era dada pelo interlocutor, favorecia a experiência de se sentir “ouvido” e, portanto, produzia a sensação de validação das emoções. Consequentemente, em um movimento de ida e volta (eu escrevo e ele responde), reforçou-se o sentimento de pertencimento e a empatia.

Esse processo dialógico permitiu ao grupo se conectar de forma positiva e abriu espaço para uma relação mais afetiva na qual os enfrentamentos e discordâncias iam sendo administrados. Nesse contexto, a aprendizagem também fluiu melhor.

Considerações finais

Ensinar as crianças a ouvir umas às outras e compartilhar seu ponto de vista e sentimentos acerca dos pequenos conflitos cotidianos próprios de sua faixa etária foi uma experiência enriquecedora, uma vez que me permitiu avaliar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização.

Pude verificar que, à medida que iam praticando a escuta do outro, por meio do acesso a singularidade do jeito de cada um pensar ou agir, reveladas nas explicações e contestações das escritas, iam se sentindo ouvidos e por isso, compensados.

Esse diálogo escrito também possibilitava que as crianças se apropriassem de recursos internos, tais quais analisar, comparar, justificar, se colocar no lugar do outro. Nesse contexto, a escrita foi uma ferramenta para a expressão das emoções vividas, além de possibilitar a elaboração do pensamento para além do aqui e agora, pois, segundo Consenza e Guerra (2011, p.75)

As emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são também, um eficiente mecanismo de sinalização intragrupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao nosso redor.

Observou-se que essa prática criou uma conexão maior no grupo, por exemplo, quando a frequência com que me procuravam para resolver seus próprios problemas diminuíram significativamente.

Estamos juntos há dois anos e agora percebo que já refletem e me procuram para ajudá-los quando o assunto é considerado grave. Trazem até questões que percebem de outros coleguinhas, especialmente dos tímidos, de temperamento dócil que sofrem com humilhações ou injustiças.

Nestes momentos, “a roda de conversa” se estabelece de maneira apropriada, oportuniza ao grupo um pouco mais de entendimento sobre o que acontece quando não se cumpre regras sociais.

Constato que este pequeno projeto contribuiu para que eu me certificasse de que cada criança pode aprender tanto a pedir justiça, como a se defender por si mesma, sempre baseada na reflexão de cada atitude de todos com quem convivem. E que a paz pode ser estabelecida em todos os ambientes nos quais cada ser pense em suas próprias atitudes e em como elas poderão alcançar os demais seres dessa teia humana.

Os conflitos trazidos por eles proporcionaram excelente oportunidade de conhecermos mais como cada um consegue lidar com as situações, de falar sobre valores, de falar que conflitos nos ensinam, e que é natural tê-los na convivência entre os humanos.

Percebi que não precisei “terceirizar”, nem ameaçar leva-los à direção, nem mesmo impor punição, como por exemplo, deixá-los sem brincar no recreio. Fortaleci minha relação com os estudantes porque não neguei, não sufoquei e nem ignorei suas dificuldades, ajudei-os a enfrentar as situações para que conseguissem se sentir justos e obtivessem também a justiça.

O processo interventivo da Roda Escrita, pautado na Escuta Ativa, expôs e discutiu as necessidades e sentimentos acerca dos conflitos e do fato em si, tanto da parte do ofendido quanto da parte do ofensor. Ao fazer isso, permitiu com que as questões desencadeadoras do conflito se tornassem mais visíveis e ajudou o grupo a construir modos mais cooperativos para resolver suas desavenças.

Referências

CLARK, Aminah; CLEMES, Harris e BEAN, Reynold. **Adolescentes Seguros**. São Paulo: Gente, 1995.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA – ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS: JUSTIÇA RESTAURATIVA DO BRASIL- A PAZ PEDE A PALAVRA, RJ, 2015.

GERGEN, K. J. **Rumo a um vocabulário do diálogo transformador**. In: SCHNITMAN, D. F.; LITTLEJOHN, S., (Orgs)

MARODIN, M.; BREITMAN, S. A prática moderna da mediação: integração entre psicologia e direito. In: ZIMERMAN, D.; COLTRO, A.C.M. (Orgs.). **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas Ed. Millennium, 2008. p. 335-343. 20

QUAL É O TEU SINAL?

Eli Prestes de Aguiar

Introdução

Este artigo destina-se a identificar o que é predominante para a pessoa surda na escolha do sinal. Considerando que o sinal define e caracteriza a identidade do sujeito na comunidade surda, substitui o nome da pessoa, a princípio definido pela família e, é parte integrante de sua cultura na comunidade surda, na perspectiva das novas relações sociais que vão sendo construídas.

A cultura é um termo que permeia este estudo, para isso é necessário compreender este conceito sob diferentes olhares, seja do ouvinte, seja da pessoa surda, pois ao longo da história a cultura surda foi discriminada e subordinada a uma prática dominadora e ouvintista.

Com o passar do tempo, outros estudos e movimentos sociais colaboraram para a emersão da cultura surda como expressão própria de um povo constituído de singularidades.

Nesse sentido, serão analisados aspectos da cultura surda para compreender o que constitui o pertencimento para o povo surdo, para a comunidade surda e suas tradições culturais e históricas. Karin Strobel apresenta em sua obra as diferenças entre comunidade surda e povo surdo.

[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização.

[...] o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, que constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo; seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível lingüístico. (STROBEL, 2009, p. 33-37)

Nesse contexto, investigar o processo na definição do sinal implica no estudo da cultura surda e suas tradições constituídas a partir do grupo de pertencimento deste povo, bem como o reconhecimento do ritual de batismo como condição fundamental para a inserção na comunidade surda.

Este estudo é de cunho bibliográfico e exploratório a partir de referências sobre o tema principal para embasamento teórico e fundamentação de aspectos da

cultura surda, em especial na identificação do que é predominante na definição do sinal da/para a pessoa surda.

A cultura surda

Para analisar a cultura surda é fundamental trazer à tona a discussão sobre o conceito de cultura, pois há diversas pesquisas sobre este tema, com abordagens diferenciadas que vão desde a limitação às produções artísticas como única forma de expressão cultural, até as mais variadas manifestações populares que criam laços de unidade de um povo e o identifica a partir da construção, materialização e pertencimento de sua cultura.

Da mesma forma que por um longo período histórico, desde a Idade Antiga até o início da segunda metade do século XX, defendeu-se a ideia de que a pessoa surda não possuía cultura. Durante a Idade Moderna houve, nos países europeus, um princípio de definição de métodos específicos para a comunicação entre pessoas surdas, envolvendo ora a utilização de sinais, a oralidade e o visual. No entanto a defesa de pessoa sem cultura tornou-se mais acirrada durante o período de vigência das definições do Congresso de Milão em 1880 (STROBEL, 2009). Estas concepções estavam pautadas sob o ponto de vista de uma sociedade ouvinte e de uma cultura hegemônica que exclui aquele que é diferente. Nesse contexto, Perlin (2003, p. 45) aponta para a reflexão da

[...] necessidade de entender a alteridade e a diferença e a identidade cultural de um povo. Não como produções de identidades minoritárias, geradas numa hegemonia, sócio-histórico-cultural, mas na sua posição como fragmentadas como detentoras de símbolos e práticas que moldam um povo diferente.

Na contraposição das ideias de dominação e de relação de poder, a mesma autora, ainda apresenta estudos sobre o contexto vivido pela pessoa surda evidenciando o “[...] jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável.” (PERLIN, 2003 *apud* STROBEL 2009, p. 23).

Nesse contexto, Gladis Perlin e Wilson Miranda (2003) ainda reforçam a concepção do que é ser uma pessoa surda na sua essência

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

A partir dessas reflexões, torna-se fundamental admitir a cultura num sentido de múltiplas manifestações de diferentes povos e, o campo de pesquisas denominado Estudos Culturais, defendido pelo britânico Stuart Hall, demonstra no seu conceito essa diversidade de expressões. (STROBEL, 2009).

Outra iniciativa na validação da cultura surda perante uma sociedade ouvinte, foi o resultado de diversos momentos de protesto e organização dos movimentos sociais que culminaram com a regulamentação e a implementação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002).

Strobel menciona também que a legalização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, vem no bojo destas conquistas para o povo surdo

Antes a história cultural dos povos surdos não era reconhecida, os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua de sinais, das identidades surdas e, na percepção da construção de subjetividades, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais, em determinados momentos, quando a luta por posições de poder ou pela imposição de idéias revela o manifesto político cultural dos povos surdos. (STROBEL, 2009, p.100).

Perlin também se utiliza do conceito Estudos Culturais para reforçar a impossibilidade de homogeneizar a cultura

A posição enunciativa dos estudos culturais enuncia uma série de discursos cujas estratégias remetem à representação do outro. Produz sistemas representativos de significação. E envolvem distintas formas de subjetividade social. Esses conceitos teóricos permitem descrever os sujeitos culturais pós-modernos, na sua diferença e os processos pelos quais tramita essa diferença. (PERLIN, 2003, p.36).

Strobel (2009) discorre em sua obra sobre diversos artefatos culturais próprios do povo surdo. Nesses artefatos estão incluídos variados exemplos do modo como a pessoa surda interage na sociedade, sua maneira de perceber o mundo que a rodeia, as estratégias adotadas num espaço onde predomina a cultura ouvinte, as experiências visuais e de comunicação, as relações familiares, as produções literárias e artísticas e sua participação nos movimentos de luta e de garantia dos direitos do seu povo.

A pessoa surda tem sua maneira própria de interpretar o mundo que o cerca, sendo sua cultura tecida a partir de elementos próprios de suas vivências e dos seus saberes, “Abraço a ideia de cultura surda como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual” (PERLIN, 2003, p. 27).

Não havendo, portanto, espaços para comparação entre uma cultura e outra e/ou aferição de qualidades, são culturas diferentes e necessitam ter suas especificidades respeitadas.

O SINAL COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA A INSERÇÃO NA COMUNIDADE SURDA

Ao nascer o sujeito é nomeado pelos familiares. Este nome vai acompanhá-lo durante toda a vida, sendo característica principal da constituição e reconhecimento de sua identidade.

O mesmo não acontece com a pessoa surda, pois a partir do contato com a comunidade surda, o nome recebido no seio familiar será substituído por uma característica identitária, por muitas vezes, mais representativa do que o próprio nome escolhido por seus pais. Esta característica é o sinal recebido na comunidade surda, como aponta a autora Gladis Dalcin

[...] as identificações transferenciais parecem ser com a comunidade surda como a questão do uso e reconhecimento de si através do sinal próprio dado pela comunidade surda ao invés do nome próprio dado pela família, a forma de pensar e de se posicionar e outros. (DALCIN, 2004, p.4)

Este processo torna-se mais complexo ainda, quando a criança surda é filha de pais ouvintes, pois o primeiro desafio a ser superado será o da comunicação. A princípio a maioria das famílias acredita que esta criança um dia vai ouvir e não busca o aprendizado na língua de sinais como meio eficaz para tornar a relação familiar mais harmoniosa e prazerosa. Com o passar do tempo esta criança, agora um adolescente, vai encontrar na comunidade surda mais elementos para sua identificação como sujeito histórico que possui necessidades de estabelecer relações sociais.

Será no contato com a comunidade surda que a comunicação mediada pela língua de sinais vai interferir nas preferências da pessoa surda, até mesmo no reconhecimento do primeiro nome recebido de pessoas com as quais mantém uma relação parental. “[...] a surdez e a privação da fala fragilizam os laços familiares durante a transmissão da cultura familiar, tendo como consequência uma impossibilidade de identificação com o nome da família a qual pertence.” (SOLÉ 2008, p. 21).

A autora ainda acrescenta que, quando os surdos percebem que a língua de sinais proporciona a comunicação e a interação com o outro, as relações familiares começam a ser colocadas numa condição secundária e as referências de identificação como ser social, são transformadas e transferidas para a comunidade surda,

[...] Os ensinamentos dos pais são substituídos pelos da comunidade surda, os valores dos pais pelos dos amigos surdos e inclusive suas crenças religiosas. Muitos surdos deixam de seguir a religião da família para freqüentar a religião dos amigos surdos que, em geral, são aquelas que desenvolvem um trabalho com os surdos através da língua de sinais. (SOLÉ, 2008, p.21).

Esse sentimento de pertencer a um grupo social será fortalecido a partir da definição do sinal da pessoa surda. O ritual da escolha do sinal é tradição na cultura surda e envolve apreciações especiais da pessoa. Considerando que o sinal é único, a intenção é que não haja na comunidade surda duas pessoas com o mesmo sinal. No entanto, exceções também podem ocorrer, pois a escolha do sinal, para a pessoa surda, é o primeiro passo para o reconhecimento da sua diferença, da sua identidade a partir de elementos que a constitui como ser humano. E a partir deste momento, efetiva-se a condição necessária para o seu ingresso num grupo social. A pessoa surda passa a pertencer à comunidade surda, a compartilhar experiências e saberes vividos com sujeitos que mantêm suas especificidades marcadas por narrativas históricas comuns. Nesse espaço social elas serão seres singulares num ambiente que preserva as suas diferenças e enaltece a sua alteridade.

O ritual de batismo

Toda pessoa que mantém contato com o povo surdo, pode ter o seu sinal em LIBRAS. Antes de ter o sinal, no momento da apresentação, a pessoa mostra o seu nome na datilologia, soletrando cada letra do seu nome no alfabeto manual. Na cultura surda, o alfabeto manual é utilizado para designar situações em que não haja um sinal próprio na língua de sinais. A partir da definição do sinal, a datilologia deixa de ser mencionada. Sendo necessária apenas em situações em que o sinal ainda não é de conhecimento das pessoas.

Na comunidade surda, o ritual do batismo é uma tradição pertencente à cultura surda. O sinal é criado por um surdo. A regra cultural não aceita a criação de um sinal por uma pessoa ouvinte. O batismo é configurado a partir da análise e observação das características e comportamentos marcantes na pessoa, seguida da atribuição do sinal que irá identificá-la na convivência social com os surdos. O sinal ressignifica o primeiro nome escolhido pela família, pois a partir do batismo, a comunidade surda passa a ter como referência de identidade o sinal próprio recebido de outros surdos. (DALCIN, 2004).

As relações consangüíneas tornam-se secundárias numa hierarquia de importância e de aproximação, quando a pessoa surda passa a conviver com os seus pares. Sendo a relação cultural estabelecida, entre os surdos, na sua comunidade, aquela que na maioria das vezes ficará no patamar superior da sua preferência. A partir de diversas leituras sobre este tema, e principalmente pelo contato com a comunidade surda, foi possível perceber que esta escolha se dá, em especial, pela

comunicação em língua de sinais, considerando que a maioria das famílias que têm pessoas surdas desconhece a LIBRAS, conforma aponta Behares e Sacks que

[...] 90% da população surda são filhos de pais ouvintes sendo expostos primeiramente à língua oral, tendo que viver em um mundo auditivo-oral. Apenas um número muito reduzido de natissurdos (por volta de 10%) são filhos de pais surdos, onde são expostos a Língua de Sinais desde o início de suas vidas. (BEHARES; SACKS *apud* DALCIN, 2004, p.1).

No início do ano de 2015, eu tive o primeiro contato com pessoas surdas numa escola bilíngue da Rede Pública Estadual de Ensino no Paraná. A princípio eu desconhecia a cultura surda e a comunicação direta estava impossibilitada pela minha falta de domínio da LIBRAS. A configuração de mãos para falar “oi” era difícil. Após duas semanas de contato com os estudantes, e eu ainda sem o elemento principal que definiria a minha identidade junto a eles, o aluno Vinícius perguntou-me se eu já tinha sinal. Eu respondi que não. Ao mesmo tempo ele, com todo respeito, indagou-me se poderia dar-me um sinal, a minha afirmativa foi imediata. Naquele momento eu vi o meu nome sendo desenhado pela configuração das mãos do Vinícius e sendo ressignificado na cultura surda. Ele destacou a letra “i” na datilologia e num movimento sinuoso de cima para baixo, com a mão posicionada no lado direito da cabeça, com o dedo mínimo ao lado da face, apresentou-me o sinal, demonstrando o estilo encaracolado do meu cabelo.

Ao término da apresentação Vinícius perguntou-me se eu gostei do sinal dado. Tanto gostei que esse sinal passou a ser a minha identidade na cultura surda. Um dos princípios neste ritual é a pessoa, além de aceitar, também gostar do sinal recebido. Considerando que a partir daquele momento, aquele sinal será a primeira identificação na comunidade surda.

Durante o ritual do meu batismo, o que me surpreendeu foi a escolha da letra “i” para definição do sinal, pois essa é a letra de maior entonação no nome Eli. Isto demonstra a sensibilidade da cultura de um povo ao se comunicar com o outro.

O ritual do batismo demonstra muito mais que a revelação de características marcantes da pessoa, seja ela surda ou ouvinte. No que se refere à pessoa surda, esse ritual vai contribuir no fortalecimento da personalidade, na declaração da identidade e da alteridade desse sujeito marcado, muitas vezes, por caminhos de desafios e obstáculos na comunicação e nas dificuldades do reconhecimento como sujeito histórico.

Na perspectiva do exposto por diversos autores e pesquisadores, a partir do ritual do batismo, a pessoa surda vai conquistar um lugar próprio na comunidade surda que vai colaborar para a construção de sua identidade surda.

Conclusão

Ao término desse estudo é notório reconhecer no povo surdo elementos que o identifica como seres singulares, que estabelecem relações sociais com o outro, interagem e modificam o seu meio. São sujeitos históricos com saberes e vivências que os constituem como seres culturais.

Entre os elementos da sua cultura, esse estudo enfatizou o ritual do batismo e a escolha do sinal como condição para inserção e acima de tudo, o reconhecimento na comunidade surda. Esse sinal substitui o nome escolhido pela família e modifica a hierarquia nas relações sociais entre a família e a comunidade surda.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa algo que, a princípio, parecia ter uma resposta simples, foi se revelando diferente de todas as hipóteses levantadas antes do início deste trabalho, principalmente no que se refere ao que é determinante na escolha do sinal de uma pessoa. Pois os autores que embasaram teoricamente este estudo, foram tecendo uma narrativa histórica e cultural que simbolizou o ritual do batismo numa dimensão muito maior do que se imaginava. A partir das leituras realizadas o batismo, na comunidade surda, vai além de uma demarcação das características próprias do ser humano, pois insere uma pessoa numa comunidade que o identifica a partir da sua diferença e essa pessoa passa a ser única neste grupo social. A boniteza do ritual do batismo reside nesse momento de identificação do ser humano com os seus pares e, principalmente no encontro com a sua língua materna.

Nesse contexto, a escolha do sinal, além de revelar as marcas da vida social ou da genética, contribui no fortalecimento da personalidade, na declaração da identidade e da alteridade da pessoa surda.

Referências

- BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 20/03/2017.
- DALCIN, Gladis. **Um estranho que não é tão estranho no ninho**. 2004.UFSC. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_58_49_U M ESTRANHO QUE NAO E TAO ESTRANHO NO NINHO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_58_49_U_M ESTRANHO QUE NAO E TAO ESTRANHO NO NINHO.pdf) Acesso em 17/01/2017.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política** In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em 20/03/2017.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em 15/01/2017.

SOLÉ, M. C. P. **Constituição psíquica do sujeito surdo**. Disponível em <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap21902/20.html> Acesso em 17/01/2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda** – 2.ed. Revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

_____. **A História da Educação dos Surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso 15/01/2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Miriana Pereira de Souza Garcia

Introdução

Ser professor significa, principalmente, garantir a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo de ser, de estar, de brincar, de pesquisar e descobrir. (PAGANO, 2017, p. 28).

A ampliação da jornada escolar consiste em ampliar oportunidades de aprendizado efetivo, através de currículos bem elaborados, com objetivos pedagógicos coerentes e conteúdos que contemplem as necessidades sociais, afetivas, cognitivas e psicológicas dos alunos, bem como de repensar os espaços escolares e o entorno da escola, de modo que estes estejam em função do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a pesquisa configurou-se a partir de observações do cotidiano escolar de um Colégio Estadual do Paraná que oferece a Educação em Tempo Integral desde 2013, onde se percebeu diversos desafios que envolviam a ampliação da jornada escolar, dentre estes estavam à **reorganização e reestruturação de três eixos fundamentais** para que os objetivos da Educação Integral e em Tempo Integral fossem alcançados: **o Tempo, o Espaço e o Currículo**. Para que estes eixos se tornassem reais no cotidiano escolar, não bastava que acontecessem apenas burocraticamente, de forma isolada e descontextualizada, sendo **o caminho** encontrado pela equipe pedagógica e gestora para superação destes desafios foi **o investimento na formação continuada dos professores que trabalhavam na ETI** (Educação em Tempo Integral).

No primeiro ano de implantação do programa, o Colégio passou a organizar encontros formativos, onde eram discutidos problemas pontuais, compartilhado experiências pedagógicas, ou seja, eram divididas as frustrações e sucessos encontrados no programa e quais estratégias seriam planejadas coletivamente para que os nossos objetivos fossem alcançados. Estes encontros eram somados aos encontros previstos em calendário pela SEED/PR.

Porém, no segundo ano do Programa, a rotatividade de professores e pedagogos do Colégio não permitiu a continuidade do trabalho iniciado. Diante do contexto apresentado surgiu a seguinte indagação: como vem ocorrendo o processo de formação continuada nas demais escolas estaduais que oferecem a Educação em

Tempo Integral? O objetivo principal da pesquisa foi investigar o processo de formação continuada dos professores que atuam na Educação em Tempo Integral da Rede Estadual de Educação do Paraná, do NRE de Curitiba.

Foram planejados os seguintes objetivos específicos: identificar se houve formações prévias para a implantação da ampliação da jornada escola; verificar como esta formação está disponibilizada aos professores; constatar se abordam temas específicos da Educação em Tempo Integral e; como os professores gostariam que os eventos de formações fossem estruturados.

Educação em Tempo Integral e a Formação Continuada no viés da Reflexividade Crítica

Quando se trata de tempo escolar, nos questionamos com frequência duas situações antagônicas: “Não temos tempo para perder e temos todo tempo do mundo”, estas situações foram tema da tese de doutorado de Vivian Danise (2015), sendo elas muito oportunas diante da realidade da educação no Brasil. Por um lado temos escolas que reivindicam mais tempo formal para o processo de ensino e aprendizagem, por outro temos escolas que já ofertam a educação em tempo integral, mas estão com dificuldades em otimizar este tempo em favor da aprendizagem.

Segundo Moll (2009), de nada adianta esticar a corda do tempo se ele não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço, sendo assim a educação integral emerge como um caminho capaz de (re) significar os tempos e espaços escolares em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Diante da (re) significação do papel da escola, o qual não se restringe mais em tão somente transmitir conhecimentos historicamente acumulados. A educação em tempo integral surge como uma necessidade para os dias de hoje, uma vez que o tempo de quatro horas (4 h) de aula por dia não é mais suficiente para dar conta das demandas educativas e sociais da escola.

De acordo com Sacristán (1998) exige-se uma concepção globalizadora da educação, as quais trazem implicações necessárias para os currículos modernos que vão além das áreas clássicas do conhecimento, que sejam contemplados conteúdos que respondam as necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração do mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto de ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc.

Nesta perspectiva, Gadotti (2009, p. 99) faz uma importante colocação sobre o aumento dos tempos escolares:

Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural, etc.

Tempo, espaço e currículo são dimensões da educação em tempo integral que precisam ser planejadas e replanejadas (como exercício reflexivo) com responsabilidade e seriedade para que a aprendizagem seja concebida como “processo” e que tenha como consequência: resultado positivo.

Segundo Liblik e Branco (2009, p. 394) a educação em tempo integral “pressupõe que a escola seja capaz de juntar seus esforços aos das demais instituições sociais da comunidade para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto comum de Educação”.

Diante do exposto, são muitos os desafios da educação em tempo integral nos dias de hoje, sendo que estes dizem respeito à consolidação do programa, ao planejamento e organização deste formato de educação (para não nos limitarmos a oferecer mais um turno da mesma escola), de transformar a escola em um ambiente agradável, feliz e que propicie o estabelecimento de vínculos afetivos, que os professores e funcionários estejam “capacitados” e motivados para trabalhar com a educação em tempo integral.

Entende-se que a formação continuada representa a “coluna” de sustentação da ação docente, contudo da mesma forma que muitos autores sustentam a importância dos professores diagnosticarem o perfil dos estudantes, investigando suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais, a fim de priorizar aprendizagens significativas no processo de ensino, faz-se necessário ter consciência que a formação continuada também deve ser planejada a partir destas premissas. Não é raro ouvirmos professores relatarem desmotivação perante as formações oferecidas pela Secretaria de Educação por apresentarem conteúdos desconexos com as reais necessidades pedagógicas dos docentes e com metodologias cansativas.

Por outro lado, surge um alerta para que da mesma maneira que a ação docente pode tornar-se uma prática mecânica e tecnicista, da mesma forma a formação continuada pode tornar-se apenas uma ação de cumprimento burocrático previsto em calendário escolar e não refletir de maneira crítica na práxis do professor. De acordo com Coelho (2002, p. 135):

Há diferentes concepções para essa formação, desde as mais tradicionais, que visualizam como um conjunto de “cursos em serviço ou fora dele”, quanto as que consideram válida quando propõem um “processo de reflexão sobre a própria prática”.

Desta forma, a maneira como a formação continuada é concebida refletirá diretamente na prática do professor e na dinâmica escolar. Entende-se que, assim como as demais práticas exercidas na escola (relações pessoais, teoria, prática,

instituição, etc.) a formação dos professores será concebida conforme a cultura escolar que a cerca.

Historicamente a educação tem sido palco de relações de dominação e reprodução, ou seja, submetida à racionalidade técnica. Conforme Contreras (2002) Os conceitos chaves que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; a desqualificação, como a perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; a perda do controle sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital.

A racionalização do ensino permitiu o controle sobre o professor, ao torná-lo dependente de decisões dos especialistas e da administração, tendo sua função reduzida ao de meros aplicadores de programas e pacotes curriculares, desta forma perdendo noção do conjunto e de suas reais funções no processo educativo.

Segundo Contreras (2002), com o crescimento da racionalização, o Estado aumentou o processo de controle e burocratização do processo dando lugar a outros dos fenômenos descritos no processo de proletarianização: a intensificação do trabalho. Refletindo tal processo no ensino, tornando-o cada vez mais regulamentado e cheio de tarefas, favorecendo a rotina do trabalho e impedindo o exercício reflexivo, empurrados pela pressão do tempo. Este fator favorece o isolamento dos profissionais em detrimento do tempo, fomentando assim o individualismo.

Para Nóvoa (2004) estas correntes da pedagogia eram portadoras de concepções empobrecidas do trabalho docente, reduzindo as zonas de intervenção e de autonomia dos professores. As tendências de intensificação do trabalho docente, que sobrecarregam o cotidiano dos professores com múltiplas tarefas (docência, gestão, avaliação, formação continuada, etc.) retirando-lhes o tempo e as condições para um exercício mais reflexivo e partilhado da sua profissão.

Segundo Contreras (2002) a intensificação, desta forma resultou no processo de desqualificação intelectual, da degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar assim o “trabalho bem-feito” deu lugar ao “trabalho feito”. Em resumo, o professor perdeu a autonomia na realização de seu trabalho profissional.

Para Imbernón (2009, p. 92) o tecnicismo aplicado às formações dos professores tem provocado uma alienação profissional:

[...] uma “a profissionalização”, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação de seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor.

Na contramão do ideal de profissionalismo Contreras (2002) aborda o tema profissionalidade como um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções docentes, ao falar em profissionalidade não significa só descrever o desempenho do trabalho docente, mas também resgatar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver na profissão.

A autonomia profissional enquanto qualidade docente pode ser a chave para a formação continuada, almejando-se a formação de um profissional reflexivo, capaz de repensar sua prática.

Um programa de formação continuada deve ser planejado no viés do profissional reflexivo crítico, tornando-se uma formação – ação, ao contrário de um mero cumprimento de carga horária, com pacotes formatados com teorias desconexas, vindos de cima (Estado) para baixo (escola) em uma escala hierárquica, ou seja, dentro dos padrões da racionalidade técnica.

Nóvoa (2004) orienta que a formação continuada deve constituir-se num referencial concreto de apoio ao exercício docente, ela deve estar centrada nos problemas da escola e do seu projeto educativo. Desta forma, é importante mobilizar conceitos, teorias e métodos aliados à prática e não como elementos exteriores ao trabalho escolar.

Libâneo (2004) complementa que os eventos de formação continuada exigem a necessidade da criação de situações em o professor reflita sobre a sua prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhoria de suas práticas de ensino, em que o professor é levado a compreender seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

A concepção de professor reflexivo tem sofrido inúmeras críticas por diversos estudiosos (Pimenta 2012; Libâneo 2004 e 2012; Sacristán 2012,) no que concerne a banalização do termo e da simplificação na qual tem sido concebida, neste sentido, Pimenta (2012) questiona, que condições têm o professor para refletir? Só a reflexão por si só não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas frente aos problemas, afirma a autora.

Para Pimenta (2012) a banalização e massificação do termo, professor reflexivo, tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, simplificando-as a um fazer técnico. Compreende-se que a superação da banalização e massificação que envolve o conceito do professor reflexivo, se dará a partir de teorias que permitam aos professores refletirem criticamente em suas práticas e, desta forma tenham condições de transformá-las.

Sacristán (2012, p. 96) complementa criticamente que na verdade, “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir na sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos (...)”. Ainda conclui que a banalização da reflexão pode significar que com ela busco a prática, isto porque a ciência não pode me dar à prática, ou seja, corre-se o risco de acreditar que “a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos”

(SACRISTÁN, 2012, p. 96).

Considera-se importante diferenciar os dois principais tipos de reflexividade, Libâneo (2012) sugere a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico, segundo o autor os dois conceitos são opostos por seu cunho político, indicando posicionamentos frente às formas de vida social, econômica e ambiental.

A reflexividade no cunho neoliberal, “o método reflexivo situa-se no âmbito positivismo, neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental” (LIBÂNEO, 2012, p. 73). Este modelo surgiu como uma suposição básica à libertação progressiva da ação em relação às estruturas fordistas. Este sistema, conhecido como pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção mais flexível. Sendo que para isto, requer-se mais conhecimento intelectual, ou seja, mais reflexividade/ autorreflexividade/ automonitoramento dos trabalhadores. (Libâneo, 2012).

Diante do exposto, a reflexividade proposta no viés do neoliberalismo nos remete aos ideais da racionalidade técnica, reforçando o condicionamento, a submissão, o individualismo, tornando a prática reflexiva como um ato individual. Sendo estas ideias confirmadas por Contreras (2002).

Já a reflexividade no campo crítico, “fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.” (LIBÂNEO, 2012, p. 73). Ganhou grandes proporções no cenário brasileiro através do pesquisador Antonio Nóvoa (1991), através do livro: “Os professores e sua formação”, estimulando a capacidade crítica dos professores refletirem em sua prática, desenvolvendo sua autonomia profissional e maior tomada de decisões. Desta forma, posicionando-se contra as ideias da racionalidade técnica na formação de professores.

Libâneo (2004) alerta ao fato de que a atividade docente, seja ela profissional ou cognitiva, não são atividades abstratas e que, portanto, necessitam ser instrumentalizadas. Pois, a ação docente é dotada de intencionalidades marcadas por valores, portanto deve ser planejada.

Para Pimenta (2012, p. 28) “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Sendo assim, a teoria assume importante papel na formação dos professores, uma vez que os dota de vários pontos de vista “para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos, históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Compreender que a formação continuada precisa ser instrumentalizada não significa que está sendo concebida dentro do tecnicismo. A instrumentalização, portanto, ressalta a importância do professor em conhecer teoricamente seu ser/fazer pedagógico, para que desta forma, tenha condições de aliar teoria e prática,

posicionar-se criticamente perante metodologias de ensino, compreender os processos de ensino e aprendizagem, em fim para que tenha condições de refletir criticamente sobre sua ação docente. Nesta perspectiva, Libâneo (2004, p.138) ressalta que:

O trabalho do professor é, portanto um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental a adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que mudar.

Nóvoa (2017, p. 1.111) acrescenta que a “formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”, pois nas últimas décadas observou-se uma crescente “universitarização da formação de professores”, contudo não houve crescimento na construção da identidade docente. Segundo o autor, (2017, p. 1.113):

Torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, e a intervir como professor?

Para responder tais questionamentos Nóvoa (2017, p. 1.113) considera que devemos nos remeter a três deslocações. Sendo que a primeira deslocação “leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”.

A segunda deslocação “conduz-nos a um olhar as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano”. (NÓVOA, 2017, p. 1.113).

Por fim a terceira deslocação diz respeito à “necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente”. (NÓVOA, 2017, p. 1.113). Para complementar a sua ideia, Nóvoa (2017) cita os estudos de Lee Shulman (2005) os quais fazem referência a uma síntese de três aprendizagens:

Uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um Profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. (SHULMAN, 2005a, 2005b, apud, NÓVOA, 2017, p. 1.114).

O professor é visto como um dos protagonistas (na visão de Loris Malaguzzi) do processo de ensinar e aprender, após o professor compreender e acreditar no projeto pedagógico pode tornar-se a “mola propulsora” para a continuidade e efetivação do programa de educação em tempo integral. Entende-se desta maneira, a necessidade de investimentos de políticas públicas efetivas e sérias com relação à formação dos professores.

Para Loris Malaguzzi (*apud*, Gandini, 2016), um dos líderes e precursor do programa de Educação Infantil em Reggio Emilia - hoje considerada referencial mundial - professores, crianças e famílias assumem o papel de protagonistas na educação, uma vez que convivem juntos, promovem interações entre eles. Desta forma, são capazes de estabelecer fortes laços de afetividade, o que resulta em satisfação, segurança e confiança mútua.

Neste sentido, Pimenta (2012, p. 43), complementa a ideia do professor como protagonista, ser social e transformador, profissional crítico e intelectual, para a autora:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois o professor não se limita a executar currículos, senão que também, os definem, os reinterpreta.

Ainda neste viés do professor como protagonista do processo de ensinar e aprender, Sacristán (2012) pontua que parte da investigação sobre formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, pois não entra na essência dos professores, desconsiderando, desta forma seu protagonismo. Coelho (2002, p. 138) afirma que:

É preciso ressaltar que, se pensarmos em formação continuada em uma perspectiva de educação crítico-emancipadora, não podemos descurar do “tempo que se deve ser dispendido nessa formação”, sob pena de estarmos simplesmente “discorrendo sobre” o tema e não “propondo alternativas” para viabilizá-lo.

A ampliação da jornada escolar pode significar a possibilidade da garantia da aprendizagem, bem como a ampliação de oportunidades e vivências por parte de alunos e professores.

Hoje o professor está cercado, ou até sufocado, por grades curriculares estanques, tempos escassos para “cumprir” os currículos, submetidos a formações continuadas mecânicas e cansativas, desenvolve vários papéis em sua função (professor, conselheiro, psicólogo, etc.) além da múltipla jornada escolar, a qual está submetido para conseguir cumprir sua carga horária. No Estado do Paraná, existem professores que trabalham em até cinco escolas diferentes simultaneamente, e

distantes uma das outras, para poder cumprir toda a sua carga horária, contabilizando assim, o tempo “perdido” de deslocamento entre uma escola e outra.

A escola de tempo integral possui número de aulas mais amplo, comparando com as escolas de tempo tradicional, permitindo desta forma, que o professor cumpra toda ou grande parte a sua carga horária em apenas uma escola, como prevê as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, ou no máximo duas, (de acordo com a disciplina que ministra), o que resulta em mais tempo para planejamento, reflexão, meios para aprimorar seus conhecimentos e prática docente e maior contato e interação com a comunidade escolar a que pertence. Para Coelho (2002, p. 141) “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de tempo de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”. Arrumar citação

Avançando na discussão Coelho (2002, p. 142) complementa “Afinal, para que o professor se emancipe é condição *sine qua non* o repensar de sua prática, o que ocorrerá de forma mais produtiva, se for em um mesmo ambiente de trabalho”.

Compreende-se que a formação continuada dos professores da educação em tempo integral deve elucidar especificidades da educação integral, como por exemplo, o redimensionamento do tempo, do espaço e do currículo, bem como a integração curricular, de modo a garantir a aprendizagem.

Para que a educação em tempo integral cumpra de forma eficiente seu objetivo, que é a garantia da aprendizagem, é necessário, segundo Branco (2012, p.247) o planejamento da:

[...] formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende oferecer “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, se, dúvidas, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária.

Sendo assim, quando uma instituição propõe-se em ampliar a jornada escolar em função da aprendizagem, faz-se necessárias algumas reflexões no planejamento da implantação, o que envolve diretamente o processo de formação continuada do professor. Pois é através dela, que o professor terá a oportunidade de refletir no direito da criança aprender construindo seu conhecimento de forma ativa, na necessidade de dispor de mais tempo na escola para o desenvolvimento da aprendizagem, na integração do trabalho com as diversas áreas do conhecimento e no direito do professor aprender ensinando e na interação com as crianças e com demais profissionais da escola (BRANCO, 2012).

Historicamente pode-se observar o percurso da formação continuada no Brasil e suas mudanças de concepções que variam de acordo com as percepções

filosóficas que cercavam cada momento. Sendo assim, esta dissertação utiliza como inspiração a formação continuada reflexiva crítica, a qual acontece todos os dias através da reflexão na prática docente, bem como através do processo de teorização, para que desta forma tenha condições de agir concretamente diante dos desafios encontrados na sua prática docente.

Abordagem Metodológica

Tratou-se de uma **pesquisa qualitativa**, sendo os que os instrumentos para coleta de dados foram **observações, questionários e entrevistas**.

Foram realizadas observações sistemáticas do cotidiano escolar e observações em eventos de formações previstos em calendário escolar / SEED – PR para o ano letivo de 2018.

As entrevistas foram planejadas com perguntas estruturadas previamente, sendo aplicadas para professores pedagogos e direção escolar da ETI. Sendo utilizado como critérios de seleção dos participantes o mínimo um ano de experiência na ETI e pelo menos um professor de cada disciplina prevista na Base Nacional Comum Curricular.

Também foram aplicados questionários e entrevistas ao departamento que coordena a Educação em Tempo Integral da SEED/PR.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de ética da UFPR, registrado sob o Parecer do CEP/SB – PB. N°2033045 na data de 26/04/2017.

Contexto da Educação em Tempo Integral no Paraná

Desde 2009, o Estado do Paraná tem intensificado as Políticas Públicas de ampliação da jornada escolar, inicialmente com o Programa “Viva a Escola”, posteriormente substituído pelo programa de Atividades Complementares de Contra turno. Paralelamente as estas atividades, em 2012 houve a implantação em 29 escolas pilotos do Programa de Educação em Tempo Integral em Turno Único. Em 2018, o Estado contava com 62 escolas que ofertam a Educação em Tempo em Integral em Turno Único. (divididas em EF e EM). Registra-se também, que no ano de 2017 a maioria das escolas que ofertavam os Programas de Atividades Complementares sofreram cortes pelo Governo Estadual, como estratégia de diminuição de gastos públicos.

A pesquisa foi aplicada no NRE de Curitiba, que em 2018 possuía seis escolas de Tempo Integral - Turno Único para o Ensino Fundamental e duas para o Ensino Médio. As escolas participantes foram escolas de Ensino Fundamental, sendo escolhidas duas escolas aleatoriamente, conforme autorização dos estabelecimentos e critérios de seleção. Os critérios de seleção foram à escolha de uma que iniciou a

oferta em 2017 e outra em 2013, a fim de se estabelecer comparativos nas formações que os professores receberam.

Análise e discussão dos Resultados

Para análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, norteado pelas ideias de Bardin (1977). Utilizou-se como método a análise de conteúdo. A escolha deste método justifica-se, pois “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2012, p.12)

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo é um “*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*” (BARDIN, 1977, p.42, grifos da autora).

Os resultados apontaram, de acordo com a realidade das Instituições participantes, que não houve eventos de formações para a implantação da ETI. Entre os participantes: professores, gestores e pedagogos entrevistados, a resposta foi unânime no que se refere à ausência de formações continuadas ofertadas pela SEED/PR, para a implantação da Educação em Tempo Integral.

Como não ocorreram eventos de formações continuadas direcionadas a demanda da Educação em Tempo Integral, os entrevistados relataram que buscaram apoio teórico e prático em experiências de outros Estados, que já ofertam a Educação em Tempo Integral há mais tempo, como o Estado de São Paulo, por exemplo. Buscaram informações na internet e, até mesmo, alicerçaram-se nas suas próprias práticas, sendo elas vindas de experiências anteriores com o tempo ampliado ou de experiências construídas no cotidiano escolar.

Em contraposição, a SEED/PR informou através do Departamento de Educação Básica - Setor da Educação Integral, que em 2017 disponibilizou, para a Semana Pedagógica do Primeiro Semestre, documentos para subsidiarem os estudos nas escolas de tempo integral, disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edtempointegral.pdf.

Ainda a SEED/PR informou que disponibilizou em Agosto/2017 dois Simpósios Educação em Tempo Integral no Ensino Médio (07 a 11 e dias 21 a 25 de agosto), em Foz do Iguaçu, para os Diretores, Pedagogos e todos os Professores das instituições que ofertam Educação em Tempo Integral, no Ensino Médio. Contudo, segundo relatos dos entrevistados, poucos professores participaram devido à distância e período de realização, pois as escolas estavam em período letivo normal, conforme calendário escolar de 2017.

Na Instituição que oferta a ETI desde 2013, os participantes relataram que participaram de uma formação ofertada pela SEED no decorrer do mesmo ano, organizada no formato de oficinas para trabalhar com a Parte Diversificada do Currículo. Os professores quando questionados sobre a avaliação da formação, consideraram que alguns temas abordados estavam distantes da realidade da escola deles, exemplificou um participante (P03): “foram abordadas estratégias de ensino para explorar o uso de tecnologias no ensino da Arte, mas a escola não possui tecnologia”.

Diante dos relatos dos participantes sobre as suas concepções sobre educação Integral e em Tempo Integral, planejamento da ressignificação do tempo, espaço e currículo no espaço escolar, bem como o que a ETI representa para as Instituições, fica evidente que as respostas refletem a ausência ou os poucos eventos específicos de formação continuada para professores da ETI.

Quando questionados sobre a reestruturação do Tempo, Espaço e Currículo a maioria dos entrevistados reportaram-se a questões relacionadas a infraestrutura (ou a falta dela) das escolas, a falta de materiais pedagógicos e a falta de apoio da SEED para o desenvolvimento do programa.

Contudo, redimensionar estes eixos no âmbito escolar, vai além do pensar no espaço físico.

Conforme Moll (2009) de nada adianta esticar a corda do tempo se ele não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço, sendo assim a educação integral emerge como um caminho capaz de (re) significar os tempos e espaços escolares em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Tempo, espaço e currículo são dimensões da educação em tempo integral que precisam ser planejadas e replanejadas (como exercício reflexivo) com responsabilidade e seriedade para que a aprendizagem seja concebida como “processo”. Para Lamonaco e Silva (2013, p. 07) “O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes”.

Sobre a concepção dos participantes sobre quais as suas concepções sobre a Educação Integral e em Tempo Integral e sobre o que a ETI representa para a Instituição, não demonstraram ter clareza sobre o objetivo da ampliação da jornada escolar e qual a diferença entre desenvolver-se integralmente e sua relação com o tempo.

As respostas variaram entre aspectos relacionados ao trabalho com as disciplinas da Parte Diversificada; das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar; da ausência da família na educação dos seus filhos, transferindo a responsabilidade da educação e dos cuidados com a criança à Instituição. Outros relacionam as escolas de tempo integral a um “depósito” de crianças. Ainda alguns participantes relataram a ETI como resgate social de crianças e adolescentes. Dos 21

entrevistados (das duas escolas) apenas 3 participantes relacionaram ETI e aprendizagem.

Quando questionados sobre como eles gostariam que os eventos de formação fossem disponibilizados: apontaram a necessidade de eventos práticos, que trabalhem questões como didática e metodologia diversificadas para o trabalho com a Educação em Tempo Integral; indicaram a importância dos professores serem ouvidos para constatação de suas reais necessidades e, também, criticaram os “pacotes prontos” enviados pela SEED/PR, que tornam os professores e pedagogos, meros consumidores; Solicitaram palestras com pessoas que conheçam o tema profundamente, ressaltando a importância de que o palestrante conheça a realidade das escolas de tempo integral, na prática, e não só na teoria.

Considerações Finais

Compreende-se que a formação continuada dos professores da Educação em Tempo Integral deve elucidar especificidades da educação integral: o redimensionamento do tempo, do espaço e do currículo, bem como a integração curricular, de modo a garantir a aprendizagem.

Para que a Educação em Tempo Integral cumpra seu objetivo, a garantia da aprendizagem enfatiza-se a necessidade do planejamento da formação continuada dos professores específico para este perfil de profissionais, uma vez que não se pretende oferecer “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvidas, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioridade.

Assim, quando uma instituição propõe-se a ampliar a jornada escolar em função da aprendizagem, fazem-se necessárias algumas reflexões no planejamento da implantação, o que envolve diretamente o processo de formação continuada do professor. Pois, é através dela que o professor terá a oportunidade de refletir no direito da criança de aprender construindo seu conhecimento de forma ativa, na necessidade de dispor de mais tempo na escola para o desenvolvimento da aprendizagem, na integração do trabalho com as diversas áreas do conhecimento. Assim, também o direito do professor aprender ensinando, na interação com as crianças e com os demais profissionais da escola.

A pesquisa permitiu constatar que a formação continuada quando organizada no viés da reflexividade teórico-crítica, permite que o professor reflita sobre sua prática, avalie sua ação docente, busque referenciais teóricos que lhe sirvam de embasamento para suas ações e, desta forma, construa, se necessário, novas estratégias de ensino. Contudo a formação continuada pautada na reflexividade teórico-crítica é um desafio a ser superado nas escolas de tempo integral da rede estadual de educação, conforme apontaram as análises dos resultados.

E, tal como destaca Libâneo (2012), constatamos que há a necessidade do professor refletir sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, de modo que a teoria lhe ajude a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também aprimore o seu modo de agir, de saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

Ainda, a pesquisa permitiu considerar que as políticas públicas estaduais para a Educação em Tempo integral, necessitam também, de políticas de formação continuada de professores adequados para estes que atuam nas escolas de tempo integral, vislumbrando-se que seja este um dos caminhos para consolidação da Educação em Tempo Integral no cenário estadual e que o principal objetivo do programa seja alcançado com êxito.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Direito a Tempos-Espaços de um Justo e Digno Viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. Doutorado em EDUCAÇÃO, Instituição de Ensino: UFPR. Curitiba, 01/02/2009. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

_____. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>>. Acesso em 18 mai.2017.

_____. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 246 – 257.

BRANCO, V.; LIBLIK, A. M. P. Projeto de Intervenção Pedagógica. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs). **Educação Integral e Integrada**. Curitiba: UFPR, 2010.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/01. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secad. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada.** Brasília, DF: 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LAMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. (Orgs). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica do conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiania: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral: contexto histórico e presença na educação brasileira. In: MEC, Secad. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de

José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2004.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em 20 mar. 2018.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94 –102.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs). **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de Tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”.** Porto Alegre, 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2660265>. Acesso em: 08 maio 2017.

A DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA, COMUNICAÇÃO E A AUTORIA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO AMBIENTE: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO PROCESSO DE PROMOÇÃO DO INTERESSE EM PESQUISA CIENTÍFICA.

Maira Paupitz Vassellai

Roberto Shiniti Fujii

Introdução

A história da educação profissional no Brasil inicia-se no período do Império, quando o seu objetivo maior era retirar as crianças da rua. Do império à atual República houve muita variação quanto aos objetivos da educação profissional no Brasil. Da formação de um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra (GARCIA, DORSA e OLIVEIRA, 2018) à formação de profissionais técnicos. (BRASIL, 2019). Surgem, neste íterim, variáveis que tornam a educação profissional no Brasil, ora obrigatória no nível do ensino médio (Lei 5692/71), ora impossibilitada de oportunizar aos seus concluintes a continuação de estudos no ensino superior (Reforma Capanema), e ora excluída dos objetivos de formação integral do educando. E, a partir de uma série de acontecimentos e reformas em 2007, com a Lei nº 11.741/2008, estabeleceram-se alterações na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Em correspondência a esta descrição histórica, uma escola pública do Paraná acompanhou todas estas questões legais, que giraram em torno da educação profissional, e permanece há 78 anos ativa. O Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba (Ceep Curitiba) é o novo nome do antigo Instituto Politécnico Estadual, criado pelo Decreto nº 10.888 de 11 de janeiro de 1941. Hoje o Ceep Curitiba conta com 2141 alunos (PARANÁ, 2019), distribuídos nas modalidades de ensino: subsequente ao ensino médio e ensino médio integrado; nos cursos técnicos em Biotecnologia, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente e Química. (CEEP CURITIBA, 2019).

O objetivo do presente capítulo é colaborar com os leitores sobre como o desenvolvimento de atividades científicas, como a Semana Acadêmica e de processos de autoria discente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, podem contribuir no processo emancipatório dos alunos, despertando-os à participação no universo da Ciência e da pesquisa, tão necessários para a formação da cidadania e do pensamento crítico.

A educação profissional e a educação científica

No Brasil a educação profissional é uma modalidade educacional declarada na LDB (BRASIL, 1996), e apresenta como princípio e finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em um de seus princípios norteadores, as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio relacionam, na articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, a produção de conhecimento a realização da pesquisa para a produção do conhecimento e a intervenção social. Na concepção de educação profissional no Paraná, a partir de 2003, ao retomar esta modalidade no estado, assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada. (PARANÁ, 2006). É preciso, então, segundo Auler (2007, p.01)

[...] promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência/tecnologia (CT), adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas, desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual.

A profissão de Técnico em Meio Ambiente foi reconhecida no ano de 2002, pela Lei Federal 10.410 de 11 de Janeiro, e o curso médio integrado em Meio Ambiente teve início no Ceep Curitiba no ano de 2005 com sua primeira turma de formandos no ano de 2008. Neste breve contexto histórico, evidencia-se que o perfil deste profissional nesta instituição de ensino, naquele momento, ainda estava se moldando perante as transformações que ocorriam no mundo do trabalho, especificamente na área ambiental. Assim, atendendo as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e aproximando o futuro técnico em Meio Ambiente com as atividades científicas e profissionais da área, é que se projetou uma possibilidade de compartilhamento destes propósitos envolvendo a comunidade científica e profissional atuantes na área ambiental, trazendo-os para dentro da escola.

Oferecer o acesso ao conhecimento científico no espaço escolar propicia ao educando segurança para explorar este conhecimento com mais profundidade e, segundo Aires (2011, p. 225-226), “o conhecimento escolar e conhecimento científico são constituídos por epistemologias distintas e as transposições de um para o outro não são lineares”. Desta forma, cabe à escola proporcionar oportunidades e criar situações que favoreçam a relação didática entre o aluno e professor, para que este último possa transpor didaticamente os conteúdos historicamente produzidos. Assim, no ano de 2009, foi implantada a I Semana do Curso de Meio Ambiente, que

compreenderia a realização de palestras ministradas por profissionais da área ambiental, pertencentes a empresas privadas ou públicas, e instituições educacionais de ensino superior.

A seleção das palestras proferidas na Semana do Curso de Meio Ambiente objetiva evidenciar os conteúdos trabalhados no currículo do curso, revelando nas aplicações das Ciências, as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. O grande avanço científico e tecnológico do final do século XX e início do século XXI exigiu a popularização destas aplicações. O papel da difusão científica volta-se, então, não somente à propagação destes avanços e seu funcionamento, mas também para melhor informar aos alunos a respeito das ciências e suas implicações culturais, sociais, econômicas, ambientais e históricas. A educação científica torna-se necessária na educação formal para que o futuro cidadão possa exercer seus direitos e realizar a tomada de decisão com compreensão dos processos científicos e de suas implicações. Portanto, é necessário abordar a ciência e a técnica científica, não como uma dominação metódica, científica e aspirada sobre a natureza e sobre o homem, mas com uma concepção de emancipação humana, para que uma nova reflexão sobre a relação homem-natureza possa se estabelecer. (HABERMAS, 1987, p. 53):

A subjetividade da natureza, ainda agrilhoadada, não se poderá libertar antes de a comunicação dos homens entre si não estar livre da dominação. Só quando os homens se comunicarem sem coação e cada um se puder reconhecer no outro, poderia o gênero humano reconhecer a natureza como um outro sujeito.

Atualmente, a Semana do Curso de Meio Ambiente contempla, também, palestras realizadas por alunos egressos do curso e a divulgação dos artigos científicos produzidos pelos formandos, bem como o desenvolvimento de atividades de integração entre os alunos do curso; pois desta forma, além de instrumentalizá-lo com conhecimento para atuar profissionalmente e despertar-lhe uma vocação para a formação acadêmica, objetiva-se incentivá-lo a construir sua própria produção, efetivada em forma de artigo científico que o formando do curso técnico em Meio Ambiente do Ceep Curitiba produzirá sob a assistência do professor da disciplina de Metodologia Científica e Comunicação e tutoria de um professor orientador.

A educação científica e tecnológica é, também, essencialmente importante no processo de promoção da cidadania e inclusão social, uma vez que propicia às pessoas oportunidades para discutir, questionar, compreender o mundo que as cerca, respeitar os pontos de vista alheios, resolver problemas, criar soluções e melhorar sua qualidade de vida. Além disso, a aprendizagem dos alunos na área científica é reconhecidamente importante, uma vez que está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas. Portanto, quando se melhora a educação científica não se melhora só a aprendizagem de Ciências: o seu impacto atinge outros campos. (UNESCO, 2005)

A DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA E COMUNICAÇÃO COMO FOMENTADORA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Desde 2005, o curso técnico em Meio Ambiente teve quatro reformas curriculares. A partir da reforma de 2010, houve a inclusão da disciplina de Metodologia Científica e Comunicação na quarta série, com carga horária anual de 80 horas. Por ser uma disciplina de final do curso, optou-se em se desenvolver no ano de 2015, juntamente com o PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador (instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Ministério da Educação) uma proposta pedagógica dinâmica, que promovesse a interação entre as disciplinas do curso contemplando a educação científica. Alguns objetivos da disciplina estão voltados a iniciar o aluno na pesquisa científica e despertá-lo à produção e comunicação de trabalhos científicos, estimulando a integração da escola com a comunidade acadêmica. “A crescente cientificação da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.” (PARANÁ, 2008, p. 33). E ainda Vieira e Vieira (2014, p. 27-28), corroboram afirmando:

Com o processo de integração entre ensino médio e a educação profissional o empenho em formar sujeitos autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho constitui-se numa das principais responsabilidades contemporâneas desta modalidade de ensino. Tal educação requer não apenas uma formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, através de critérios de relevância social e ética.

Tomando como princípio norteador de que a Ciência se estabeleceu como uma das formas de produção de conhecimento sobre a natureza e, portanto, indispensável para que o técnico ambiental compreenda textos científicos e desenvolva novas técnicas a partir da metodologia científica, a proposta da disciplina de Metodologia e Comunicação Científica, do ensino médio integrado em Meio Ambiente do Ceep Curitiba objetiva que o técnico ambiental se familiarize com o pensamento filosófico da ciência e com o papel da ruptura epistemológica entre o senso comum e o conhecimento cientificamente válido, corroborados pelas teorias vigentes. Diante desse desafio, a disciplina é ofertada no quarto e último ano do curso e propõe o desenvolvimento do processo de autoria dos alunos ao solicitar o desenvolvimento de um artigo científico e a defesa pública do mesmo.

Para cumprir esse desafio de forma satisfatória, todos os conteúdos trabalhados estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p. 25) que esclarece:

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por essa ótica, a ementa da disciplina possui os conteúdos estruturantes: Ciência e Conhecimento, Pesquisa Científica e Normatização.

Nos primeiro e segundo bimestres, são apresentados os principais conceitos de Ciência, métodos de abordagem e procedimentos científicos, na perspectiva da Filosofia da Ciência. Também nesse período, os alunos devem pensar em um tema para seu artigo e iniciar o processo de escrita. Eles são incentivados a procurarem temas na área ambiental e terão orientadores, que lhes nortearão no processo de pesquisa e escrita dos artigos. Esses orientadores são professores da escola ou profissionais de outras instituições que deverão auxiliá-los no processo de pesquisa e desenvolvimento do artigo. Os discentes têm contato com esses profissionais através da Semana do curso ou do estágio obrigatório que realizam nos terceiro e quarto anos do curso. Os conteúdos trabalhados nos dois primeiros bimestres são pensados em uma sequência que permita ao estudante compreender e escrever simultaneamente as partes do artigo juntamente com o seu orientador.

A partir do terceiro bimestre, acontece a qualificação dos artigos, na qual o trabalho é submetido a professores do curso e de outras instituições de ensino às cegas, para que se avalie o texto a partir de um protocolo de avaliação estabelecido pelo professor da disciplina de Metodologia Científica e Comunicação. Durante o quarto e último bimestre são dadas as orientações finais, e as equipes devem apresentar oralmente o artigo concluído durante um seminário de defesa pública, onde os avaliadores podem debater os mesmos.

Apesar do artigo ser alcinhado pelos alunos de “TCC”, esclarece-se aos mesmos de que o trabalho realizado não tem isoladamente o poder de reprovação automática, como em instituições com trabalhos de conclusão de curso, podendo aqueles serem submetidos ao Conselho de Classe Final. Entretanto, observa-se que o esforço empregado pela maioria para produzir e apresentar satisfatoriamente seus artigos demonstra o interesse dos mesmos pelo desenvolvimento do trabalho científico e que eles mesmos se dedicam ao trabalho como se realmente fosse um trabalho de conclusão de curso. Dos 63 trabalhos apresentados no período entre 2016 e 2018, apenas quatro artigos não foram finalizados ou não apresentados.

Como forma de estímulo à produção final pelos alunos, há a intenção de compilar os artigos produzidos entre os anos de 2016 a 2019 numa edição de revista digital, com o número internacional normalizado para publicações seriadas - ISSN (International Standard Serial Number), tornando esta uma publicação anual deste evento de divulgação científica.

Relacionando dados

Como amostragem para verificação dos resultados obtidos até o momento, realizou-se um levantamento dos artigos produzidos pelos alunos nos anos de 2016 a 2018, perfazendo um total de 63 artigos. Através da análise do tema central dos artigos, estes foram divididos em categorias de acordo com a área de abrangência (Tabela 1).

Tabela 1. Temas abordados nos artigos por abrangência.

Tema	2016	2017	2018
Áreas de Preservação	1	-	-
Bioética	1	1	1
Biogeografia	-	2	1
Direito Ambiental	-	1	-
Ecologia Aquática	-	1	-
Educação Ambiental	2	1	1
Energias alternativas	-	-	2
Enriquecimento Ambiental	1	-	-
Epidemiologia Ambiental	-	3	-

Etologia	1	1	2
Evolução	-	1	-
Gerenciamento de Resíduos	3	5	5
Gestão Ambiental	-	1	-
Impactos Socioambientais	6	2	2
Logística Reversa de Resíduos Sólidos	3	-	-
Museologia	-	1	-
Poluição	2	1	7
Saúde e meio ambiente	-	-	2

Fonte: Os autores, 2019.

Durante os três anos de trabalho com artigos científicos, observa-se que os temas associados à gestão de resíduos aparecem com bastante frequência em relação aos demais temas. Impactos socioambientais também têm recorrência em todos os anos. Entende-se por impactos socioambientais os temas que focam conceitos e métodos de análise dos impactos e riscos ambientais para referir-se a ação antrópica no ambiente.

Na Tabela 2, apresentam-se os temas tratados nas palestras das Semanas de Curso dos anos de 2015 a 2017, nas mesmas categorias dos artigos, no sentido de verificar se há uma influência das palestras na escolha dos temas dos artigos. Os anos são anteriores a produção dos artigos porque a Semana de Curso é realizada no mês de outubro e os artigos são iniciados em fevereiro. O que se verifica é que há uma distribuição justa entre os temas das palestras sobre aqueles determinados pelos alunos em seus artigos, mas não se pode afirmar que essa escolha deve-se exclusivamente às palestras realizadas, pois as experiências vividas no desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores do curso no decorrer dos

quatro anos de formação também devem ser consideradas como variáveis nessa determinação dos temas dos trabalhos de pesquisa, podendo ser este, então, outro tópico para ser tratado em outro momento.

Tabela 2. Temas abordados na Semana de curso de acordo com as categorias dos artigos.

Tema	2015	2016	2017
Áreas de Preservação	-	-	2
Bioética	-	-	-
Biogeografia	-	1	-
Direito Ambiental	1	-	-
Ecologia Aquática	2	-	-
Educação Ambiental	3	2	2
Energias alternativas	3	-	-
Enriquecimento Ambiental	1	-	1
Epidemiologia Ambiental	-	-	1
Etologia	-	3	1
Evolução	-	1	-

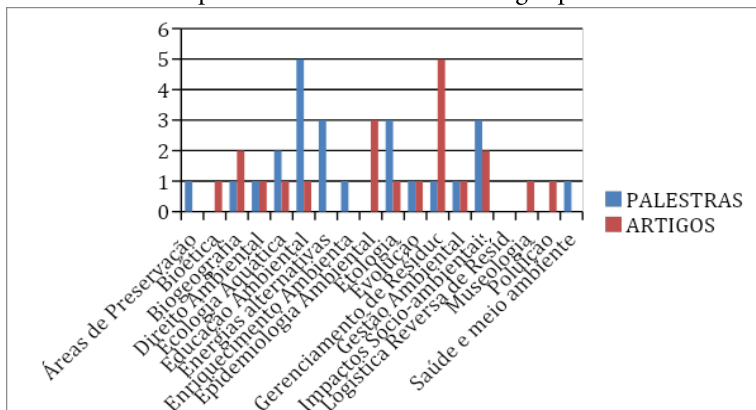
EDUCAÇÃO BRASIL

Gerenciamento de Resíduos	1	-	1
Gestão Ambiental	1	1	2
Impactos Socioambientais	3	-	-
Logística Reversa de Resíduos Sólidos	-	-	-
Museologia	-	-	-
Poluição	-	5	1
Saúde e meio ambiente	1	4	1
Outras	-	-	4

Fonte: Os autores, 2019.

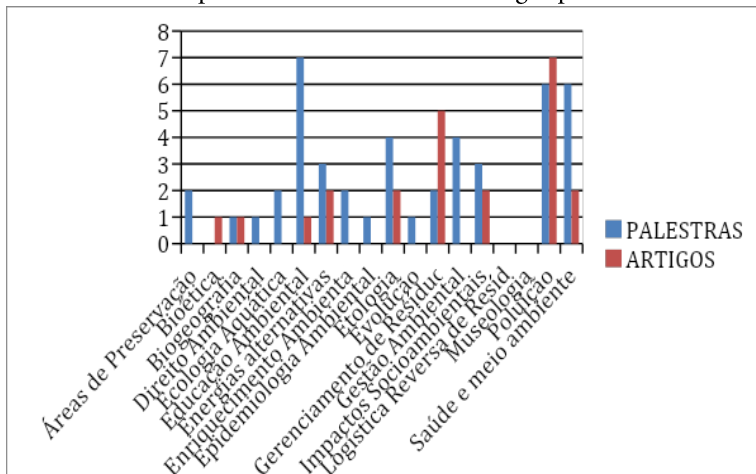
Relacionando os artigos desenvolvidos e as palestras, os gráficos 1 e 2 demonstram que os conteúdos trabalhados nos artigos possuem correlação com os conteúdos das palestras. Biogeografia, Direito Ambiental, Ecologia Aquática, Educação Ambiental Etologia, Evolução, Gerenciamento de Resíduos, Gestão Ambiental e Impactos Socioambientais possuem palestras e artigos.

Gráfico 1. Total de palestras de 2015 a 2016 e artigos produzidos em 2017.



Fonte: Os autores, 2019.

Gráfico 2. Total de palestras de 2015 a 2017 e artigos produzidos em 2018.



Fonte: Os autores, 2019.

Considerações finais

Portanto, ingressar o aluno da Educação Profissional na pesquisa científica é importante para a sua formação, seja profissional ou pessoal, pois a partir destas situações vividas é que nossos jovens poderão ser sujeitos de transformações em suas vidas. O contato direto com a metodologia científica é o único caminho para que eles possam conhecer como estes processos, distantes do dia a dia da escola, acontecem. Além disso, podem perceber que a ciência não é fixa, que pesquisadores são pessoas comuns e podem errar, e nem sempre dispõem de todo o material necessário para

conduzir sua pesquisa, e que quando o tem, precisam repetir várias e várias vezes um mesmo procedimento, ou a modificam para se adequar aos equipamentos que dispõem no momento. Percebem aí, que nem todas as pessoas estão dispostas a escutá-lo e auxiliá-lo a resolver seu problema de pesquisa. Mas apesar das dificuldades, a iniciação científica é um encantamento que faz o jovem participar como sujeito ativo em seu processo de ensino e da aprendizagem. (MOREIRA; OSTERMANN, 1993).

A educação de nossos jovens na perspectiva de sua formação científica é maravilhosa quando tratada na literatura. No entanto, a prática cotidiana para desenvolver tal característica é baseada no esforço e dedicação individual dos professores que acreditam na educação. Muitas situações problemas precisaram ser solucionadas através de professores que dedicaram suas horas atividade e muitas horas de descanso para que este trabalho pudesse ter um resultado final exitoso, onde alunos egressos, agora pertencentes ao nível superior de ensino retornam e enaltecem a experiência vivida no curso técnico, pois neste momento atual compreendem e valorizam o aprendizado efetivamente adquirido.

Referências

AIRES, J. A.. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

AULER, D. **Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade:201** Pressupostos para o Contexto Brasileiro. Ciência & Ensino, v. 1, n. especial, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Setec, dez 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Ministério da Educação - Conselho Nacional da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de mai de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

- CEEP CURITIBA. **Breve histórico.** Disponível em: <http://www.ceepcuritiba.com.br/?page_id=8>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- GARCIA, A. C.; DORSA, A. C. ; OLIVEIRA, E. M. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – N° 13 – Ano VII – 05/2018. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como "Ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino do método científico. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v.10, n.2: p.108-117, ago.1993.
- PARANÁ. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006.
- _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.
- _____. **Consulta escolas**. Secretaria de Estado da Educação. Centro Estadual de Educação Profissional. 2019. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- UNESCO Digital Library. **Ensino de ciências: o futuro em risco**, edições UNESCO, mai/2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948>. Acesso em 29 mar. 2019.
- VIEIRA, M.M.M.; VIEIRA, J.A. **Produção de conhecimentos na Educação Profissional**. Holos, ano 30, vol. 2, 2014. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994/800>. Acesso em 10 de mai de 2019.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Luciane Cortiano Liotti

Thaís Gama da Silva

Introdução

A educação tem expressado, historicamente, a disputa dos diversos interesses e intenções político-administrativas, em torno de concepções de mundo, de homem e de sociedade. Ora reflete os interesses neoliberais, ora expressos as lutas dos movimentos sociais, que de uma forma ou de outra revela as contradições da sociedade contemporânea na qual estamos inseridos.

Neste sentido, a escola vem sendo forçada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. Fato que proporciona a escola a problematizar essas contradições e definir seu papel enquanto instituição de ensino que adquire sua forma e significado educativo à medida que, sofre uma série de transformações dentro das atividades práticas, com função socializadora e cultural que assume em torno das diferentes práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 1998).

Diante disso, a escola ao promover a ampliação do período de estudos de ensino para funcionar em tempo integral, tem por objetivo tanto promover experiências educativas comprometidas em desenvolver integralmente os educandos para que estes se tornem agentes atuantes e participativos da sociedade, quanto à de definir seu papel de instituição socializadora.

Em vista disso, este artigo tem por objetivo analisar a representação dos professores sobre a concepção de escola de educação integral, no sentido de desvelar se esta modalidade de ensino proporciona inovações para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória, proporcionando aos estudantes uma verdadeira formação integral.

Contextualizando a Educação em Tempo Integral

Diversos caminhos já foram trilhados e os debates em torno do tempo na escola não se constituem uma novidade na educação brasileira. Desde as primeiras décadas do século passado, movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira e os centros integrados de educação pública os CIEP, pensados por Darcy Ribeiro, já defendiam a adoção de

um tempo ampliado em extensão e qualidade, para a então escola primária (GUARÁ, p.66, 2009).

Anísio Teixeira foi pioneiro e mentor intelectual do movimento da Escola Nova e tornou-se seguidor da filosofia pragmatista de Dewey. Na década de 50, pôs em prática sua concepção de educação integral, ao implantar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Nesse centro, as atividades escolares foram trabalhadas nas Escolas-Classe e as atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais aconteciam em contraturno escolar nas Escolas-Parques (BRASIL, 2009).

O então presidente do INEP, Anísio Teixeira, foi designado para criar o “Plano Humano” em parceria de Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos. Esse grupo organizou o Sistema Educacional de Brasília com a intenção de reestruturação do Sistema de Ensino Brasileiro, que seria modelo para todo o país.

Os Centros Educacionais estavam associados à concepção de escola em tempo integral, tendo como princípio viabilizar aos estudantes experiências de vida fundamentadas nos princípios de: trabalho, participação, autonomia, liberdade e democracia.

Já, na década de 80, este tema volta ao debate público depois de alguns anos, como valorização de políticas sociais que combinam a oferta do ensino básico regular com os serviços públicos de assistência social. Os CIEP – Centros Integrados de Educação Pública, sistemas escolares concebidos por Darcy Ribeiro na década de 60, foram retomados durante o governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Tais centros eram considerados como “Escola Integral em horário integral” (BRASIL, 2009).

A partir desta década, diversas experiências foram se concretizando em diversos estados brasileiros, podemos citar alguns exemplos como frutos de experiências que ganham destaque no cenário da Educação Integral brasileira que apresentaram resultados bastante animadores em relação à ampliação do tempo de estudo com a qualidade de ensino, como as cidades de Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu /RJ, Juiz de Fora/ MG, Americana/SP e Erechim /RS (GOULART, 2008, p.27).

Portanto, na história brasileira, diversas iniciativas públicas caminham na direção de fortalecer e integrar as experiências escolares com a ocupação de espaços formais e não-formais de educação, em que praças, parques, igrejas, postos de saúde e organizações não-governamentais se tornam parte de uma comunidade de aprendizagem, beneficiando os estudantes com uma educação em tempo integral (GUARÁ, p.7, 2009).

Dentro desta perspectiva, o governo federal lançou o programa Escola Aberta, que propõe a "ampliação das relações entre escola e comunidade e o aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania", voltado para o desenvolvimento de uma cultura que amplie os espaços da escola pública oferecendo aos estudantes locais alternativos em suas comunidades nos finais de semana (GOULART, 2008, p.27).

Neste cenário brasileiro, observamos que todas as ações, sejam elas Municipais, Estaduais ou Federais, visam à inclusão social pela melhoria na qualidade do ensino formal e das possibilidades de incorporação de novas estratégias e movimentos em prol da educação integral. Os conteúdos formais desenvolvidos na escola devem integrar o conhecimento tácito construído historicamente pela humanidade, pois esta relação é imprescindível na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Assim, a educação integral e desenvolvimento integral se ancoram na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida.

De acordo com no documento Orientações para implementação da Educação em Tempo Integral (PARANÁ, 2012, p. 15):

[...]A Educação em Tempo Integral não propõe a superação do ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas com o diferencial do maior tempo para desenvolver conteúdos que estejam sistematizados e articulados com o currículo da escola, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos de improvisação e do acaso.

Portanto, assegurar a qualidade dos programas de educação integral, significa considerar o processo educativo em todas as suas dimensões, focalizando fundamentalmente a relação da aprendizagem dos educandos com a sua vida e com a vida da comunidade, no sentido em que, para que este processo se efetive se faz necessário que o conjunto de práticas pedagógicas e um currículo escolar que estejam articulados a ponto de viabilizar uma aprendizagem que se concretize nos objetivos desta educação.

Nesse sentido a oferta da Educação Integral em Jornada Ampliada da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná tem por objetivo ampliar os tempos e espaços escolares que contemplem as necessidades educacionais e sociais dos educandos por meio de duas organizações pedagógicas: Educação em Tempo Integral - Turno Único – ETI e Educação Integral em Turno Complementar.

Esta pesquisa ocorre no âmbito da Educação em Tempo Integral - Turno Único – ETI, a qual está implantada atualmente em 73 (setenta e três) escolas distribuídas no Estado do Paraná e especificamente 4 (quatro) no município de Curitiba, sendo que uma delas se constituiu o campo deste trabalho, a qual será especificada a seguir.

O Universo da Pesquisa: a escola e seus estudantes

A pesquisa foi realizada em um colégio da rede estadual de ensino do município de Curitiba, localizado em um bairro periférico da cidade, onde se constata a carência econômica dos seus moradores e um grande número de crianças e adolescentes cujos responsáveis trabalham fora do lar o dia todo. O estabelecimento de ensino oferta o Ensino Fundamental Séries Finais (6º a 9º ano) em Tempo Integral, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos Fase II. Em 2019 conta com 336 matrículas ativas, distribuídas em 18 turma, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A proposta de Escola de Educação em Tempo Integral - ETI para esta escola, foi apresentada ao Ministério Público, na reunião “Operação Mãos Limpas”, com o objetivo de atender à necessidade da reorganização do tempo e dos espaços educativos e aos anseios da comunidade do entorno. As atividades em período integral na escola pesquisada tiveram início no ano de 2010 a partir da Resolução nº 958/2010 da SEED/PR.

A proposta apresenta uma matriz curricular que possui as disciplinas do currículo comum: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, intercaladas com as atividades de complementação curricular: atividades literárias, cultura, história e memória, dança, esporte, higiene e saúde, informática e mídias, jogos cognitivos, LEM inglês, meio ambiente, música e teatro, de maneira que esta inter-relação permite a ampliação dos conteúdos de modo significativo promovendo um aprendizado amplo, de forma a contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Dentre os objetivos da proposta, pode-se destacar:

- promover ações socioeducativas, conforme o estabelecido pelo Estatuto da Criança e Adolescente e na LDB 9394/96, que contribuam com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes;
- proporcionar o envolvimento da família, da escola e da comunidade nas ações de proteção e desenvolvimento do educando;
- proporcionar condições para se minimizar as ocorrências de evasão/retenção/ exclusão sociais, criando condições adequadas de permanência da criança e adolescente na escola.

Um levantamento preliminar realizado pelo IPPUC – Instituto Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, na década de 2000 (sem data especificada), aproximadamente 70% da população economicamente ativa desta região, está desempregada, e da parcela dos que trabalham, o fazem sem registro na carteira de trabalho, sendo que as ocupações não formais variam entre empregadas domésticas, pedreiros, jardineiros, com predominância de catadores de materiais recicláveis (BERLATTO, 2008, p.40).

Os estudantes encontram-se em condições de vulnerabilidade social, e sendo atendidos pelo Conselho Tutelar, “são comumente considerados um grupo diferente e inferior aos seus concidadãos mais bem posicionados no jogo de forças econômico, social e cultural na cidade” no sentido em que são a posição social ocupada por este grupo que lhe confere o estigma de inferioridade humana (BERLATTO, 2008, p.22).

Nesse sentido, a exclusão social vivenciada pelos estudantes, faz com que a escola seja o único local a possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo em que pela responsabilidade de assistir a família, observa-se um alto índice de evasão escolar pois os educandos saem do sistema de ensino para procurar um meio de remuneração.

Os estudantes permanecem no colégio no período de 9h diárias, especificamente das 8h às 17h, realizando neste período além das atividades pedagógicas três refeições.

De acordo com relatos informais da comunidade escolar, no início da implantação e funcionamento da Educação Integral neste colégio, tanto professores quanto estudantes estranharam a novidade, havendo muitos conflitos, pois estudantes achavam que ficariam “encarcerados” durante todo o dia, e docentes tinham que lidar com o “novo”.

Coleta e análise dos dados

Com base na natureza e no objetivo desta pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa que se caracteriza por ser um tipo de investigação em que o processo é tão valorizado quanto o resultado (LÜDKE; ANDRE, 1986). Faz parte deste tipo de pesquisa à obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com o objeto estudado, a observação da vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, entrevistas ou conversas são utilizadas para descobrir e interpretar as situações que observou, podendo comparar as respostas dadas em diferentes situações (NEVES, 1996)

Portanto, para esta pesquisa utilizou-se a entrevista como meio de coleta de dados, pois segundo Ludke e André (1986), a grande vantagem da entrevista, é que ela oportuniza a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo o aprofundamento de pontos levantados no decorrer da conversa.

Assim, as informações, descrições e argumentos utilizados pelos professores no decorrer da entrevista, foram considerados como a materialização de suas opiniões e representações sócio -históricas sobre a Educação Integral.

Compreendendo o professor como um sujeito leitor da sua realidade, do mundo e de suas ações, os questionários foram estruturados com questões abertas e fechadas de forma que pudessem contribuir para investigar a representação dos professores, acerca da Educação Integral.

O critério primeiro a ser considerado para selecionar os entrevistados foi ser professor que leciona em escola de Educação Integral. Os professores que participaram desta pesquisa, apresentam o seguinte perfil:

- ♦ todos possuem nível superior, com no mínimo uma especialização em sua área de formação;

- ♦ os professores apresentam tempo de magistério variado: P1 possui 1 ano e meio, P2 não respondeu esta questão, P3 possui 3 anos, P4 possui 25 anos, P5 possui 34 anos e P6 possui 29 anos, P7 possui 8 anos. Portanto mais de 50% possui mais de 6 anos de magistério, e podem ser considerados com vasta vivência no magistério;

- ♦ seis dos entrevistados pertencem ao que o estado chama de Quadro Próprio do Magistério (QPM) e apenas um professor não é concursado, sendo contratado por um regime denominado – Processo de Seleção Simplificado – (PSS);

- ♦ Quatro (4) professores nunca participaram de cursos de formação cujo tema foi Educação Integral, enquanto três (3) professores já tinham participado, o que demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à Formação Continuada para professores que atuam em escolas de Educação Integral;

Para analisar os dados e o material discursivo coletado no presente estudo, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1995), escolhida por ser uma técnica de análise que têm por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, é usada para descrever e interpretar o *corpus* (conteúdo de documentos e textos que compõem os dados a serem analisados), se prestando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Para Bardin (1995, p. 42), a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

[...] 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 interferência de conhecimentos relativos às condições de produções/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Portanto, nesta pesquisa, o procedimento básico da análise de conteúdo consiste na descrição de dados simbólicos a partir de unidades de registro do texto, que podem ser palavras, frases, temas, signos ou conjunto de signos. Os dados são reunidos segundo um significado comum e depois reunidos em categorias relativas à problematização da pesquisa. Essas categorias são escolhidas pelo próprio pesquisador, segundo critérios definidos tanto pela pesquisa quanto pelos próprios dados brutos. Os critérios para a categorização podem ser semânticos (originando categorias temáticas), sintáticos (categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos), critérios léxicos (ênfase nas palavras e seus sentidos) e critérios expressivos (focalizados em problemas de linguagem).

A proposta aqui é a interpretação mediante a exploração dos significados expressos nas categorias da análise estabelecidas *a priori*, expresso na representação dos professores participantes quanto à compreensão do que vem a ser uma Educação Integral.

As categorias de análise (QUADRO 1) foram estabelecidas *a priori*, e estão baseadas nos estudos realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec, 1999 *apud* GUARÁ, 2009, p. 70) que estabelece que a concepção de Educação em Tempo Integral define-se a partir de diferentes perspectivas e enfoques.

QUADRO 1: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias		Descrição
1	Expansão do horário escolar	Refere-se ao maior tempo dedicado aos estudos – escola de tempo integral
2	Desenvolvimento integral do ser humano	Refere-se ao equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, aliado a ressignificação dos conteúdos
3	Currículo escolar interdisciplinar e transdisciplinar	Refere-se à concepção de educação que propõe uma articulação curricular que contemple o conhecimento abrangente, global e, portanto, integral
4	Experiências extraclasse	Refere-se à articulação da escola com ações comunitárias no contraturno escolar

FONTE: Protocolo das entrevistas - Cenpec (1999).

Resultados e Discussão

A seleção das sequências verbais ocorreu, depois de repetidas leituras de cada entrevista, tomando como critério aquilo que foi mais marcante e representativo do que se buscava em relação à representação de Educação Integral dada pelo professor. A partir das categorias estabelecidas, foram encontrados nas falas dos entrevistado, a diversidade de representações sobre o tema, que serão discutidas a seguir.

Dos sete professores entrevistados, **P1, P3 e P6** apresentam em suas falas uma concepção de Educação Integral. **P1** diz que “a Educação Integral constitui-se como o ensino regular realizado em dois períodos [...] é um ensino-aprendizagem mais completo, pois vai além das matérias tradicionais”. Já para **P3** a “Educação Integral é uma ampliação da jornada escolar como uma maior grade curricular, a qual visa

diferentes oportunidades de aprendizagem”. **P6** simplesmente aponta como concepção de Educação Integral o *“fato dos estudantes passarem o maior tempo na escola, com atividades normais e com atividades complementares”*.

Nestes excertos, percebe-se que, apesar dos professores considerarem a Educação Integral como importante para a aprendizagem às concepções apresentam-se atreladas ao *‘tempo escolar’, ‘ampliação de jornada’, e ‘atividades normais e complementares’*, afastando-se de uma concepção de Educação Integral como uma ação que proporcione o crescimento integral de crianças e adolescentes.

Os professores **P2 e P4** dizem ser importante *“a implantação da escola em tempo integral desde as séries iniciais”* e valorizam *“o desenvolvimento das disciplinas do currículo comum mas com atividades extraclasse e aulas práticas”*. Portanto, a concepção de Educação Integral para estes professores decorre da necessidade da expansão das experiências de aprendizagem incluindo a participação da comunidade, compondo um programa ampliado de atividades em contraturno atrelados aos projetos sociais na comunidade. Expressam a preocupação com a necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e da ampliação do tempo na escola, porém não fica claro de quem é a responsabilidade pelas atividades de complementações curriculares.

Dois professores **P5 e P7** apresentam uma concepção de Educação Integral que valorizam além da ampliação da jornada escolar uma integração entre as disciplinas, onde os estudantes tenham oportunidade a uma formação cidadã. **P5** fala em *“uma educação que envolva a integração dos diversos campos do conhecimento, dando oportunidade de uma ressignificação dos conteúdos propostos e das práticas pedagógicas, por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem”*. **P7** faz uma reflexão dizendo que *“Educação Integral é um sistema de ensino onde a aprendizagem tem um maior aproveitamento, visto que o estudante permanece por mais tempo no ambiente escolar e as disciplinas complementares podem e devem auxiliar nas disciplinas curriculares”*.

Observa-se nestes excertos que estes professores expressam uma preocupação com a integração dos diversos campos do conhecimento, oportunizando ao sujeito estudante, a ressignificação dos conteúdos através de atividades educativas diversas e integradas.

Os professores ao expressarem sua representação sobre Educação Integral, deixam claro que ao realizarem sua recontextualização/ressignificação, apontam dificuldades teórico-metodológicas que inviabilizam a implementação desse tipo de educação no campo pedagógico. Este fato é percebido, pois a fala dos professores está centrada na valorização dos conteúdos, do tempo escolar, nos recursos metodológicos, apresentando uma objeção em estabelecer claramente uma relação de interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados.

Portanto, estas considerações apontam para a constatação de que a organização das políticas curriculares não acontece sem tensões e que as representações dadas à Educação Integral são representações sócio- históricas que expressam a posição social do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações

Tomando as categorias estabelecidas como princípio de análise, destacamos que parte dos professores entrevistados, como um meio de legitimar os conhecimentos, atendem a determinados interesses e valores culturais.

Na análise realizada percebemos que os professores aprovam a Educação em Tempo Integral - ETI como sendo uma melhoria do ensino e do currículo, mas não alcançam um nível de externalidade do campo para além do tempo escolar.

Ao mapear o discurso dos professores constatamos que as representações acerca da Educação Integral estão relacionadas com as ações voluntárias, pressão moral e política, ou seja, suas ações são estabelecidas pela posição social que ocupam no campo pedagógico.

Enquanto alguns professores entrevistados expressam uma preocupação com a integração dos diversos campos do conhecimento, oportunizando ao sujeito estudante, a ressignificação dos conteúdos através de atividades educativas diversas e integradas, outros se limitam apenas na representação deste campo de ensino ligado à ampliação da carga horária escolar.

Portanto, diante dos fatos podemos inferir que a 'falta' de oferta de uma formação continuada tendo como objetivo o suporte teórico para os professores constituírem sua representação sobre Educação Integral, poderia ser uma alternativa para uma mudança de representações e ressignificações sobre este campo de ensino.

Assim vemos perder-se nessa complexidade de relação entre o conhecimento para pensar a Educação Integral – Currículo – e suas representações no campo educacional pedagógico – uma sofisticação teórica, mas ainda com uma reduzida viabilidade pedagógica nas escolas, tornando-se um discurso vago instaurando certo consenso retórico vazio de significações e incapaz de veicular perspectivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERLATTO, F. **Controle Social Perverso: análise de uma política de segurança pública**. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Sociologia, 2008

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, UFSC, v.2, n.1(3), jan-jul/2005, p.68 –80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília, MEC- SECAD. 2009.

GOULART, M. A. A intersetorialidade no contexto da Educação Integral: Educação Integral e a Transversalidade das Políticas Públicas. **Salto Para o Futuro: educação integral**. MEC. Boletim 13 – Agosto, 2008.

GUARÁ, I.M.F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

MORAES, R. *Análise de Conteúdo*. **Revista Educação**. Porto Alegre. n.º 37. Março 1999.

NEVES, L. J. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem,1996, p.1- 5

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único**. Curitiba: Seed, 2012

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

André Cândido Delavy Rodrigues

Introdução

Como podemos aplicar a Resolução de Problemas como um método estratégico de ensino e aprendizagem da matemática em situações-problemas reais, na perspectiva do programa de Etnomatemática? Esta indagação é que nos instiga a pesquisa e consequentemente a escrita deste trabalho.

No discurso de uma teoria e prática em Educação Matemática, (DAMBRÓSIO, 1986, pág. 35), a “Educação Matemática poderia ser caracterizada como uma atividade multidisciplinar, que se pratica com um objetivo geral bem específico – transmitir conhecimentos e habilidades matemáticas – através dos sistemas educativos (formal, não formal e informal)”. Quando falamos da informalidade de sistemas educativos, em específico o conhecimento matemático, estamos chamando a atenção para uma possibilidade de perceber e observar uma prática, um pensar matemática que pertence popularmente ao dia-a-dia das pessoas, e que pode se apresentar de maneira diferente da matemática que estamos habituados a conhecer formalmente e não formalmente.

Este trabalho de pesquisa bibliográfica encontra um saber fazer de um grupo de canoeiros do litoral do Paraná, que aplicam conhecimentos matemáticos informais na confecção de canoas, a partir do olhar de um pesquisador. O objetivo da pesquisa é mostrar as situações –problemas reais existentes na confecção de uma canoa, apropriando o estudo da Resolução de problemas como um método estratégico de ensino e aprendizagem da matemática, na perspectiva da Etnomatemática.

Na análise de estudo das duas tendências em Educação Matemática, a Etnomatemática e a Resolução de Problemas se mostram próximas no pensar e agir matematicamente, na maneira de como o homem resolve situações-problemas reais.

Apontamos nesta pesquisa algumas concepções acerca da Resolução de Problemas e o programa Etnomatemática, fundamentando as ideias em alguns autores que se dedicam ao campo de estudo da Educação Matemática.

Descrevemos inicialmente o programa Etnomatemática para situarmos a base deste estudo, que tem como dado quantitativo a confecção de uma canoa, e qualitativamente um saber matemático informal praticado por um grupo de canoeiros. Em seguida, vamos ao método da Resolução de Problemas como método estratégico para aprender e ensinar matemática, sendo este o assunto principal e que norteia este estudo.

O programa Etnomatemática:

A palavra Etnomatemática significa para D'ambrósio, a “arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”. (DAMBRÓSIO, 1998, p. 5).

Conhecer a arte a técnica e o saber matemático que está presente em grupos sociais que possuem uma identidade própria de sua cultura, como por exemplo, um grupo de canoieiros, é o que fundamenta a pesquisa bibliográfica deste trabalho, permitindo mostrar a Resolução de Problemas como um método estratégico de aprender e ensinar matemática, na perspectiva da Etnomatemática.

A prática da Etnomatemática, apresenta-se no olhar de quem observa, analisa, pesquisa um determinado grupo, identificando no comportamento de suas práticas, sua forma de expressar culturalmente. A respeito do conceito de cultura, D'ambrósio (2007, p.18-19), nos diz que:

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura.

Buscando um conceito sobre a Etnomatemática, alguns autores como (ASCHER, 1991, p.1) nos diz que a Etnomatemática é “o estudo de ideias matemáticas de povos tradicionais, entendendo por povos tradicionais aqueles que passaram por um processo de colonização europeia”.

Enquanto que (GUERDES 1991, p.5) considera a Etnomatemática “como a ‘matemática escondida ou congelada’, que em algum momento fazia parte das tradições das atividades da vida diária dos povos outrora colonizados”.

Para (RODRIGUES, 2005, p.12) a Etnomatemática é um programa que “visa a valorização de conhecimentos matemáticos contidos em diversos contextos culturais”.

Analisando do ponto de vista conceitual, a Etnomatemática pode ser concebida como um programa que contempla um saber/fazer matemático num determinado grupo ou cultura, que permite pensar que todo saber/fazer matemático pode encontrar-se em diversos segmentos.

A Etnomatemática tem raízes na história da humanidade, e principalmente na história da matemática, que nos conta as invenções do homem, e o registro da evolução do homem da idade da pedra a era digital, vivida atualmente.

Para (D'AMBRÓSIO 2007, p. 4) “A Etnomatemática é hoje considerada uma sub-área da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição.”

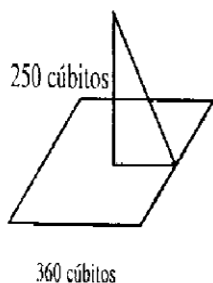
No ponto de vista do fazer matemático no cotidiano, o autor nos diz ainda, que:

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais. (DAMBRÓSIO, 2007, p. 22)

Um exemplo de uma prática de Etnomatemática é encontrada na história dos povos Egípcios, e as construções das pirâmides cujos conhecimentos são utilizados por outras nações que aprenderam a conhecer um saber/fazer matemático, na troca de conhecimento entre uma nação e outra. De acordo com Silva (2001, p. 133)

A necessidade de manter constante a inclinação das faces da pirâmide pode ser uma evidência de que os egípcios já dominavam conceitos básicos de trigonometria. A palavra egípcia *seqt* significava o afastamento vertical de uma parede inclinada em relação à vertical determinada pelo fio de prumo. Já utilizavam o que hoje se emprega em engenharia para indicar a inclinação de telhados, paredes ou elevações de terreno. Em escritos egípcios, a forma empregada para calcular o *seqt* de pirâmides pode ser entendida da seguinte maneira.

Figura 1



base da pirâmide: 360 cúbitos ou 2520 mãos

altura da pirâmide: 250 cúbitos

base do triângulo: $360/2 = 180$

seqt da pirâmide: $180/250 = \frac{1}{2} + \frac{1}{5} + \frac{1}{50}$ o

o equivalente a $\frac{18}{25}$ cúbitos por cúbitos

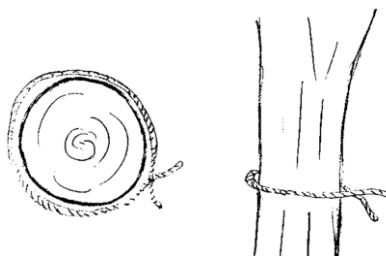
ou $5 \frac{1}{25}$ mãos por cúbito

Fonte: Silva, 2001, p.133

Outro exemplo, de um saber/fazer matemática, é mostrado por Rodrigues, (2005, p. 32) que desenvolveu uma pesquisa em Etnomatemática, estudando a confecção de canoas feitas por um grupo de canoeiros.

A escolha da árvore, pelo Canoeiro, se dá através de uma intuição e observação. Leva-se em consideração elementos fundamentais para esta escolha, como tamanho e forma. Feita a escolha da árvore, com o uso de uma corda ou cipó o canoeiro efetua a medida da espessura do tronco, a uma altura aproximada de 1,40m, a partir do solo.

Figura 2 - mostra a ideia do processo.

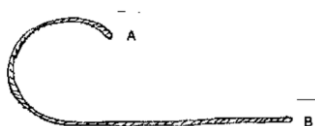


Fonte: Rodrigues, 2005, p. 32.

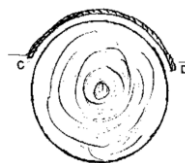
Na pesquisa, Rodrigues (2005, p. 33) relata a consciência matemática do canoeiro, e o respeito com a natureza, na escolha apropriada para derrubada da árvore:

A partir da medida obtida pelo contorno do tronco, para que a árvore seja adequada para confecção de uma canoa, se estabelece duas condições. A primeira se refere à determinação do tamanho da boca da canoa, ou seja, a quarta da medida do contorno do tronco deve ser igual ou maior que três palmos. Através do raciocínio o canoeiro executa um plano de ação, que surge na consciência ao elaborar e explicitar um modelo matemático, ou seja, $[(AB/4) \geq 3 \text{ palmos}]$. A segunda condição é quanto as fases da lua, ao acreditar que esta influencia a secagem da madeira

Figura 3 e 4: mostra a etapa do processo.



Fonte: Rodrigues, 2005, p. 38.



Fonte: Rodrigues, 2005, p. 38.

Portanto, uma abordagem em Etnomatemática possibilita ao pesquisador trocar experiências ao observar o modo de como os indivíduos que pertencem a grupos distintos praticam suas ações no cotidiano; pesquisar as ações e intervenções destes grupos no ambiente social; compreender o desenvolvimento das práticas sociais; bem como analisar a cultura do grupo, e descobrir elementos de uma prática matemática própria daquele grupo, que utiliza sistemas matemáticos para solucionar problemas relacionados à experiências cotidianas.

Para o grupo de canoieiros, a Etnomatemática permite valorizar o conhecimento próprio do grupo, da cultura, do indivíduo. Favorece a troca de experiência do conhecimento no âmbito cultural, quando reconhece seus valores e suas ações. Intelectual, quando se percebe como um sujeito crítico no modo de pensar e agir. Social, quando participa do processo de construção da sua própria história. Político, quando demonstra habilidades no tratamento das relações pessoais e interpessoais. Humano, quando interpreta e identifica a relevância de sua existência em frente os desafios da natureza.

A Resolução de Problemas

Reafirmando o que já foi visto, o programa da Etnomatemática contempla as práticas sociais, desenvolvidas por indivíduos que pertencem a um grupo que possui características próprias, e que são identificados por sua cultura.

Num panorama histórico cultural a Resolução de Problemas se destaca, pois há registros e evidências históricas que nos permite interpretar a relação entre as práticas sociais com as antigas civilizações e as situações-problemas, como por exemplo, o papiro de Rhind, segundo (EVES, 2004, p. 69) “1650 a.C. essa é a data aproximada do papiro de Rhind (ou Ahmes), um texto matemático na forma de manual prático que contém 85 problemas copiados em escrita hierática pelo escriba Ahmes de um trabalho mais antigo.”

O homem da pré-história, aprendeu muito sobre a natureza por meio da observação e do experimento, como por exemplo, (EVES, 2004, p. 22) “O *Homo neanderthalensis* aquecia suas cavernas com fogo e cozia os animais que capturava na savanas”. Para Leite e Araújo (2010, p. 1)

Desde os primórdios na história da humanidade, homens e mulheres enfrentaram e enfrentam situações-problemas, ainda, em tempos bem remotos, desprovidos de qualquer recurso tecnológico, já buscavam conhecer a natureza e compreender seus fenômenos para dominá-la e, assim, garantir sua sobrevivência como espécie.

Considerando que na atualidade o homem moderno na maior parte do seu dia-a-dia se depara com situações-problemas, e que se utiliza de práticas e técnicas para resolver problemas, identificamos na literatura em Educação Matemática, uma fundamentação por parte de alguns autores que defendem a ideia de que a Resolução de Problemas é um método estratégico para ensinar matemática, principalmente no contexto do sistema educacional formal. Diante disto, a Resolução de Problemas é considerada como uma das mais importantes tendências e concepções sobre o fazer e ensinar matemática.

A consideração acerca da relevância de aprender matemática pelo método da Resolução de Problemas está no fato de que “a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro [...] Falar em formação básica para cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira”. (BRASIL, 1998)

Outra consideração é dada por Musser e Shaughnessy (2007, p.188): “Mesmo quando os problemas assumem um papel central num curso, é raro discutir-se a essência mesma do processo de resolução de problemas – as estratégias. Acreditamos que o currículo de matemática deveria basear-se mais em *estratégias* do que em conteúdo.”.

Analisar o trabalho com resolução de problemas matemáticos como a principal forma de se alcançar os objetivos no ensino da matemática, também é mostrado por Dante (2000, p.15), quando diz:

Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problema.

E ainda, Soares e Pinto (2005, p.1) afirmam:

Nas diferentes etapas e áreas da educação percebe-se a necessidade de que os alunos obtenham habilidades e estratégias que lhes proporcionem a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados que fazem parte da nossa cultura, ciência e sociedade.

É importante, reconhecer que existem alguns desafios no sistema educativo formal, como por exemplo, estimular os alunos em aprender matemática, e reconhecer sua importância. A matemática se apresenta na maior parte das vezes

como uma disciplina difícil de aprender, obtendo como consequência o insucesso e a desmotivação em aprender matemática. Para Souza (2005, p.2):

Nas escolas encontramos alunos desinteressados e desmotivados em relação à Matemática, apresentando dificuldades em conceitos básicos, falta de hábitos de leitura e investigação sem contar com os inadequados métodos de ensino. Um ensino sem a resolução de problemas não possibilita o desenvolvimento de atitudes e capacidades intelectuais, pontos fundamentais para despertar a curiosidade dos alunos e torná-los capazes de lidar com novas situações.

Revisando a literatura a respeito dos desafios do sistema educativo formal, apontamos “Todavia, tradicionalmente, os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino, pois, na melhor das hipóteses, são utilizados apenas como forma e aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 42)

A resolução de problemas não é somente aplicação de lista de exercícios, ou por mais simples que seja resolver situações-problemas seguindo algoritmos ou técnicas já conhecidas previamente.

De modo geral o método da Resolução de Problemas consiste em propor atividades que provoquem o espírito investigativo dos alunos, despertem o interesse pela pesquisa, estimulando-os a buscarem novas formas de estratégias de resolução, para que conheçam maneiras diferentes de resolver uma situação problema. Desta forma, torna-se mais interessante quando se instiga o aluno a criar novas situações-problemas a partir de uma solução, fazendo conjecturas, argumentações e formulando hipóteses.

Experimentar a Resolução de problemas como método estratégico de ensino exige conhecer quatro fases importantes, que segundo Polya (2006, p.4) são:

Compreender o problema, temos que perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a.

Portanto, as ideias fundamentadas sobre a Resolução de Problemas abre oportunidades de análise e investigação em sugestão: propicia a análise e a investigação de situações da vida diária, possibilitando assim a construção do conhecimento, contribuindo para o ensino e aprendizagem da matemática, bem como abre caminhos para aprendizagem significativa e reforça a educação científica, com vistas numa educação formal com referência a área do conhecimento humano.

A Resolução de Problemas na confecção de uma canoa na perspectiva da Etnomatemática.

O estudo de pesquisa bibliográfica deste trabalho objetiva demonstrar as possibilidades da aplicação Resolução de Problemas como um método estratégico para o ensino e aprendizagem de matemática, na perspectiva da Etnomatemática.

Considerando a revisão da literatura, na qual se explicita os conceitos sobre as duas tendências no campo da pesquisa em Educação Matemática, a Resolução de Problemas e a Etnomatemática, o trabalho de pesquisa de Rodrigues (2005) intitulado “O Olhar Etnomatemático na Confecção de uma Canoa”, apresenta algumas situações- problemas, resolvidos pelos canoieiros no processo da confecção da canoa, que expressam um fazer matemático próprio do grupo. Intrinsecamente, a solução das situações problemas apresentadas na confecção da canoa, emprega etapas semelhantes às quatro fases pertinentes a Resolução de problemas, citado por POLYA (2006).

O pesquisador aponta dados relevantes no processo de confecção da canoa, dividindo em etapas específicas, desde a retirada da árvore na natureza até a arte final do processo de confecção. No entanto, neste trabalho fazemos um recorte, analisando apenas duas das etapas, para mostrar as possibilidades de relacionar os desenvolvimentos do processo de confecção da canoa, com as quatro fases que contempla a Resolução de Problemas.

A primeira etapa, Rodrigues (2005, p. 41), relata “A escolha da árvore, pelo canoeiro, se dá por meio de uma intuição e observação. Leva-se em consideração elementos fundamentais para esta escolha, como o tamanho e forma”

Na Resolução de Problemas, a primeira fase é “*compreender* o problema, temos que perceber claramente o que é necessário” (POLYA, 2006, p. 7). Neste sentido, o canoeiro compreende diante da situação- problema, na hora da escolha da melhor árvore, é relevante o tamanho e a forma da árvore.

Rodrigues (2005, p. 41) diz que, “Feita a escolha da árvore, como uso de uma corda ou cipó o canoeiro efetua a medida da espessura do tronco, a uma altura aproximada de 1,40m, a partir do solo” figura 2.

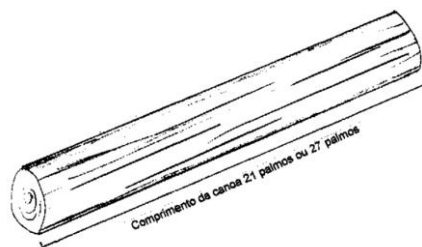
A segunda fase na Resolução de Problemas, é estabelecer um plano. Polya (2006, p. 7), relata que, “temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um *plano*”.

O canoeiro estabelece um plano quando decide medir com um cipó a medida da espessura do tronco da árvore. Em termos de conhecimento de linguagem matemática podemos comparar este procedimento a obtenção do comprimento de uma circunferência. Para Rodrigues (2005, p.33):

As ações dos canoeiros mostram um planejamento que ultrapassa o plano visualmente imaginativo e que, também, vai além do conhecimento do cotidiano. A expressão lógico-verbal manifesta um nivelamento, uma identidade entre o conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

A segunda etapa, RODRIGUES (2005), “o início do processo de confecção: tamanho da boca, comprimento da canoa proa e popa. Com o tronco caído no solo e com seus galhos retirados, inicia-se o primeiro corte.” Ainda, Rodrigues (2005, p. 45), relata que, “efetuado o corte nas pontas, o tronco passa a ter uma medida equivalente a cinco braças. Nesta ação o canoeiro estabelece uma proporcionalidade entre o tamanho da boca da canoa e o comprimento.” Figura 5.

Figura 5



Fonte: RODRIGUES, 2005, p. 37

Na perspectiva da Etnomatemática, com relação à expressão simbólica da medida corporal, no caso, a braça, identificamos que para execução do plano, o canoeiro se apropria de uma linguagem utilizada com pouca frequência. A base de medida formalmente conhecida é o metro.

A terceira fase na Resolução de Problemas é a execução do plano. Esta é outra semelhança que identificamos na análise do trabalho de pesquisa sobre a confecção das canoas.

Segundo, POLYA, (2006), diz, “*executamos o nosso plano*”. (BRANCA, 1997, p. 10) “Resolver problemas é o processo de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos em situações novas e desconhecidas.”

O uso das heurísticas, para Shoenfeld (1997, p. 13), serve para , “para indicar uma sugestão ou estratégia geral, independente de algum tópico particular ou do assunto em questão, que ajude os resolvedores de problemas a abordar e entender um problema e a dirigir eficientemente seus recursos para resolvê-los.”

Ainda sobre os dados da pesquisa, e a ilustração da figura 5, Rodrigues (2005, p. 46) diz, “o comprimento da canoa é obtido pela multiplicação da medida da boca da canoa, por um coeficiente de proporcionalidade positivo, sete ou nove.” Ilustrado pela tabela1 da figura 6.

Figura 6
TABELA 1

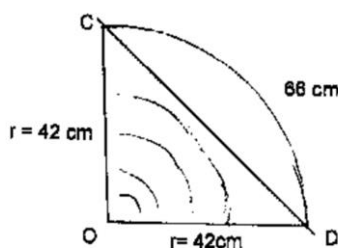
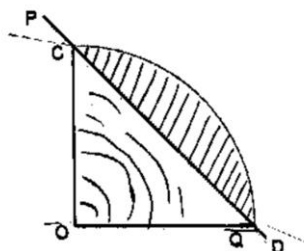
Medida em palmos da boca da canoa	Coefficientes de proporcionalidade	Comprimento em palmos da canoa
3	7	21
3	9	27

Fonte: RODRIGUES, 2005, p. 37

Para determinação da boca da canoa, segundo RODRIGUES (2005), “A medida do contorno do tronco representa o comprimento da circunferência dado por AB.” Ainda, “Esta medida AB é dobrada em quatro partes, sendo esta a medida equivalente a medida de três palmos que representa a medida tomada na determinação da boca da canoa.” (RODRIGUES 2005, p. 38). Ilustrado anteriormente nas Figuras 3-4.

O pesquisador demonstra em seu estudo, por meio de processos existentes que ficaram divididos em subetapas na confecção da canoa. Segundo Rodrigues (2005, p.39), explica que:

Admitamos que a quarta parte da circunferência seja igual a três palmos, logo o comprimento total da circunferência será de doze palmos. O arco formado entre C e D é igual a três palmos, considera-se cada palmo uma medida padrão de 22cm, tem-se que a medida do arco CD será igual a 66cm. CD=66cm. O comprimento total da circunferência sendo igual a doze palmos, na medida padrão de 22cm, corresponderá a 264cm. Se a medida OD e OC, representa o raio da circunferência, através da relação $(C/D=\pi)$. Então o Diâmetro será igual a 264cm dividido por 3,14, obtendo-se o valor de diâmetro aproximadamente de 84cm. Sendo o Diâmetro igual a 84cm, conclui-se que o valor do raio desta circunferência será igual à uma variação aproximada de 42cm a 58cm.

Figura 7 e 8: Ilustram a análise


Fonte: RODRIGUES, 2005, p. 39

Fonte: RODRIGUES, 2005, p. 39

A quarta fase da Resolução de Problemas, que segundo Polya (2006, p. 7) “fazemos um reflexão da resolução completa, revendo-a e discutindo-a.” De modo análogo este trabalho de pesquisa, mostra a fase de retrospecto, da Resolução de problemas, é compreendida no trabalho de Rodrigues (2005, p.33), quando diz que:

Os sujeitos envolvidos na tarefa de confecção da canoa fazem e refazem operações de seu plano de ação ao perceber que o resultado encontrado na divisão da corda não corresponde ao modelo mental utilizado, o que revela a capacidade de avaliar a atividade durante o processo e redimensiona-la quando se faz necessário.

Considerações finais

Esperamos que este material seja a ponta do fio condutor que promoverá a discussão ampla sobre a Resolução de problemas como método estratégico de ensino e aprendizagem da matemática em diversos contextos.

O conhecimento informal permite construir novos conceitos sobre formas de fazer matemática. Resolver situações-problemas, explorando e organizando ideias. Criar estratégias de ação, formulando hipóteses para alcançar os objetivos de aprender matemática.

A Resolução de Problemas pode ser um método estratégico para ao ensino da matemática, presente em diversos contextos sociais e culturais, na diversidade de expressões, que eleva o humano a integrar seus conhecimentos com o meio, tornando ativo nas realizações e construções de um mundo sociável.

Na comparação entre as tendências em Educação Matemática, a Resolução de Problemas e a Etnomatemática, possuem caminhos e estratégias diferentes na maneira de interpretar, porém ambas convergem ao ponto comum que é aprender a conhecer, fazer, e expressar a matemática por meio de atitudes que envolvem o raciocínio e o intelecto.

Referências:

ASCHER, M. *Ethnomatics. A view of mathematical. Ideas brooks*. Pacificic grove. California, cole 1991.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. MEC/Secretaria de Educação Fundamenta.- Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade a ação: Reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo/Campinas, Summus/Editora da Unicamp, 1986, 115p.

_____. U. **Etnomatemática**. 5ª Edição. São Paulo. Ática, 1998.

_____. U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Ubiratan D'ambrósio. 2 ed. 3ª reimp. – Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**: 1a a 5a series. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

EVES. Howard. **Introdução a história da matemática**. Howard Eves; tradução: Higyno H. Domingues. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

GERDES, P. **Etnomatemática: Cultura, matemática, educação**. Maputo (Moçambique): ISP – Sarec-Aspi, 1991.

LEITE, ANGELITA d. S; ARAÚJO C. S. de Maria: **Resolução de Problemas x metodologia de ensino: como trabalhar a matemática a partir da Resolução de Problemas?** In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade – Salvador BA, 2010. Disponível em: http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/MC/T21_MC1049.pdf <acesso em: 15/08/2016>.

MUSSER, L. GARY; SHAUGHNESSY, J: Estratégias de resolução de problemas na matemática escolar. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (org). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo, Atual, 1997.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. [tradutor Heitor Lisboa de Araújo]. - Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RODRIGUES, A.C.D: **O olhar etnomatemático na confecção de uma canoa**. Ano 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Setor de Educação/UFPR. Curitiba, 2005.

SILVA, Neide de M. A: A trigonometria ao longo da história. In: GAERTNER, Rosinete. (org). **Tópicos de matemática par ao ensino médio**. Blumenau: Edifurb, 2001.

SCHOENFELD, Alan H. Heurística na sala de aula. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (org). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo, Atual, 1997.

SOARES, MARIA T, PINTO, Neuza B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2005. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf <acesso em: 15/08/2016.

SOUSA, Arian Bezerra de. **A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática**. 2005. 12 f. Monografia (Graduação) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005 Disponível em: www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf <Acesso em 15/08/2016>

SOFTWARE DE SIMULAÇÃO DE CIRCUITOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Ronie Weslei Müller

Introdução

Em muitas escolas os computadores passam a dividir o espaço com os demais recursos em sala de aula, desta forma o computador pode deixar de ser utilizado apenas como instrumento de pesquisa ou suporte a jogos digitais (Marins, 2014), passando a ser ferramenta para auxiliar o aprendizado.

Martins (2014) cita ainda a norma e a diretriz do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) de 2010 para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, que tem por função melhorar a aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, universalizando o uso de TIC's no sistema público de ensino.

A preocupação em se utilizar a informática para auxiliar o ensino é da década de 80, na qual especialistas nacionais e internacionais, discutiam a utilização da informática na educação (Miranda e Camossa, 2012), em 1982 o MEC criou o III Plano Setorial de Educação e Cultura, para investigar a utilização do computador para a melhoria da qualidade da educação.

Miranda e Camossa (2012), afirmam que a utilização do computador deve estar atrelada às necessidades e interesses da escola, utilizando o computador para complementar a aprendizagem das disciplinas.

Giroto, Poker e Omote (2012), afirmam que a TIC está se disseminando cada vez mais, cabe ao professor deixar seus medos e inseguranças de lado, permitindo a si o desenvolvimento de competências para a utilização destas ferramentas.

Costa (2014) relata que a prática e a postura do professor fazem toda diferença, a mudança só irá acontecer quando os sujeitos do processo mudarem. As transformações não devem ser recebidas como uma imposição, mas como fator essencial para que a educação acompanhe os avanços da sociedade.

Considerando este panorama, o presente trabalho possui a intenção de verificar se a utilização de software de simulação de circuitos eletrônicos empregados como laboratório virtual, que o aluno pode instalar em sua residência ou qualquer computador ao qual tenha acesso, no qual irá se verificar se a ferramenta permite uma melhor compreensão dos conteúdos abordados de forma teórica em sala de aula melhorando seu aprendizado.

A matéria de escolha para desenvolver este trabalho foi a disciplina de eletrônica, que no quarto ano do ensino médio integrado trabalha com os

conhecimentos referentes à área de eletrônica de potência mais especificamente os conversores CC/CC (conversores de corrente contínua para corrente contínua).

Esta disciplina tem a característica de trabalhar com tensões na ordem de 127, 220 e 380 volts, desta forma a manipulação prática destes conteúdos é de difícil realização, esta dificuldade se deve ao fato de serem tensões altas, podendo causar acidentes se os elementos não forem manipulados com cautela. Há ainda a necessidade de grande abstração para que os conceitos possam ser assimilados de maneira plena, componentes com custo de aquisição altos e de fácil queima e montagens com grande complexidade para serem efetuadas em espaço de tempo curto de uma aula.

Qualquer descuido pode causar acidentes que podem causar desde a explosão de componentes e com o lançamento de particulados no ambiente, que podem causar ferimento nos tecidos (pele) do corpo, como queimaduras, traumas oculares. Outros acidentes que podem ocorrer são devidos às tensões envolvidas ocorrem choques elétricos que podem ir desde susto até queimaduras e em casos mais grave paradas cardiovasculares.

Desenvolvimento

Diagnóstico

Como ponto de partida do trabalho realizou-se um diagnóstico onde ocorreu a intenção de verificar se o aluno se propõe a participar de práticas pedagógicas diferenciadas, qual é o seu nível de familiaridade com as TIC's, a expectativa do aluno em que ela seja eficaz em permitir um aumento na sua capacidade de compreensão deste sobre os conteúdos abordados. Nesta etapa ainda há a pretensão de se verificar o nível de compreensão de alguns tópicos administrados anteriormente em sala de aula, antes da aplicação da ferramenta software de simulação de circuitos eletrônicos.

O questionário inicial, onde se explorou o conhecimento inicial do aluno e sua receptibilidade a utilização do software contou com a participação de 28 alunos, matriculados na quarta série do ensino médio integrado do curso de Eletrônica do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba. A idade dos alunos que fizeram parte desta pesquisa está na faixa entre 16 a 19 anos.

Do total de 28 respondentes, 26 opinaram que as aulas de laboratório são importantes para a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e dois disseram que parcialmente são importantes. Estão satisfeitos com a quantidade de aulas prática 12 respondentes, e 16 alunos estão parcialmente satisfeitos.

Quando questionados se estariam dispostos a financiar a compra de insumos para as aulas práticas (para os alunos das escolas públicas do estado do Paraná há a recomendação de não serem solicitada a aquisição de insumos para

práticas de laboratório), do total de 28 respondentes, 21 participantes aceitaram e sete aceitaram com ressalvas.

Em se tratando da qualidade das aulas práticas, do total de 28 respondentes, 21 estão parcialmente satisfeitos, quatro não estão satisfeitos e três estão satisfeitos, as aulas práticas ocorrem sempre que um item de aprendizado é finalizado para permitir a verificação funcional do conteúdo de aprendizagem.

Ainda foi feito o levantamento sobre o acesso ao computador, dos 28 respondentes, 27 possuem fácil acesso a um computador em suas residências e somente um relatou ter acesso parcial a um computador, o processo de seleção das escolas de ensino técnico públicas do estado do Paraná privilegia em seus processos seletivos alunos que tenham origem no segmento mais carente de nossa sociedade, mesmo havendo esta característica de seleção nota-se que o dispositivo computador pessoal se encontra muito bem inserido em nossa sociedade.

Em se tratando de software de simulação de circuitos eletrônicos, três relataram ter possuído acesso parcial, dos 28 respondentes, 25 já haviam feito o uso. Para finalidade de estudo 14 indivíduos haviam utilizados, 12 afirmaram terem utilizados parcialmente e dois afirmaram nunca terem utilizado. Quando aqui se refere a terem utilizado com a finalidade de estudo, é quando o aluno ao ter um circuito eletrônico novo é apresentado em sala de aula ele realiza o seu ensaio ao ter acesso ao um computador pessoal em seu momento de estudo, não se limitando a atividade restrita a este elemento de pesquisa. Entre os indivíduos que nunca haviam utilizados software com a finalidade de melhor compreender os conteúdos teóricos os dois afirmaram acreditar que ele facilita a aprendizagem. Os alunos que não fizeram uso do software não relataram o motivo de não terem realizado o seu uso.

Investigou-se sobre o hábito de utilizar o computador para complementar informação acadêmica, nove sujeitos relataram o uso de forma parcial, dois não utilizam e 17 o fazem sempre que a necessidade se faz presente.

Quadro 1 – Pergunta referente ao hábito do aluno utilizar em sua rotina de estudo.

Você utilizaria alguma ferramenta computacional (Software) em sua residência como parte de sua rotina de estudo?

() Sim.

() Parcialmente.

() Não.

Fonte: Próprio autor.

Para o pergunta em que os alunos foram questionados a respeito de eventuais riscos que algumas atividades práticas podem promover em sua execução, dos 28 que responderam, 25 afirmam que assim mesmo gostariam de efetuar a sua realização, três afirmaram que prefeririam realizar a visualização do funcionamento através de software, ficando longe desta forma protegido, de eventuais riscos.

Quadro 2 – Questionamento referente aos riscos de atividades práticas em laboratório.

Considerando que em algumas situações a aula prática de determinados conteúdos pode trazer algum risco a você.

() Gostaria mesmo assim de desenvolvê-los em laboratório com componentes reais.

() Gostaria de ter a possibilidade de desenvolvê-la em um ambiente virtual, onde o risco de acidentes é minimizada

() Nenhuma das possibilidades acima mencionadas, gostaria de que os conteúdos fossem abordados somente de forma teórica.

Fonte: Próprio autor

A tabela abaixo mostra o comportamento quantitativo dos alunos em relação às questões que dizem respeito à matéria.

Tabela 1 – Comportamento dos alunos nas questões que dizem respeito à Disciplina de Eletrônica de Potência

Questão	Acertos	Erros
1	27	1
2	24	4
3	6	22
4	7	21
5	21	7
6	13	15
7	5	23

Fonte: Próprio autor.

Observando-se a tabela anterior pode-se notar que as primeiras questões obtiveram um índice de acerto maior do que as perguntas constantes no final do questionário, mostrando que os alunos obtiveram um índice significativamente maior de retenção deste conceito que os demais apresentados teoricamente. Fato que se deve ao aumento da complexidade dos circuitos envolvidos na conversão de tensão corrente contínua para corrente contínua – CC/CC.

Apresentação do software

Apresentou-se o software de simulação de circuitos Eletrônicos aos alunos no laboratório oito do CEEP-Curitiba, onde foram previamente instalados, apresentaram-se as principais funções e recursos do software de simulação de circuitos eletrônicos.

Todas as funções necessárias para a realização dos experimentos foram demonstradas para os alunos permitindo que estes a realizem com o menor grau de dificuldade, quando de sua utilização fora do espaço escolar e sem a supervisão do professor.

Dentre a grande quantidade de software disponível para simulação de circuitos eletrônicos, o software escolhido foi o QUCS⁴⁵, o motivo da escolha foi devido ao software ser de fácil utilização e ser freeware⁴⁶ (software livre), possibilitando o seu utilização sem custo e de forma legal, sem a utilização de programas Craker (software que permite a pirataria de outro software), de fácil instalação, necessita de poucos recursos de memória do computador permitindo que possa ser utilizado em basicamente qualquer computador equipado com Windows XP ou sistema operacional Microsoft mais atual.

Apresentação das unidades aula

Inicialmente abordaram-se os conhecimentos teóricos a respeito de filtro passivos, filtro passa alta, filtro passa baixa, filtro corta faixa e filtro passa faixa, exemplos de sua aplicação e seus cálculos. Também se apresentaram os conversores CC/CC, suas principais topologias, princípios de funcionamento aplicações e limitações.

Em seguida aplicou-se o questionário inicial, com o objetivo de verificar a expectativa dos alunos quanto à utilização do software, sua pré-disposição em utiliza-lo, condições de acesso a computadores pessoais, familiaridades de uso de software de simulações eletrônicas, também há na segunda parte do questionário

⁴⁵ *Qucs - Quite Universal Circuit Simulator.*

⁴⁶ Software livre é uma classe de software onde o usuário não precisa comprar uma licença de uso, podendo ele se executado, copiado, modificado e redistribuído pelos usuários de forma gratuita.

questões essencialmente referentes aos conteúdos abordados anteriormente de forma teórica na disciplina de eletrônica.

Neste momento apresentou-se aos alunos roteiros com circuitos e procedimentos a serem executados dentro do software de simulação de circuitos. Os procedimentos consistem em desenhar o esquemático dos circuitos no software de simulação e variar parâmetros que permitam ao aluno ter uma melhor compreensão de como o circuito funciona, permitindo assim uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados. Procurou-se solicitar que o aluno varie parâmetros que lhe permitam visualizar a resposta destes circuitos a diferentes situações de funcionamento, ampliando desta forma sua compreensão em como o circuito responde a diferentes condições de uso.

Os roteiros foram entregues aos alunos, eles continham diagramas esquemáticos de circuitos eletrônicos para serem ensaiados no software de simulação. Os conteúdos abordados nestas aulas foram os tratados anteriormente de forma teórica em sala de aulas. O fato de serem simulados estes circuitos permite visualizar as respostas destes circuitos aos diversos estímulos.

Os alunos receberam os formulários das unidades aulas, roteiro para implementação da atividade no software de simulação, como objetivo de desenvolvê-los em seu momento de estudo em sua casa, nos roteiros das unidades aulas, os alunos deviam responder questões referente aos circuitos, sua simulação e os resultados obtidos.

No passo seguinte aplicou-se o questionário final, neste questionário foram colhidas respostas dos alunos quanto ao uso da ferramenta de simulação de circuito eletrônicos como o objetivo de possibilitar uma melhor assimilação dos conteúdos teóricos vistos em sala de aula. Junto a este último questionário foram apresentadas as mesmas perguntas referentes aos conteúdos que foram realizadas no questionário inicial, e então feita à tabulação e análise dos resultados obtidos.

Verificação final

Neste momento apresentou-se um novo questionário ao aluno, com perguntas dos mesmos assuntos abordados no questionário anterior, isso na parte que diz respeito ao conteúdo abordado em sala de aula, a respeito de como a TIC é vista pelo aluno o questionário apresentará as mesmas perguntas somando se a elas questões que tem por função explorar a opinião do aluno sobre a eficácia das atividades aulas juntamente com o emprego do software de simulação de circuitos eletrônicos.

Nesta etapa contou com a participação de 28 alunos, destes, três relataram não terem utilizado o software de simulação, sete utilizaram parcialmente e 18 utilizaram.

Os alunos que afirmam que as aulas de laboratório são importantes neste grupo se somam 25 e três afirmaram ser parcialmente importante. Os alunos deste

grupo que estão satisfeitos com as aulas práticas somam-se 16, e os parcialmente satisfeitos são 12.

Em relação à aquisição de materiais para que os alunos possam realizar mais aulas práticas 18 foram favoráveis, sete são parcialmente favoráveis e três são contrários. Para frequência das aulas práticas os alunos que estão satisfeitos são dois parcialmente satisfeitos 18 e os insatisfeitos são um total de oito.

Neste momento da pesquisa quatro afirmaram ter acesso parcial ao computador e 24 tem acesso fácil. Dois que não utilizaram dizem que acreditam que parcialmente ele ajude. Dois sujeitos utilizaram parcialmente e destes um relata que ajuda parcialmente e o outro que não ajuda.

Ao serem questionados sobre hábito de estudo que eles passaram a manter rotineiramente cinco relataram utilizar o software de simulação, 8 parcialmente e 15 não fazem uso. Para a pergunta sobre realizar aulas práticas em laboratório onde há o risco de acidentes, choque elétrico, lançamento de partículas de componentes por má utilização, os alunos que preferem assim mesmo realizar as aulas práticas são 24, três preferem utilizar um ambiente virtual com mais segurança um não relatou não preferir nem uma das duas possibilidades.

Para a pergunta sobre as dificuldades encontradas em se utilizar o software 20 disseram ser de fácil utilização, quatro acharam de difícil uso, três utilizaram, mas não gostaram da experiência e um indivíduo assinalou todas as alternativas possíveis para a questão.

Perguntou-se para os entrevistados se eles não conseguiram utilizar o software, três relataram nem tentar instalar o software, um afirmou que o tempo foi muito curto, dois conseguiram instalar o software, mas a operação é muito complicada, 22 utilizaram o software.

Sobre a utilização do software, quadro 1, 14 pessoas afirmam que conseguiram compreender melhor os conteúdos, três dizem que os fez ficar mais confuso quanto ao conteúdo, para 10 o software nem ajudou nem atrapalhou uma pessoa não utilizou o software.

Quadro 3 – Pergunta referente ao uso do software realizados aos respondentes.

Você já utilizou simuladores de circuitos eletrônicos, já o fez para estudar algum conteúdo abordado em sala de aula, tendo como finalidade uma compreensão melhor destes? () Sim () Não

Fonte: Próprio autor.

Em se tratando do questionamento sobre se o indivíduo utilizaria novamente os softwares de simulação para compreender melhor os conteúdos abordados em sala de aula 17 utilizariam um não utilizaria e nove não possuem ainda uma opinião definida.

Na tabela 2 é mostrado o resultado quantitativo que os entrevistados obtiveram nas questões que dizem respeito à matéria abordada em sala de aula.

Tabela 2 – Comportamento quantitativo dos alunos nas questões relacionados a conteúdos abordados em sala de aula

Questão	Acertos	Erros
1	24	4
2	20	8
3	23	5
4	10	18
5	18	10
6	14	14
7	15	13

Fonte: Próprio autor.

Na tabela anterior é clara a diferença de compreensão que os alunos obtiveram em relação aos conteúdos trabalhados anteriormente, e os trabalhados posteriormente, embora a diferença esteja presente ela não se dá de maneira tão expressiva quanto na tabela 1, as diferenças sobre os resultados obtidos nas duas tabelas serão analisadas com mais detalhes nas considerações.

Considerações

O presente estudo foi conduzido pela adesão dos interessados em participar dele, o seu resultado não entrou na composição da média dos participantes, não prejudicando nem beneficiando diretamente sua nota. O resultado que o participante pode colher é unicamente compreender melhor os conceitos trabalhados. A turma em questão possuía 37 alunos, como os dados demonstram nem todos se prontificaram a aderir ao experimento, estes não foram questionados sobre o motivo que os fez preferirem não participar o experimento.

A análise se deu ao comparar o desenvolvimento obtido entre as questões respondidas no questionário anterior (Tabela 1) e no questionário posterior (Tabela 2) ao uso do software de simulação de circuitos eletrônicos.

Olhando as duas tabelas onde os resultados obtidos nas questões referentes às questões do conteúdo abordado em sala de aula o resultado obtido após a

utilização do software de simulação de circuitos eletrônicos foi que os conteúdos não foram mais bem compreendidos, inclusive houve uma maior confusão.

Embora em alguns itens do conteúdo estudado os alunos tenham ido pior depois do uso da ferramenta de simulação de circuitos eletrônicos, pode-se ver um discreta melhora daqueles eu fizem seu uso principalmente nos questões finais apresentadas no questionário final, deixa-se claro que não foram alteradas as ordens das questões nos formulários, no que se refere as atividades avaliativas de assimilação de conteúdo.

Um fator que pode ter influenciado o resultado e não ter havido uma eficácia maior pode ser devido aos alunos e o professor não estarem familiarizado com o uso de TIC's de forma rotineira em sua rotina de ensino aprendizagem, falta de compreensão do momento mais eficaz de se utilizar a técnica, problemas a serem desenvolvidos com a técnica para que melhores resultados sejam obtidos. Costa (2014) cita que os governos estão distribuindo computadores para as escolas, mas sua utilização no cotidiano da educação não está clara, há uma nítida baixa capacidade nos alunos e nos professores em se utilizar estas novas ferramentas de forma a ter ganho na educação de nossos alunos.

Em questões onde os alunos já haviam compreendido os conceitos, como nas questões 1,2 e 5 os alunos tiveram em alguns casos alguma confusão sendo que o conteúdo não se apresentou claro para eles após a utilização do software simulador de circuitos eletrônicos. Quanto à pergunta (nº4) onde nenhuma atividade foi desenvolvida em software simulador os alunos obtiveram um leve aumento no rendimento. A questão número 6 houve o acréscimo de um aluno que a compreendeu melhor, nas questões três e sete houve uma sensível melhora na assimilação dos conceitos.

Como fatores para o sucesso não ter sido pleno, podemos considerar o tempo curto onde o processo foi aplicado, a falta de cultura dos alunos e do professor em se utilizar deste recurso, desinteresse dos alunos, pois o projeto foi desenvolvido como atividade extracurricular, sua avaliação não entrou na composição das notas dos alunos, não trouxe benefícios diretos para estimular os alunos na sua utilização. Costa (2014) traz em seu livro Novas tecnologia e aprendizagens que há relatos que algumas escolas não conseguiram obter êxito em se utilizar computadores para melhorar o aprendizado de seus alunos, o presente estudo encontra voz parcialmente neste relato. O fato do sucesso ou do não sucesso da utilização das TIC's deve ser mais e melhor investigado para possibilitar que esta técnica tenha mais difusão se for eficaz ou então seja abandonada em prol de outros métodos de ensino com mais eficácia, evitando que recursos de tempo e financeiros sejam desperdiçados.

Deve-se evitar, segundo Costa (2014), que as TIC's sejam utilizadas somente por questões de modismo ou de a escola trazer para seus ambientes, tecnologias que à deixarão atualizadas com as inovações tecnológicas, mas primordialmente para que

estas permitam uma melhor construção de conhecimento ou uma melhor compreensão deste.

Para uma avaliação mais efetiva sugere-se que a técnica seja aplicada no decorrer do próximo ano acadêmico, esteja prevista no planejamento anual da disciplina e a sua utilização se dê por todos os alunos e não somente por aqueles que aderirem ao projeto de estudo. Seria interessante também que o projeto fosse acompanhado por um grupo controle onde não se utilizaria o software, mas para que haja relevância nos resultados os dois grupos devem contar entre seus elementos com características semelhantes.

Há a necessidade de aculturação da utilização de ferramentas que permitam que o aluno possa experimentar de forma autônoma conteúdos e a realização de verificação em loco os conceitos apresentados. Aos professores há a necessidade de sair de sua região de conforto e explorar, aprender, pesquisar novas formas de se utilizar as TIC's com o objetivo de facilitar a compreensão de seus alunos aos conceitos novos, permitindo inclusive que este professor se mantenha atualizado para a nova fronteira que a educação vem desbravando que é o ensino a distância onde o aluno terá dificuldade em participar de atividades práticas em laboratório seja pela distância em entre o aluno e a unidade de ensino e também pelo custo de equipamentos e insumos para a sua realização.

Referências

Costa, I., **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Giroto, C. R. M; Poker, R. B; Omote, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Martins, O. B; Maschio, E. C. F. **As novas tecnologias e a produção da cultura escolar: aventando conceitos e possibilidades**. Disponível: http://www.uninove.br/marketing/ix_coloquio/PDF/onilza_Borges_martins.pdf Acessado em 09 nov. 2014

Miranda, R. G; Camossa, J. P. **O uso da informática como recurso pedagógico um estudo de caso**. Disponível: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/vozdoprofessor/USO-DA-INFORMATICA-COMO-RECURSO-PEDAGOGICO.pdf> Acessado em 09 nov. 2014

TESSITURAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O PENSAMENTO COMPLEXO

*Ana Paula Sabchuk
João Fernando de Araújo*

Introdução

A necessidade de uma formação continuada para professores alfabetizadores desponta como um tema contemporâneo nos debates educacionais. Isso porque o analfabetismo desponta como um dos mais gritantes problemas educacionais e sociais a serem superados. Isso posto, neste artigo serão discutidas tessituras acerca da relação entre a formação do professor alfabetizador e o processo de desenvolvimento do pensamento complexo à luz de contribuições dadas pela Teoria da Complexidade.

Como programa de estudo dedicado à pesquisas educacionais no ramo da alfabetização, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se revela como importante medida na redução dos casos de analfabetismo e como importante fonte provedora de pesquisas educacionais importantes que podem ajudar na solução de muitos dos problemas enfrentados na educação.

Toda essa inquietação em torno da busca por uma formação de qualidade para os professores alfabetizadores, que seja capaz de lhes ajudar a desenvolver um trabalho de qualidade e que seja eficaz na redução dos índices de analfabetismo no país, surgiu da seguinte problemática: a) De que forma a formação de professores alfabetizadores pode contribuir para a formação do pensamento complexo? b) Esse pensamento complexo seria chave para o combate do analfabetismo escolar?

Tomando a consciência de que o analfabetismo resulta de um processo de fracasso escolar e que emerge como grande problema educacional e social, a justificativa para este trabalho se evidencia na condição de que esta pesquisa contribuirá para possíveis reflexões e tomadas de atitudes para sobre a formação do professor alfabetizador. Outro fator importante que revela essa pesquisa como válida é o fato de que ele pode servir de base para outras pesquisas e outros estudos sobre o tema. Nunca um tema será estudado e esgotado por completo, sempre haverá uma partícula que merecerá um olhar atento.

A metodologia adotada desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica em literatura de autores que são referências no tema proposto nesse trabalho. Dentre os muitos citados no corpo do texto, gostaríamos de mencionar Galvão e Leal (2005), Cagliari (2009), Morin (2003), Lima (2007), Tardif (2002, 2008), Moraes (2007), e Imbernón (2010).

Articulam-se a seguir, as considerações tecidas a partir da consulta e reflexão da bibliografia revisada.

A formação de professores alfabetizadores: interfaces e possibilidades

Sempre emergindo como tema de diálogos, a formação dos professores responsáveis pela alfabetização de alunos, está sempre em pauta nos estudos de Candau (2001), que demonstram que os professores não possuem saberes teóricos e práticos suficientes para as suas necessidades de sala de aula, por este motivo a necessidade de formações que retomem conceitos e teorias da formação inicial sob o olhar do profissional que agora está atuante.

Pensar em um programa de formação para os anos iniciais do ensino fundamental é voltar o olhar para as angústias e desafios que há anos se arrastam no cenário educacional brasileiro, isso porque as práticas de alfabetização apresentam muitos desafios, visto que temos “[...] alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade!” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12).

Segundo Soares (2004) os processos de fracasso na alfabetização em nossas escolas vem se arrastando há décadas. Essa assertiva se evidencia quando direcionamos o olhar para os índices do analfabetismo e nos deparamos com números altíssimos.

A constatação de que os alunos vêm apresentando dificuldades nas práticas de leitura e escrita mesmo tendo anos de escolarização fez com que sejam buscadas novas estratégias que venham a superar tal cenário dentro do contexto escolar.

“Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho” (CAGLIARI, 2009, p. 10).

E ainda Lima (2007, p. 10) contribui dizendo que “a preocupação com a melhora da aprendizagem exige situar o professor no centro do debate educativo”.

Conforme Soares (1985) o processo de alfabetização envolve aspectos sociais os quais são influenciados por questões como: em que idade as crianças devem ser alfabetizadas; que tipo de alfabetização é determinado por cada grupo social, etc.

Para Zabala (1998), o ato de ensinar envolve ter presentes diversos meios, sejam eles, materiais e metodológicos para que sejam atendidas as diferentes necessidades dos alunos envolvidos.

Para atender ainda as necessidades durante o processo de formação e no cotidiano da prática docente, de maneira que possa tornar o trabalho do professor mais eficiente.

Entende-se ainda que para que todo o processo de formação tenha êxito é necessário o engajamento e apoio de todos que vão desde a equipe formadora até cada escola e seus funcionários. Trata-se de um processo que não depende apenas do

professor, é uma articulação entre diferentes agentes. Devemos pensar a escola como espaço de produção de conhecimento escolar. Esse conhecimento só pode ser produzido quando há uma contribuição de diferentes sujeitos. É sempre importante que o professor esteja em contato com outros sujeitos debatendo e refletindo teorias e vivências práticas para aquisição da bagagem formativa que resultará na sua prática.

O professor desempenha um papel fundamental dentro do processo de alfabetização, pois segundo reflexões de Galvão e Leal (2005) cabe a ele ter sensibilidade para interpretar as necessidades dos seus alunos entendendo que para aprender a ler e escrever é necessário que os alunos sejam convidados a participar de situações que os desafiem a fazer a fazer hipóteses e façam o uso social da linguagem em sua modalidade escrita e oral.

Dentre as habilidades necessárias a formação do professor alfabetizador o conhecimento sobre a estrutura da língua e da linguística se mostram fundamentais, isso porque muitas vezes as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de alfabetização estão ligadas às questões da relação que o aluno faz entre a sua fala e sua escrita. Quando as crianças chegam até a escola elas já trazem conhecimentos e hipóteses sobre a língua.

As variações dialetais dos alunos é um importante ponto de partida para o professor alfabetizador, isso porque conforme argumenta Soares (1994) a língua não é homogênea nem uniforme, ela sofre variações geográficas e sociais.

Diante de tais constatações a teoria da Complexidade vem contribuir com as reflexões acerca da formação deste professor alfabetizador ampliando o olhar sobre sua prática e as concepções de alfabetização visando garantir que os alunos possam efetivamente aprender a ler e escrever dentro do que se aspira no referido Programa, articulando o processo de formação às estratégias de ensino e os fundamentos da educação, tudo isso de maneira articulada. Pois para Morin (2003, p. 31):

O pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Nesse sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios (MORIN, 2003, p.31).

Assim, como Morin (2003) Moraes (2007) indica que o processo de formação docente deve considerar as vivências que acontecem na trajetória de cada professor, suas histórias e contextos e que toda formação “além de educacional, é também de natureza biológica, psicológica, cultural, política e social no seu sentido mais amplo” (MORAES, 2007, p 33- 34).

Complementando este pensamento Tardif (2002) vai dizer ainda que os saberes docentes são adquiridos por diversas fontes, que vão desde a formação inicial e continuada, suas vivências como aluno e docente, sua aprendizagem e troca entre os pares, à cultura em que se está inserido, etc.

É preciso ainda considerar que este professor atua em uma realidade social que sofre interferências de processos políticos e econômicos e que muitos dos programas de formação continuada são uma resposta das demandas sociais e políticas.

A formação continuada teria, portanto a função de reparar os inúmeros fracassos com os quais a escola se depara, sendo assim seria uma das ações necessárias para uma melhoria na qualidade do ensino de forma geral.

Diante do exposto, considera-se que um processo de formação continuada do professor alfabetizador deve fomentar a construção de saberes e práticas que partam de seu contexto de modo que a prática docente possa ser aprimorada,

Assim, todo processo de formação seja ela inicial ou continuada deve valorizar a construção do saber teórico e também prático, que possa instrumentalizar os docentes em sua prática em sala de aula.

Considerando que toda ação pedagógica se inicia pelo planejamento que deve considerar todo o saber prévio do aluno, o contexto sócio cultural de onde ele vem. É por meio desse planejamento que o docente será capaz de diagnosticar quais são as hipóteses que seus alunos possuem sobre a leitura e a escrita de modo que possa sistematizar as competências que deverão ser desenvolvidas e de que maneira será feito.

Cabe aqui, salientar e destacar a grande importância que tem o planejamento para a ação docente. Todas as experiências e saberes adquiridos na formação, precisam ser muito bem estudados, repensados e estarem muito bem organizados para que a prática do professor resulte na produção de conhecimentos significativos aos alunos.

Seria, portanto o planejamento a base de toda ação docente, já que é por meio desta que se torna possível a orientação pedagógica e a articulação entre os diferentes saberes contribuindo ainda em uma melhor objetividade e clareza no processo de avaliação.

Entendendo que a tarefa de alfabetizar é complexa a formação deste profissional também é, e exige a soma de diversos esforços para tentar garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, para isso o programa acontece por meio da parceria entre o Ministério da Educação, Universidades Públicas e Secretarias de Educação, que visam propiciar momentos de reflexão sobre o processo de aquisição da língua e a prática docente.

Isso acontece, pois a formação do professor não se encerra ao término da sua graduação, mas é desenvolvida durante toda sua prática docente, na troca de saberes com colegas ou outros profissionais e está relacionada com a auto-reflexão e

sua auto-formação por meio de leituras e outros cursos como a especialização. Moraes (2007, p.32-33) corrobora afirmando que:

A partir deste referencial, todo e qualquer processo de formação docente, a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, deve ser algo sempre aberto, vivo e criativo, desenvolvido em um espaço contínuo de reflexão, de autoformação, de abertura e aprimoramento humano/profissional. Não apenas no que se refere às tarefas relacionadas à sua atuação externa como docente, mas também em relação aos seus processos internos, auto-eco-heteroformadores e transformadores de sua própria natureza.

Nesse sentido, a formação continuada é um tema que gera bastantes discussões, pois são muitos os agentes envolvidos, professores, alunos, equipe gestora, equipe de formação, etc. Aspectos pedagógicos que devem contemplar a reflexão, a construção de um saber embasado na teoria, mas que se relacione efetivamente com a prática e que não deve ser desconectado da realidade do docente, caso contrário servirá como um discurso que não pode ser aplicado,

Desse modo, quando comentamos sobre a formação docente por meio do PNAIC e o pensamento complexo de Morin entendemos a existência de multi fatores que influenciam e são influenciados que se conectam para a construção de novos saberes. “O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas partes umas das outras [...]” (MORIN, 2011, p. 35).

Este professor deve, portanto ser capaz de selecionar e ou confeccionar materiais pedagógicos, fazer o uso adequado de diferentes textos e livros para criar situações que oportunizem o contato e o aprendizado, deve ser capaz também de desenvolver suas aulas levando em consideração a realidade de seus alunos, aproveitando elementos do contexto social e escolar para preparar e desenvolver aulas mais significativas aos alunos.

Espera-se que este profissional seja “um sujeito capaz de reconhecer sua tarefa criadora, não apenas atualizadora, mas, sobretudo, transformadora das novas gerações, tendo em vista nosso mundo complexo e mutante, tão cheio de inquietudes, saltos e sobressaltos” (MORAES, 2007, p 18).

Mais que um profissional bem preparado é necessário na atualidade que sejam efetivamente garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos e seu pleno desenvolvimento considerando ainda que com a ampliação do ensino fundamental este professor deverá desenvolver:

[...] uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e

de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem (BARBIER, 2004 apud MORAES, 2007, p17, 18).

Sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. [grifo nosso] (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

Fica evidente pelos excertos trazidos para reflexão, como já posto anteriormente, que sobre as mãos do professor recai toda a responsabilidade de tornar o aluno um sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de se tornar autônomo e crítico. Revela-se portanto, que a formação de professores precisa ser qualitativa no sentido de fornecer condições teóricas e experiências para que este professor possa realizar o seu trabalho com qualidade. Por traz da necessidade da formação dos sujeitos enquanto seres sociais e cidadãos críticos, há sempre a necessidade da reflexão sobre formação dos professores, tencionando descobrir de que forma seu trabalho contribuirá para isso.

Entre a teoria e a prática: o professor e as classes de alfabetização

No dia a dia dos docentes dos anos iniciais, sempre surgem muitas dúvidas e angústias sobre o processo de aquisição da escrita, por esta razão é de fundamental importância que eles tenham um sólido conhecimento sobre o funcionamento do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, conhecimento este que muitas vezes é fragmentado na formação inicial deixando lacunas que geram anseios e dificuldades na prática docente.

Uma das ações que buscam superar estas lacunas na formação está na introdução de disciplinas específicas de alfabetização na graduação. Sabemos entanto que a formação inicial não será capaz de atender todas as habilidades que o professor necessita, este deve ter domínio sobre o conteúdo que leciona, sobre o uso das técnicas didáticas e metodologias de ensino, entre outras tantas que só serão adquiridas por meio das suas experiências. Segundo Tardif (2008, p.9)

Sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Ou seja, o trabalho do professor envolve diversos fatores que se relacionam e influenciam e por eles são influenciados e cabe a ele criar situações que desafiem seus alunos a fazerem diferentes usos da língua, oportunizando diferentes contatos para que estes criem suas hipóteses de leitura e escrita.

O uso da leitura e da escrita não acontece somente no espaço escolar, ao chegar à escola a criança já tem diferentes formas de contatos com situações de leitura e escrita já que está é também uma prática social, cabe então à escola proporcionar a aquisição e o domínio destas habilidades.

Por essa razão, a formação continuada deste profissional que atua com alfabetização deve levar em conta os diferentes usos da língua no dia a dia por seus alunos, sua experiência com o uso da mesma, portanto deve estar conectada as suas experiências e vivências, proporcionando novas reflexões sobre seus fazeres docentes, o professor pode nestes momentos produzir e disseminar os saberes que obteve por meio da sua prática e relacioná-los as teorias já existentes.

Sobre isso, Tardif (2008) complementa esta ideia dizendo que os programas de formação docente terão de fato êxito quando este professor for “compreendido como ator e autor de sua formação [...] como responsáveis pela tomada de decisões no que diz respeito aos programas e às práticas de formação” (TARDIF, 2008, p.44).

Trazemos aqui nesta discussão as práticas docentes justamente para colocar em destaque e evidências que todo e qualquer formação se efetiva nas práticas realizadas pelos docentes em suas salas de aula, e corre-se o risco de muito do que acontece nos programas de formação ficar apenas no discurso, o que seria uma pena, pois todo o investimento não traria resultados.

Em razão disso a formação continuada do professor alfabetizador não pode ser reduzida, nem simplista, mas sim devem estar articulada com seus saberes da formação inicial, os saberes da sua prática e os que a formação pretende ofertar, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010 p. 40).

(...) chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. (...) expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2007, p. 21-22).

Segundo os autores Imbernón (2010) e Tardfi (2007) percebe-se que alfabetizar é uma tarefa “[...] complexa e que exige profissionalização, planejamento, conhecimentos de diversos tipos, e compromisso, sendo necessário, portanto, dedicarmos-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (ALBUQUERQUE, MORAIS e LEAL, 2005, p.110).

A formação continuada é um processo que ocorre de maneira simultânea a prática docente, conforme contribuições de Alarcão (1998, p. 104-105):

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência [...]. É um saber agir em situação [...], recusando linearmente a ideia de que o professor é um mero técnico burocrata, pau mandado do sistema e do governo, mero executor de diretrizes emanadas superiormente [...].

E ainda, Ferreira e Leal (2010) destacam que a formação continuada tem uma particularidade que a influência em seus resultados que é a participação dos profissionais nem sempre acontece de forma espontânea, “nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações” (FERREIRA E LEAL, 2010, p. 42).

Diferente da formação inicial que acontece por meio do desejo e iniciativa do sujeito a formação continuada depende muitas vezes de fatores externos, como ordenações das secretarias e núcleos de educação. Isso revela a necessidade de sempre haver um diálogo entre os professores e seus gestores, para que essas formações possam vir de encontro aos anseios dos professores. O que se percebe, muitas vezes, é que essas formações não contribuem muito para as demandas de sala de aula dos professores, muitas vezes são descontextualizadas à realidade da escola ou são realizadas com professores de vários segmentos da educação, e cada etapa possui especificidades particulares. O que se aplica na educação infantil, muitas vezes não se aplica ao ensino fundamental, por isso a necessidade de formações repensadas e específicas.

Infelizmente esse discurso que as instituições fazem sobre a formação continuada nem sempre afetam os docentes, que se veem obrigados a participar dessa prática que pouco favorece o engajamento destes com as ideias propostas nos cursos de formação, “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia” (IMBERNÓN, 2010, p.94).

Com isso os programas de formação continuada devem ultrapassar as barreiras de tentar ser um remédio para os problemas da escola, mas do que isso devem ser momentos de trocas, de reflexões, de estudos, de vivências para que a partir disso tenha significado aos professores e possam fazer sentido em seu dia a dia de sala de aula.

Conclusão

Diante das reflexões propostas foi possível perceber como é complexa a tarefa de se alfabetizar, o que reitera a importância de uma formação continuada que seja desenvolvida de maneira plena, planejada e amparada em uma fundamentação consistente, que proporcione e a este professor as condições de refletir e agir sobre as circunstâncias e dificuldades que surgem no processo de alfabetizar.

Sobre a abordagem da Teoria da Complexidade e das premissas do PNAIC, o que se buscou aqui não foi fazer julgamentos, mas sim refletir sobre eles e sobre de que forma seus pressupostos podem enriquecer programas de formação de docentes para os anos iniciais.

Sobre o Pacto cabe salientar que a formação de professores é apenas um de seus eixos, e que esse eixo é de fundamental importância para a tão almejada qualidade na formação dos professores. Levando isso em conta, pode-se inferir que este programa é um importante fator que pode contribuir e muito para a superação dos dados preocupantes do analfabetismo no Brasil.

O PNAIC surge como forma de contribuir com estas novas práticas ainda os docentes podiam utilizar os materiais enviados por meio do programa que continham livros de literatura infantil adequados a cada faixa etária e jogos para alfabetização e o uso de mídias digitais por meio do portal.

A teoria da complexidade contribuiu para estas reflexões ao trazer a noção do todo relacionada à formação continuada, pensando esta de maneira articulada com as diversas dimensões envolvidas, e como estas inter-relações afetam e são afetadas pelo processo e que deve acontecer de maneira integral.

Com base na reflexão realizada, pode-se afirmar que a formação continuada contribui para a formação do pensamento complexo dos professores pois proporciona embasamento teórico e prático, conduzindo-os à reflexão e à conclusão de que podem alterar suas práticas de sala de aula, fator definitivo no processo de alfabetização dos alunos. Esse pensamento complexo desenvolvido, proporciona ao professor um arsenal de possibilidades de práticas e experiências que lhes permitirá combater o fracasso escolar dos alunos de maneira mais eficaz. Trata-se da condição de apropriação de possibilidades e capacidades de olhar para os alunos e intervir na sua formação, visando sempre formar sujeitos ativos e críticos, capazes de analisar, refletir e agir nas suas próprias vidas e na sociedade.

Sendo assim, chega-se à conclusão de que formação de professores é um importante mecanismo de desenvolvimento do pensamento complexo, e ele, por sua vez, para o professor por lhe ofertar condições teóricas e práticas de trabalho que podem ser a chave para a superação do analfabetismo. Isso revela ainda a necessidade de maiores investimentos no processo de formação continuada de professores, para que estes tenham condições de mudar o atual contexto educacional.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus. 1998.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C; MORAIS, Artur G.; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.*

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. Coleção Pensamentos e ação na sala d e aula. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora da Universidade UFPE, 2010.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, S. M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá, MT: EduUFMT, 2007.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C; MORAIS, Artur G.;; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAES. M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORIN, E. CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como *Método* de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2011.

SOARES, M. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, (52) 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. nº 25. Jan/Fev/Mar/Abr.. 2004.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, I.; EGGERT, E.; PERES, E.; TRAVERSINI, C. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 17-46. 2008.

_____. M. **Os Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O ofício de professor**. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aline Santos Pereira Rodrigues

Graduada em Português/Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestranda na área de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ana Carolina Rubini Trovão

Socióloga, trabalha na Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social da Sanepar e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR.

Ana Paula Sabchuk

Mestre em Educação Teorias e Práticas de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada do curso de Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Pinhalão- Paraná.

André Cândido Delavy Rodrigues

Licenciado em Matemática pela Universidade de Passo Fundo – RS 1999/ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná 2005. Atua como Professor de Matemática, Física/ Área de formação de docentes.

Carla Estrambek Natal Cabral

Bióloga – Faculdade Integrada de Ourinhos – FIO/SP. Especializada em formação pedagógica do Professor Universitário – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR.

Danieli Rampelotti

É pedagoga com especialização em psicopedagogia e gestão escolar. Possui Mba em gestão de pessoas e mestrado interdisciplinar em cultura e sociedade. Trabalha com capacitação de professores em diversas regiões do Brasil, pela Kroton Educação e em diferentes frentes na área da educação.

Edne Aparecida Claser Makishima

Mestre em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento pela UFSC, Especialista em Educação Especial pela FAFIG, Pedagogia pela UNIOESTE de CASCAVEL.

Elaine Maria de Melo Teramatsu

Pedagoga na rede estadual de ensino (PR), pedagoga de apoio no Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino (Curitiba). Pedagoga, Especialista em Pedagogia.

Eli Prestes de Aguiar

Graduada em História pela Universidade do Contestado (UnC). Pós Graduada em História do Brasil Contemporâneo pela Universidade do Contestado (UnC), Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Eficaz. Pós-graduada em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – LIBRAS/ Língua Portuguesa pelo Instituto Paranaense de Ensino e Faculdade de Tecnologia América do Sul.

Jane Cleide Alves Hir

Mestra em Educação – UFPR. Professora de Língua Portuguesa, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Facilitadora de Práticas Restaurativas - ESEJE- 2017 e SCJR/COONZOZO - 2018.

Jaqueline Ivanike de Almeida

Terapêutica e em Educação Especial e Inclusão Educacional. Acadêmica do segundo ano de graduação em Pedagogia na Universidade Positivo, bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Positivo.

João Fernando de Araújo

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti- FEATI/UNIESP. Graduando do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, campus Jacarezinho. Professor da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jaboti-Paraná.

José Ailton Alves Moreira

Mestre em Letras – UFPR(2006), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – PUC-PR(2001), Graduado em Letras Português- Inglês – PUC-PR(1993) e Professor de Língua Portuguesa no Colégio Estadual João Paulo II desde 1989.

Kátia Maria Kasper

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-TPEn). Professora da Rede Estadual de educação/PR.

Luci Gohl

Mestre em Educação por NAU-Northern Arizona University: TESL Teaching English as a Second Language, AZ, USA. Rev. UFPR- Universidade Federal do Paraná. Técnica Pedagógica - SEED- Secretaria de Estado da Educação, PR.

Luciane Cortiano Liotti

Doutora em Educação pela UFPR, Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em Gerenciamento Ambiental na Indústria pela UFPR, Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPR.

Maira Paupitz Vasselai

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialista em Biologia e Biotecnologia. Graduada em Ciências, com habilitação em Biologia e professora no Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba.

Maria Arlete Rosa

Professora Doutora do departamento de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Maritana Drescher da Cruz

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-TPEn). Professora da Rede Estadual de educação/PR. E-mail: maritana.historia@gmail.com

Miriana Pereira de Souza Garcia

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, Graduada em Pedagogia. Professora pedagoga da Rede Estadual do Paraná.

Nelly Narcizo de Souza

Professora Colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professora Assistente na Universidade Positivo; Pedagoga, Especializada em Neuropsicologia, Mestre e Doutora em Educação.

Roberto Shiniti Fujii

Biólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor e coordenador do curso técnico em Meio Ambiente do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba.

Ronie Weslei Müller

Tecnólogo em Eletrônica – UTFPR, Licenciado em Eletrônica – UTFPR, Especialista em Psicopedagogia Institucional – UNIFACEAR, Especialista em Educação especial e inclusiva – UNITER e Professor do ensino técnico no Estado do Paraná.

Sandro Cavalieri Savoia

Historiador com Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE-SC).

Shirley Aparecida dos Santos

Tecnólogo em Eletrônica – UTFPR, Licenciado em Eletrônica – UTFPR, Especialista em Psicopedagogia Institucional – UNIFACEAR, Especialista em Educação especial e inclusiva – UNITER e Professor do ensino técnico no Estado do Paraná

Tania Stotlz

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP (2001), pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007) e pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). Atua desde 1996 como professora com dedicação exclusiva na UFPR.

Thaís Gama da Silva

Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em Educação Especial pela FAEL e em Metodologia do Ensino das Ciências pelo IBEPEX, Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPR e em Pedagogia pela FAEL.

Thiciane Pieczarka

Doutora em Educação pela UFPR (2017). Atua como pedagoga na Rede Estadual de Educação do Paraná desde 2009. Atua como professora no Curso de Pedagogia na Faculdade Fidelis em Curitiba desde 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

- alunos2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 22, 23, 24,
25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37,
38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53,
56, 61, 67, 75, 77, 79, 102, 105, 106,
107, 109, 110, 145, 173, 176, 177,
181, 186, 188, 195, 221, 224, 225,
228, 229, 230, 244, 245, 246, 250,
254, 272, 273, 281, 282, 286, 287,
292, 293, 294, 295, 296, 297, 298,
300, 304, 325, 326, 336, 337, 338,
339, 340, 341, 342, 343, 344, 345,
348, 349, 350, 351, 352, 353, 354,
357
- atividades6, 7, 12, 22, 31, 35, 36, 41, 46,
51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62,
79, 113, 115, 116, 155, 156, 176, 177,
182, 187, 217, 225, 227, 244, 245,
247, 253, 254, 255, 274, 279, 284,
292, 294, 295, 306, 307, 309, 310,
311, 314, 315, 316, 320, 326, 337,
338, 341, 343, 345, 353
- Capital98, 104
- conhecimento2, 5, 6, 19, 20, 23, 24, 29,
56, 57, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 79, 80,
83, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 115, 116, 118, 120,
148, 153, 154, 155, 159, 173, 183,
188, 191, 199, 206, 211, 222, 223,
224, 229, 237, 238, 243, 246, 250,
255, 256, 257, 265, 268, 274, 278,
279, 283, 287, 293, 294, 295, 296,
308, 311, 314, 315, 316, 317, 319,
321, 323, 327, 328, 331, 335, 344,
349, 352, 353, 354, 356
- criatividade38, 104, 116
- Educação5, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 23,
26, 28, 29, 30, 49, 50, 52, 53, 62, 64,
65, 67, 68, 69, 70, 75, 77, 79, 80, 81,
82, 86, 95, 97, 98, 106, 111, 117, 118,
119, 120, 154, 159, 160, 165, 166,
169, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 198,
218, 219, 220, 221, 222, 231, 232,
233, 235, 236, 242, 248, 249, 251,
271, 272, 273, 274, 275, 280, 283,
284, 285, 286, 287, 288, 289, 290,
291, 292, 293, 294, 296, 299, 301,
302, 303, 304, 305, 306, 307, 308,
309, 310, 311, 312, 313, 314, 315,
316, 317, 318, 319, 320, 321, 324,
327, 331, 332, 334, 336, 351, 358,
359
- educadores47, 65, 79, 89, 115, 117, 166,
175, 176, 187, 223, 225, 239, 307
- epistemologias..... 294
- Escolas.....50, 186, 307
- esperança.....73
- estudantes6, 8, 10, 11, 12, 16, 36, 60, 61,
72, 74, 79, 102, 104, 107, 108, 109,
110, 114, 145, 146, 174, 175, 176,
177, 178, 185, 190, 198, 200, 235,
236, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
247, 253, 254, 255, 261, 269, 274,
293, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
314, 315
- ética88, 89, 90, 92, 103, 180, 279, 280,
283, 296
- Freire81, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 289

- humanos23, 28, 40, 84, 85, 88, 92, 94,
96, 111, 132, 261, 282
- ideia18, 20, 32, 36, 79, 87, 109, 111,
178, 246, 264, 266, 276, 280, 281,
322, 324, 326, 328, 355, 356
- lei 178, 193, 215, 223, 235, 238, 243,
245
- organização18, 19, 20, 28, 34, 53, 56,
58, 104, 109, 174, 178, 180, 182, 184,
186, 187, 190, 216, 230, 231, 240,
241, 245, 246, 251, 265, 274, 311,
316
- população27, 87, 103, 112, 113, 116,
130, 135, 140, 211, 214, 215, 223,
224, 225, 229, 268, 310
- problema31, 36, 75, 87, 153, 160, 163,
201, 202, 205, 206, 208, 210, 211,
216, 217, 219, 258, 303, 325, 326,
327, 329, 347
- professor7, 19, 28, 32, 36, 42, 45, 47, 58,
61, 62, 67, 73, 75, 77, 79, 81, 107,
108, 116, 119, 163, 164, 166, 169,
170, 171, 175, 182, 185, 186, 189,
221, 222, 224, 229, 230, 235, 237,
243, 245, 246, 247, 248, 272, 275,
276, 277, 278, 279, 280, 281, 282,
283, 287, 288, 290, 294, 295, 297,
312, 314, 316, 334, 339, 343, 344,
345, 347, 349, 350, 351, 352, 353,
354, 355, 356, 357, 358, 360
- professores1, 15, 26, 28, 34, 40, 44, 45,
48, 50, 51, 52, 57, 60, 67, 74, 77, 79,
80, 81, 89, 102, 106, 107, 108, 109,
116, 118, 173, 176, 177, 185, 186,
187, 189, 191, 195, 224, 228, 229,
230, 236, 243, 244, 245, 246, 247,
250, 254, 263, 272, 273, 274, 275,
276, 277, 278, 279, 280, 281, 282,
283, 284, 285, 286, 287, 288, 289,
290, 297, 300, 303, 306, 311, 312,
313, 314, 315, 316, 344, 345, 347,
348, 352, 353, 355, 356, 357, 358,
359, 360
- público1, 2, 18, 20, 39, 56, 84, 120, 168,
173, 174, 175, 178, 179, 181, 185,
194, 195, 243, 307, 334
- tradição18, 89, 140, 148, 153, 154, 155,
267, 268, 306
- universidades53, 100, 101, 102, 107,
110, 112, 120, 183, 184, 355
- valorizar23, 37, 168, 280, 323, 351
- vida1, 3, 5, 8, 10, 19, 23, 24, 29, 32, 37,
38, 42, 49, 69, 72, 76, 84, 86, 87, 88,
90, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102,
103, 105, 106, 107, 108, 110, 111,
112, 114, 115, 146, 151, 153, 160,
164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 175, 178, 201, 206, 207,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 217,
218, 223, 240, 250, 252, 256, 265,
266, 270, 278, 290, 295, 296, 307,
308, 309, 311, 321, 325, 327

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil – Volume VI
Autor/Organizador	Ivo Dickmann
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Ivo Dickmann
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	308
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS
PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que sintetizam suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras.

Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas.

É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Boa Leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

