

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

(VOL. 1)

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
APARECIDA DE LOURDES PEDROSO DE ANDRADE,
DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA, MIRANILDE OLIVEIRA NEVES E
WANDERLEI SALVADOR

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

(VOL. 1)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade, Diego Kenji de Almeida Marihama, Miranilde Oliveira Neves e Wanderlei Salvador (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

G393

Gestão educacional e formação docente / Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade, Diego Kenji de Almeida Marihama, Miranilde Oliveira Neves e Wanderlei Salvador (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 1; 398 p.

ISBN 978-65-87489-33-9

1. Gestão educacional. 2. Formação docente. 3. Educação. 4. Ensino superior. I. Andrade, Aparecida de Lourdes Pedroso de (org.). II. Marihama, Diego Kenji de Almeida (org.). III. Neves, Miranilde Oliveira (org.). IV. Salvador, Wanderlei (org.).

CDD 378

SUMÁRIO

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS MATEMÁTICAS: O QUE REVELAM NARRATIVAS DE UM ENCONTRO DE FORMAÇÃO?.....	13
<i>Américo Junior Nunes da Silva</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	30
<i>Alice Chagas Pereira</i>	
NARRATIVA DA MULTIPLICIDADE DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA...	43
<i>Cristhiane Lopes Borrego</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	57
<i>Letícia Graciela dos Santos Lobato</i>	
<i>Heider Carlos Matos</i>	
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE NO BRASIL.....	67
<i>Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos</i>	
CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DA INFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS.....	79
<i>Carolina Pereira de Moraes Manoel</i>	
A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E COLETIVA.....	103
<i>Eriane Oliveira Sousa</i>	

INTELIGÊNCIA COOPERATIVA NO CICLO GNOSIOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PEDAGOGIA CIDADÃ.....	121
<i>Carolina Pereira de Moraes Manoel</i>	
<i>Diego Kenji de Almeida Marihama</i>	
A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE ITAJUBÁ.....	137
<i>Sílas Dorival de Oliveira</i>	
A RELEVÂNCIA DA LEITURA E A MEDIAÇÃO DOCENTE	149
<i>Juliana Vitória de Oliveira Vicente</i>	
<i>Diego Kenji de Almeida Marihama</i>	
A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: DESAFIOS COTIDIANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	163
<i>Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DIREITO OU UTOPIA?...	172
<i>Danila Guedes Azevedo</i>	
A PEDAGOGIA NA COMUNICAÇÃO SOCIAL.....	185
<i>Jesias Pereira Barros</i>	
ASPECTOS ÉTICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO.....	200
<i>Maria Aparecida Santos e Campos</i>	
<i>Neide Liamar Rabelo de Souza</i>	
ABANDONO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM SEUS ATORES? ..	228
<i>Miranilde Oliveira Neves</i>	
<i>Claudia do Socorro Azevedo Magalhães</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA MODULAR NO MUNICÍPIO DE PARAGOMINAS PARÁ.....	243
<i>Jesias Pereira Barros</i>	
PONTUAÇÕES FORMATIVAS: O ANTES E O AGORA DE UM ALUNO- PROFESSOR DE ARTES - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	257
<i>Roberto Carlos Farias de Oliveira</i>	

UMA TEIA NA REDE: CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA.....270
Ronaldo Ferreira Pinheiro

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA MARIA FRANCISCA TEMBÉ.....287
Samara Martins Santos

A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA PARA A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA ESCOLA COMUNITÁRIA DO URAIM, PARAGOMINAS (PA). 303
Leandro Rodrigo Leão do Amaral

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....321
Francisco Cleilson Rodrigues de Medeiros

EDUCAÇÃO INDÍGENA: LUTAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI..... 333
Samara Martins Santos

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BUSCA DA FORMAÇÃO SOCIAL COM
PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS.....345
Luceni Lázara da Costa Ribeiro
Ivanilde Mendes da Paixão Silva

A PESQUISA QUALITATIVA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES..... 369
Miranilde Oliveira Neves
Leandro Rodrigo Leão do Amaral

GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO
DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE PROFESSORES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....382
Jeferson Luis Lima da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA)
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ)
GlauCIA Ribeiro	(UEA)
Jardelino Menegat	(UniLassale)
Jose Miranda	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio)
Rosangela Tremel	(Unisul)
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEPe)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Forró Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS MATEMÁTICAS: O QUE REVELAM NARRATIVAS DE UM ENCONTRO DE FORMAÇÃO?

Américo Junior Nunes da Silva

1. Introdução

A aprendizagem da matemática, tendo em vista os resultados das últimas avaliações externas realizadas no Brasil, sinaliza um descompasso entre o que é ensinado nas escolas e as efetivas aprendizagens conceituais dessa ciência. Essa problemática, para além das salas de aula, nos faz pensar sobre os cursos de formação inicial e como esses professores que ensinam matemática estão sendo preparados.

No que tange aos professores que ensinam matemática nos anos iniciais, foco desse artigo, muitos são os estudantes que chegam ao curso de formação inicial com dificuldades conceituais. Em suas pesquisas, por exemplo, Almeida (2009) e Trujillo (2009) evidenciam que muitos estudantes concluem o curso sem os conhecimentos matemáticos necessários para a prática docente. Muitos desses conhecimentos são oriundos de sua vida escolar, antes do processo de formação inicial.

Nesse sentido, partindo do apresentado e das inquietações que nos movimenta, elegemos como perguntas de pesquisa: *As narrativas¹ de li-*

1 “Narrativa é vida, aprendizagem e ficção” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 44). Con-

cenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar, construídas durante a formação inicial², revelam elementos sobre a ludicidade, o ensino de Matemática e o processo de constituir-se professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais? Que elementos são esses e quais os reflexos para o processo de formação?

Investigar o que revelam narrativas de licenciandos do curso de Pedagogia, construídas durante um encontro da disciplina de “Matemática: Conteúdos e seu ensino”, sobre a ludicidade, o ensino de matemática e o constituir-se professor que ensina matemática nos anos iniciais é o que definimos como objetivo geral deste estudo³.

A escrita deste artigo, principalmente pela natureza do que é proposto, assumirá diferentes “vozes”: na primeira pessoa do singular, quando me referir, sobretudo, aos meus posicionamentos, experiências e parte de minha história de vida; na primeira e terceira pessoas do plural quando trouxer discussões que pertencem e foram construídas a partir do contato com os autores que me ajudaram nas discussões, a professora da disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino” e dos demais participantes da pesquisa.

Na tentativa de ser mais bem entendido pelo leitor organizamos este texto em seções: i) inicialmente apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; ii) em seguida, apresentamos os registros narrativos construídos, a partir dos diferentes textos de campo, durante um encontro da disciplina “Matemática: Conteúdos e seu ensino” do curso de Pedagogia pesquisado; iii) e por último apresentamos algumas considerações acerca do trabalho realizado.

cordamos com os autores, nesse momento, quando destacam que experiências são histórias vividas pelas pessoas e que, ao contá-las, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias.

2 Tomamos por formação inicial, portanto, como o primeiro momento que prepara o sujeito para ingressar na profissão. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores, (BRASIL, 2001), essa formação precisa ser entendida e vivenciada como espaço que ensine o futuro professor a aprender de modo contínuo e reflexivo, Pimenta (1996), e explica que é no momento inicial da formação que o estudante começa a ver-se como professor, permitindo-se construir sua identidade docente;

3 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética por meio do parecer 1.697.334, número CAAE 53374116.0.0000.5504;

2. Percurso Metodológico

A pesquisa narrativa, tendo em vista o objetivado, foi escolhida enquanto método e fenômeno a ser estudado, por ter sido entendida, como sinalizam Clandinin e Connely (2000), enquanto uma das formas de compreender a experiência. Para mim, nesse momento, a melhor forma de compreender a experiência.

Entendendo esse percurso metodológico como particular para esta investigação, apresentaremos os participantes que ajudaram a construir esse texto e o percurso adotado: 25 foram os estudantes que inicialmente concordaram em participar da pesquisa, sendo que desses, 05 se mantiveram até o final do percurso de dois anos de produção de dados. Os participantes precisariam, para seguir participando da pesquisa, matricular-se na disciplina de “Matemática: Conteúdos e seu ensino” e seguir alimentando o diário de formação. Nem todos atenderam a esse critério. Todos os que ficaram aceitaram participar voluntariamente assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões éticas foram respeitadas.

Evidenciamos, a seguir, o percurso metodológico e os instrumentos de produção de dados adotados:

- i) Participei da disciplina *lôcus* de investigação, enquanto estagiário, acompanhando as estudantes. A minha participação, inclusive ministrando aulas, permitiu a construção de registros em meu *diário de formação*⁴. Esse diário, portanto, constitui-se como o primeiro texto de campo construído;
- ii) As estudantes, que aceitaram participar da pesquisa, construíram os seus diários de formação, com os registros narrativos oriundos de suas participações ao longo da disciplina;

4 Temos na figura do diário, como nos apresentou Clandinin e Connely (2015, p. 145), um “meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências”. Os diários talvez, e muitas vezes, assumem “uma qualidade questionadora intimamente reflexiva, talvez menos como uma forma de relato de experiência, como observado por Sartton, e mais como uma forma de problematizar a experiência” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 146).

iii) Por último, para as participantes que se mantiveram até o fim, realizamos uma *entrevista narrativa*⁵, seguindo o que apresenta Weller e Zardo (2013).

Narrar a própria história, como destaca Caporale (2016, p. 54), fundamentando-se em Finger e Nóvoa (2010), “desencadeia processos de reflexão e (re)significação dos sujeitos, compondo, portanto, de espaços de investigação e de formação”. Partindo do que nos apresenta a autora, compreendemos que é essa mesma reflexão que nos guia no processo de análise e interpretação dos dados produzidos, pois se trata de “um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 2007), sem perder de vista os conceitos que lhes são inerentes: a experiência, a temporalidade, a reflexividade, as interações e os contextos em que as histórias estão inseridas.

3. “Matemática: conteúdos e seu ensino”

Essa seção, portanto, tem como objetivo apresentar a experiência e a análise construída a partir do contato que tivemos com os diferentes textos de campo produzidos, por mim e pelas demais participantes, ao longo das vivências propiciadas pela disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino”, mais especificamente durante um dos encontros.

As cinco participantes, respeitando as questões éticas da pesquisa, escolheram serem chamadas por Hilda, Maria, Gabriela, Emily e Elisa⁶. Pela natureza da pesquisa narrativa realizada, optei por não fazer um capítulo específico para apresentar a fundamentação teórica. Esta será feita articuladamente as nossas narrativas das experiências com o

5 A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa, como nos apresenta Weller e Zardo (2013, p. 133), “importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados” como destaca Apple (2005), fundamentando-se em Schutze (2011). Ainda segundo os referidos autores, “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (WELLER e ZARDO, 2013, p. 133).

6 Por todas as participantes serem mulheres optamos a nos referir a elas sempre no sexo feminino, inclusive no título;

encontro da disciplina e das análises realizadas. Vale destacar que os diários, meu e das participantes, e as entrevistas narrativas, foram elementos que nos permitiram constituir o texto narrativo de pesquisa que apresentaremos a seguir.

3.1. Narrativa construída do encontro: inter cruzando os diferentes textos de campo

Nesse encontro trabalhamos as ideias da multiplicação e divisão. Propusemos como ponto de partida, para nossa aula, a vivência do jogo “Avançando com o Resto”. Entendemos, concordando com Silva e Passos (2020), que a ludicidade é um importante dispositivo para a formação. Nessa direção, apresentamos o jogo e, em seguida, começamos a jogar.

Fomos, a professora e eu, circulando pela sala, atentos para o caso de surgir alguma dificuldade em relação ao jogo. Em um dos grupos, sou chamado e questionado: *“Como faço para dividir um número por zero? Meu colega disse que não existe. Mas por que não existe?”* Movido pela pergunta, expliquei uma das propriedades da divisão, partindo de um exemplo: *“se tivermos $1 \div 0 = c$, significa dizer que $1 = 0 \times c$, correto? Concorda comigo que perguntar ‘quanto é um dividido por zero?’ é o mesmo que perguntar ‘qual número, quando multiplicado por zero, dá um?’.* Nesse caso, não há esse número e então não podemos achar um resultado numérico para essa divisão. Portanto dizemos que a divisão $1 \div 0$ é indefinida”. Vale destacar que a explicação se estendeu para o grupo e utilizei a folha de registro, entregue a todos no início da atividade, para facilitar na visualização.

Essa foi uma das formas que encontrei, naquele momento, para explicar. Fui pego de surpresa com a pergunta. A estudante, após minha explicação, fez cara de que não entendeu muito e eu, preocupado, perguntei se ela queria que explicasse novamente de outra maneira. Ela disse que não, que havia entendido. Sua colega, que jogava com ela, aproveitou o exemplo que eu apresentei e explicou novamente.

Fiquei prestando atenção à maneira como a colega dela explicava e, diferentemente do que eu fiz, ela substituiu a variável pela palavra “qualquer número”. Essa é uma questão para a qual precisamos ficar atentos durante o trabalho com o conteúdo, além, é claro, de valorizar

os trabalhos em grupo e permitir que os colegas se ajudem e compartilhem das explicações mutuamente.

Nas escolas, por muito tempo, como muito bem nos apresenta Guerios et al. (2014, p. 04), “a ênfase do ensino da matemática esteve nas técnicas operatórias e na compreensão dos algoritmos em si, e pouca atenção foi dada à compreensão dos conceitos matemáticos e às propriedades envolvidas nas operações”. Muitas vezes, na escola, o foco a ser trabalhado era a realização de “contas”. No entanto, como advertimos: de nada adianta um aluno saber “*fazer conta*” de forma mecânica, se não souber as ideias matemáticas que a fundamentam.

“O uso de algoritmos deve estar associado à compreensão pelos alunos dos significados conceituais nele envolvidos” (GUERIOS et al., 2014, p. 04). Apresentamos um exemplo que é típico de quem aprendeu algum algoritmo de forma mecânica e repetitiva: as crianças não entendem, na compreensão dos agrupamentos envolvidos nos processos de cálculos, o “vai um”, por exemplo.

Nesse caso, mais uma vez, reforçamos que elas, futuras professoras, considerem os modos e tempo de aprendizagem de cada criança. Cada uma, diante de problemas matemáticos, apresenta um movimento cognitivo diferente, tendo em vista os conhecimentos que possuem. São justamente essas estratégias individuais que precisam ser estimuladas e valorizadas.

Nesse momento, decidimos provocar as estudantes: “*Se um aluno utiliza corretamente um algoritmo de multiplicar ou de dividir significa que ele aprendeu a multiplicação ou a divisão?*” Alguns na sala responderam de cara que não, e para isso acredito que se sentiram mobilizadas pelas nossas discussões, uma vez que parecia claro para elas que realizar bem um algoritmo era a expressão do domínio do raciocínio aditivo e multiplicativo (GUERIOS et al., 2014, p. 31).

Vale deixar uma coisa bem clara: quando afirmamos que é preciso articular o ensino de matemática e o desenvolvimento das operações de pensamento, defendemos que essa estratégia abre a possibilidade de que as crianças se tornem capazes de resolver problemas em diferentes situações; com isso, no entanto, não estamos querendo dizer que os cálculos numéricos não devam ser trabalhados. Pelo contrário, sabemos da importância que ele desempenha no processo. Guerios et al.

(2014, p. 31) destacam que “difícilmente os algoritmos tradicionais com lápis e papel são utilizados em situações extraescolares”. Normalmente as crianças recorrerem a inúmeras outras estratégias, mentais ou não, para a sua resolução.

Antes de iniciarmos a exploração dos algoritmos, claro, pontuamos que o nosso trabalho, enquanto educadores matemáticos, que atuarão nos anos iniciais, precisa ser diferente do de muitos professores que tivemos. Nosso foco não é o algoritmo formal, mas o trabalharemos, por ser um desejo *das estudantes*⁷ que narram possuir dificuldades e esperam saná-las a partir do trabalho com o algoritmo formal.

Iniciamos, portanto, o trabalho com os algoritmos. Mais uma vez destacamos a importância de valorizar as diferentes estratégias de resolução dos alunos e a utilização dos materiais de contagem. Elas estavam ainda, da proposição da atividade anterior, com alguns materiais sobre a mesa. Pedimos que recorressem a eles, sempre que necessário, para buscar alguma solução. Queríamos que esquecessem tudo que lhes foi dito, como: “*que feio usar os dedos*” e “*você já tá na 4ª série e precisa saber a tabuada*”, por exemplo.

A professora pediu para que elas falassem números para constituir uma operação no quadro, tanto para a multiplicação como para a divisão. Inicialmente, apresentamos algoritmos alternativos e pouco conhecidos. Queríamos que elas entendessem que não existe apenas uma forma de buscar a solução de um problema e que elas, ou as crianças da Educação Básica, podem criar outras maneiras de responder (outros algoritmos alternativos, outras estratégias). Sobre isso, Van de Walle (2009) pontua que essas formas de calcular, como estratégias “inventadas”, são métodos pessoais e flexíveis de calcular, feitas mentalmente ou por escrito, compreendidos pela pessoa que a usa e que são mais rápidas e menos sujeita a erros do que os algoritmos tradicionais.

Na multiplicação, como eu já esperava, não houve muita dúvida. Apresentamos o algoritmo que aprendemos enquanto estudantes da Educação Básica e era o mesmo que muitas tinham aprendido também. Buscar a solução da operação, com o QVL e o material dourado antes, foi interessante para que destacássemos e explicássemos, o “*vai*

7 Usei “as estudantes” para me referir as participantes, por todas que ficaram até o final da pesquisa serem do sexo feminino;

um”. Com a ajuda do material se consegue visualizar o que acontece na construção do algoritmo.

Autorizados a avançar, fomos para o ponto tão esperado do encontro. Percebemos, anteriormente, que entendem os conceitos da divisão. Nesse caso, como foi feito anteriormente, a professora pediu que construíssemos “*continhas*” para resolvermos. Em um primeiro momento apresentamos algoritmos alternativos, que achamos ser diferentes do que elas conheciam. Depois, resolvemos o mesmo problema da forma que elas sabiam. Pedimos a ajuda delas para apontar quais os passos do algoritmo que conheciam.

Foi perceptível que o algoritmo usado por boa parte das estudantes é o da divisão por subtrações sucessivas. Imaginamos, respaldando-nos em Brasil (2007, p. 20), que esse algoritmo é uma boa opção para os alunos que tenham dificuldade na compreensão e utilização do algoritmo formal da divisão. Por esse motivo, exploramos as diversas dúvidas que as estudantes possuíam em relação ao trabalho com esse algoritmo.

Esse exercício de pontuar várias formas de se encontrar a solução, mais uma vez, desde o uso do material dourado e QVL, até o uso de algoritmos alternativos e tradicionais, foi interessante. Elas, as estudantes, estavam mergulhadas e envolvidas em tudo que estava acontecendo na aula. Via-se o interesse em sanar as dificuldades, mas também víamos o quão assustadas outras estudantes estavam. Perguntamos se estávamos conseguindo apresentar bem os conteúdos e se elas tinham alguma dúvida. Mesmo as estudantes que pareciam estar assustadas não pediram para que repetíssemos, mesmo quando insistimos reexplicar e buscar outras formas caso se fizesse necessário.

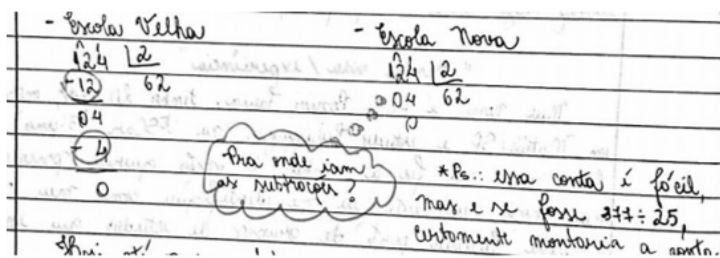
Parecia que a nossa suspeita começava a fazer sentido: o problema que tinham era com o algoritmo formal, com os procedimentos usados para encontrar a solução. Como eram de uma cultura escolar que não valorizava as diferentes formas de matematizar, cresceram com essas dificuldades e achavam que a única forma de responder era aquela ensinada pela antiga professora.

Em um dos diários, dos participantes, encontramos um registro que apresenta como a estudante ficou confusa ao mudar de escola e descobrir que na escola nova se resolvia a divisão “*diferente*” do que ela havia aprendido. Destaca, ainda em seu relato, que como sempre foi

tímida, acabou não falando ao professor que estava confusa e fazendo a conta como aprendeu na primeira escola, mas montando ela como na segunda.

Percebe-se, expresso no relato da estudante, o peso que os algoritmos têm na cultura escolar. Observe que ela manteve a forma de resolver da escola anterior, mas registrava como na escola nova, penso eu, como forma de responder a professora. Segundo a estudante: *“hoje até parece bobo, mas em algumas contas preciso da subtração montada, mesmo que seja ao lado da conta e não nela em si”*.

Figura 01 – Registro feito em diário por uma aluna



Fonte: Diário reflexivo de uma aluna participante da pesquisa

Para finalizarmos a aula, propusemos a vivência do jogo “Contig 60”. Esperávamos que fosse, assim como aconteceu com o material dourado, desencadeador de lembranças da época em que eram estudantes e que, as dificuldades, medos e angústias relacionadas aos conteúdos de multiplicação e divisão, voltassem a ser trabalhados aqui.

A vivência dos jogos, além de promover o que sinalizei anteriormente, era um momento para que elas rememorassem a infância e a forma como esse tipo de atividade era apresentado para elas. Queríamos que (re)significassem as imagens construídas e trazidas e sabíamos que, no movimento do jogar, isso poderia ser feito.

A professora e eu, após apresentar as regras e demonstrar como se joga, deixamos que vivenciassem o jogo. Circulávamos pelos grupos para tirar dúvidas e provocá-las sobre as questões pertinentes às regras. Percebemos, ao visitar os grupos, em um primeiro momento, dificuldade em entender como marcar ponto. Esperávamos esse momento para colocar questões do tipo: *“que estratégias poderiam, você e seu parceiro,*

utilizar para ganhar o jogo? Que jogadas você não faria mais? Por que será que os números estão dispostos em forma de espiral no tabuleiro? Por que alguns numerais estão faltando no tabuleiro?” (BRASIL, 2007).

Circulando pelo espaço da sala, ficou nítido que os grupos usam mais as operações de adição, subtração e multiplicação. Isso fica mais evidente quando se observa a folha de registro usada. Mesmo o tabuleiro dispondo dos números de forma espiralada, o que requer dos jogadores tanto resultados maiores como menores, vê-se uma tendência para optar pela adição e multiplicação e, às vezes, pela subtração. Algumas vezes percebia jogadas sendo perdidas e não sendo aproveitadas pelo parceiro. Após não perceberem, eu rapidamente sinalizava a importância da divisão para conseguir determinados números.

O fato de não recorrerem à divisão, mesmo quando ela ajudava a marcar ponto no jogo, representa de certa forma, uma dificuldade em trabalhar com esse conceito. Talvez por isso, desde o início da disciplina, mostravam o interesse pelo conteúdo da divisão.

Engraçado que, voltando aos meus registros sobre o jogo, a divisão não chegava nem a ser cogitada por elas como opção. Como deixamos à disposição diferentes materiais de contagem e valorizamos as diversas formas de se conseguir o resultado, pensamos que elas poderiam explorar isso nas divisões. Mas não, parece que a divisão não era uma alternativa de jogada.

Vale destacar que o erro e o acerto, quando aconteciam, no movimento do jogo, eram explorados de forma mais dinâmica por elas. Havia uma reflexão e discussão entre as participantes, o que consideramos importante. Elas não temiam o erro ou deixavam de jogar por não conseguirem realizar os cálculos. Elas riscavam suas folhas de rascunho, tentavam, pensavam e refletiam sobre os números obtidos. Engraçado que, algumas vezes, a própria parceira do jogo ajudava na realização do cálculo.

Foi perceptível o envolvimento das estudantes na atividade. Elas estavam visivelmente felizes (mas ficaram tristes, ou pelo menos fizeram cara de quem estavam, quando não as deixamos jogar por mais tempo). Ao longo das jogadas, que pedimos que registrassem os cálculos em um papel, via-se a evolução. Pouco a pouco elas abandonavam o papel de registro para realizar cálculos mentais. Cada vez mais rea-

lizavam jogadas rápidas. Parecia que a dinâmica do jogo estava sendo incorporada e elas estavam evoluindo a cada jogada.

Depois da vivência desse jogo, tendo em vista o contato com os diários e as observações das aulas anteriores, discutimos rapidamente algumas questões que são particulares à ludicidade e à articulação dessas questões com a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais, como destacam Silva e Passos (2019).

A princípio, retomamos as questões referentes à subjetividade na tomada de algo como lúdico. Nesse processo de tomar algo como lúdico para si, é importante que o [futuro] professor, conhecendo essa dinâmica, garanta a liberdade na participação das atividades propostas. As chances de um aluno tomar alguma atividade apresentada como lúdica é maior quando ele mesmo aceita participar da atividade (SILVA, 2014).

Lembrei-me de uma situação ocorrida comigo quando coordenava o Estágio dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Mesmo a experiência sendo referente a um público diferente ao que elas trabalharão, acreditei ser válido e importante para elas apresentar a experiência.

Quando em atividade de estágio, certo estudante decidiu preparar uma aula de matemática e contextualizá-la com algum jogo. Eu o encorajei, claro, e sentamos para planejar o encontro durante os momentos de orientação individual. Pensamos cada detalhe da aula em conjunto, desde os objetivos ao jogo escolhido. E ele, animado pela aula construída, foi para a escola. Ao retornar da atividade, percebo sua frustração: *“nunca mais levo jogo para a aula. Perdi tanto tempo planejando para chegar lá e alguns deles nem participar quiseram”*.

Diante de suas falas e da decepção da atividade foi impossível não problematizar. Discutimos bastante algumas questões, uma delas foi a percepção que muitos alunos apresentam sobre o uso de jogos nas aulas. Lembramos-nos de algumas concepções que estudantes e colegas de trabalho ainda apresentam quanto ao uso de jogos ou outros materiais nas aulas de matemática: *“perda de tempo”*.

Conversamos que muitas vezes os alunos podem ter uma percepção de jogo e brincadeira como perda tempo, algo que é construído pela própria sociedade moderna que contrapõe o jogo com as atividades sérias e produtivas (SILVA, 2014). Mas o jogo não é uma atividade séria?

Concordaram comigo que realmente isso pode provocar desinteresse e que pode ter sido esse um dos motivos na aula do aluno estagiário.

Ainda sobre a experiência com o aluno no estágio: O questionei sobre o que foi feito por ele diante essa situação. *“Ah, professor. Eu disse que fazia parte da aula e que eles tinham que participar”*. Rebatí: *“Você levou o jogo para que fosse percebido como lúdico para eles, correto? você acha que o que pensamos quando planejamos sua aula, sobre o jogo aproximar os alunos do fazer matemática e da percepção da mesma como prazerosa para eles, aconteceu?”*

Percebemos, nessa situação, que a liberdade na participação foi comprometida. Os alunos, mesmo sem quererem participar, foram obrigados. Isso retira, muitas vezes, grandes chances desses alunos se envolverem no jogo e, conseqüentemente, no processo de matematizar que ele propõe (SILVA, 2014). O aluno [ainda me referindo à história no estágio], então, indaga: *“o que o senhor faria?”*. Reconheci meu erro de não ter alertado sobre essa possibilidade e que, infelizmente, acontece com mais frequência do que queremos. Nesse caso, nas próximas situações, sugeri que poderíamos pensar em atividades alternativas, pedir para eles participarem como observadores e, quando sentissem à vontade, integrassem algum grupo. Normalmente o interesse em participar aparece quando veem que o que tá sendo proposto é divertido e que fazer matemática não parece tão assustador como eles imaginam. Pontuei que, muitas vezes, há uma transferência da percepção que apresentam da Matemática, os medos e dificuldades, para a atividade do jogar.

Outra coisa que discutimos nessa aula foi que: (re)significar as percepções que os alunos apresentam acerca do uso de jogos e brincadeiras nas aulas de matemática demanda tempo. Infelizmente, como apresentei anteriormente, o jogo é visto por muitos como perda de tempo e sinônimo, também, de atividade não séria. Muitas vezes essas percepções são construídas ainda de quando os alunos estão nos anos iniciais. Tanto em casa como na própria escola é comum os alunos ouvirem coisas do tipo: *“agora é hora de coisa séria e não de brincadeira”*, *“você não é mais nenhuma criancinha para brincar”*, *“matemática se aprende é com exercício e não com joguinho”*.

Outra coisa pontuada com elas foi que, infelizmente, muitos alunos apresentam certa resistência à matemática. A ideia de que se trata

de uma disciplina difícil, complicada e inacessível, às vezes, permeia a cabeça de muitos. Reconhecer que não sabem não é tarefa fácil. Quando diante de uma atividade, o jogo de matemática, muitos podem pensar que suas fragilidades com essa ciência podem ser expostas. Por isso, também, a recusa pode acontecer com mais frequência do que imaginamos.

Nos diários fui buscar registros de como as alunas significaram o trabalho com os dois jogos dessa aula. O registro abaixo, por exemplo, expressa o sentimento de boa parte das estudantes. *“O jogo foi interessante. Brinquei com uma colega que nem sempre fazemos atividade e foi muito legal. Começamos fazendo cálculo no papel e depois já estávamos fazendo de cabeça”*.

Mesmo sem direcionarmos para que isso acontecesse, houve troca de diário entre elas. Como apresentavam questões particulares em suas escritas, esperávamos que essa troca acontecesse voluntariamente e com as pessoas que elas escolhessem para isso. Em um dos diários encontrei um comentário que dizia que, ao ler o diário da colega que falava de matemática e decoreba, ela lembrou que sua antiga professora dos anos iniciais a fazia escrever a tabuada em várias folhas.

Lembram que conversamos, há alguns parágrafos, sobre a imagem que se constrói sobre os jogos? Então, em um dos registros encontramos: *“Não via os jogos em aulas com bons olhos. Mas ao jogar em sala com meus colegas senti como se voltasse a ser criança, porém com o olhar crítico. Percebi que o jogo é uma porta para diversas possibilidades de aprendizagem”*. A fala da estudante nos apresenta que o (re)pensar o uso de jogos no ensino de matemática foi algo possível do movimento do próprio jogo. Revela, também, a concepção de infância que ela apresenta.

4. Algumas considerações

A partir do que objetivamos, para esse trabalho, teceremos algumas considerações que, para nós, partindo de nossas marcas de vida, nos permitem inferir sem generalizar. Foi nosso objetivo com a realização dessa pesquisa: Investigar o que revelam narrativas de licenciandos do curso de Pedagogia, construídas durante um encontro da disciplina de “Matemática: Conteúdos e seu ensino”, sobre a ludicidade, o ensino de matemática e o constituir-se professor que

ensina(rá) matemática nos anos iniciais. Ampliaremos, portanto, o olhar acerca do objetivado:

O que revelam as narrativas sobre a ludicidade? O trabalho realizado com jogos, ao longo do encontro, assume uma dupla funcionalidade: ao tempo que é apresentado como um dispositivo pedagógico cumpre uma função de trabalhar os conceitos matemáticos e sanar dificuldades que apresentam. Algumas dificuldades conceituais foram manifestas durante os jogos propostos e foi preciso retomar algumas propriedades para trabalhá-las. Durante esse percurso questões mais teorizadas sobre a ludicidade e a subjetividade que há em sua tomara foi abordada. Outro ponto importante discutido nesse encontro foi que (re)significar as percepções que os alunos apresentam, acerca do uso de jogos e brincadeiras nas aulas de matemática, demanda tempo.

O que revelam as narrativas sobre o ensino de matemática? Tentamos, consoante ao que apresentam os documentos oficiais e curriculares regionais, respeitar os diferentes espaços e formas de matematizar das estudantes, para que esse perfil fosse construído e buscado quando professoras. Nesse movimento de ensinar matemática, algumas questões conceituais, que apresentavam dificuldades, foram trabalhadas. Ressignificamos alguns pré-conceitos que apresentavam, como “*que feio usar os dedos*” e “*você já tá na 4ª série e precisa saber a tabuada*”, por exemplo. Percebemos que entendem os conceitos da divisão e que as dificuldades encontram-se no uso do algoritmo formal da divisão por subtrações sucessivas. O uso do QVL e o material dourado, por exemplo, foram importantes no sanar algumas dificuldades que apresentavam.

O que revelam as narrativas sobre o constituir-se professor que ensina matemática nos anos iniciais? O nosso encontro fez as estudantes lembrarem-se de situações que as marcaram. Talvez, se não tivéssemos colocado isso como objeto de trabalho, o ressignificar das concepções e marcas, isso não seria possível. Esse ressignificar permitiu a elas pensarem que, enquanto educadoras matemáticas que atuarão nos anos iniciais, precisam ter práticas diferentes do de muitos professores que tiveram: é importante valorizar as diferentes formas de matematizar e que nosso foco não é o algoritmo formal. Outro ponto importante de reflexão, promovido pelo encontro, foi de que quando futuras professoras, con-

siderem os modos e tempo de aprendizagem de cada criança. Cada uma, diante de problemas matemáticos, apresenta um movimento cognitivo diferente, tendo em vista os conhecimentos que já possuem.

Embora felizes com o trabalho que foi feito e pela participação das estudantes nos restou certa angústia por não ter mais tempo para trabalhar com os conteúdos que elas apresentam mais dificuldades. Espero, de verdade, que as tenhamos envolvido nesse processo de formação do professor que ensinará matemática e que elas continuem a busca por sanar as dúvidas que têm e por se reconhecerem, de verdade, enquanto educadoras matemáticas, respeitando os espaços de matematizar produzidos pelos estudantes da Educação Básica.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. B. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: constatações sobre a formação matemática para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2009. Dissertação (mestrado acadêmico em Educação para a Ciência e a Matemática) —Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá (PR). Orientadora: Maria das Graças de Lima. Disponível em: <http://www.pcm.uem.br/?q=node/80&min=50&man=60a>

APPLE, M. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. Forum: Qualitative Social Research, Mexico , Maio 2005. 1-35.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. PRO-LETRAMENTO. Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática. Brasília: MEC, SEB, 2007.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática. 2016. 241 p. Tese (Doutorado

- em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CUNHA, R. B. Lembranças de escola na formação inicial de professores. In: PRADO, G. D. V. T.; CUNHA, R. B. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007. p. 97-112.
- GUÉRIOS, E. et al. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na Resolução de Problemas. In: BRASIL Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 1-88.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, julho 1996. 72-89.
- SILVA, A. J. N. A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- SILVA, A. J. N.; PASSOS, C. L. B. . Conhecendo mais sobre a ludicidade, formação de professores e ensino de matemática no curso de pedagogia da UFSCAR. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 4, p. 264, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5807>. Acessado em: 22/04/2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2019.v4.n10.p264-282>
- SILVA, A. J. N.; PASSOS, C. L. B. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que se pesquisou no Brasil. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CAR-

LOS), v. 14, p. 01, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3631>. Acessado em: 21/04/2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.14244/198271993631>

TRUJILLO, W. A formação inicial e os conhecimentos do o que e do como ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: encontros e desencontros. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT. Marta Maria Pontin Darsie. Disponível em: http://D:/Usuarios/Usuario/Downloads/Waldiney_Trujillo.pdf

VAN DE WALLE, J. A. Matemática no Ensino Fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução de Paulo Henrique Colonese. 6^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialista: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, julho/dezembro 2013. 131-143.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Alice Chagas Pereira

INTRODUÇÃO

A Teoria da Atividade é uma abordagem bastante utilizada em várias pesquisas das Ciências Humanas. Ela investiga a sistematização da atividade direcionada ao objetivo e mediada por artefatos, ou seja, analisa o processo da atividade, sua necessidade originadora e a mediação que ocorre para concluí-la. Foi concebida pelo psicólogo soviético Alexei Nikolaevich Leontiev, embora, tenha tido contribuições dos trabalhos dos psicólogos Lev Semyonovich Vigotsky e Alexander Romanovich Luria, como aponta (DUARTE, 2002).

Essa abordagem é um desdobramento da psicologia histórico-cultural. Vigotski, Luria e Leontiev ao tentar compreender a dualidade das abordagens da Psicologia durante o início do século XX, desenvolveram estudos que abordavam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais estudos foram imprescindíveis para a edificação da Teoria da Atividade, a exemplo da proposta de que “uma atividade é mediada quando é socialmente significativa, e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos [...]”. (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p.204).

De acordo com a referida teoria, a definição do trabalho do professor incorpora sua função ontológica de estruturação do ser humano, assim sendo, aponta para uma alternativa de formação continuada de professores como mediação essencial para sua própria aprendizagem. Partindo dessa compreensão, este trabalho versará sobre a relação entre a Teoria da Atividade e a formação continuada do professor de Matemática. Logo, o objetivo do trabalho é investigar as contribuições da Teoria da Atividade na formação continuada do professor de Matemática.

Nosso trabalho é uma pesquisa bibliográfica, descritiva de abordagem qualitativa, pois busca uma hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar o fenômeno em questão. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

TEORIA DA ATIVIDADE

Com vistas a superar a dualidade em que a psicologia se encontrava no início do século XX, dividida em duas tendências: psicologia como ciência natural, ligada à Psicologia Experimental, que procurava juntar os métodos que utilizavam às ciências naturais (abordagem materialista) e a Psicologia como ciência mental (abordagem idealista), que procurava aproximar-se da filosofia e das ciências humanas, Vygotsky, Luria e Leontiev formularam ideias que compuseram uma nova linha teórica, a abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, Kozulin (2002, p. 127) afirma,

“A caução ideológica, a discordância científica honesta e também o entendimento equivocado de algumas idéias de Vygotsky – tudo isso se entrelaçou intrinsecamente no fenômeno que mais tarde ficou conhecido como a teoria da atividade de Leontiev.”

Conforme Querol, Cassandre e Bulgacov (2014, p. 406), a Teoria da Atividade pode ser considerada, “como uma alternativa teórico-metodológica para o estudo e o desenvolvimento da aprendizagem em organizações”, pois essa lida com certo tipo de organização, como vamos ver mais a frente. Assim, podemos dizer que ela proporciona um

método de compreensão e investigação de um fenômeno, localizando padrões e produzindo inferências por meio de interações, detalhando fenômenos e expondo fenômenos por intervenção de uma linguagem e retórica adaptada.

Ainda de acordo com Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), essa teoria iniciou-se por meio de estudos sobre o desenvolvimento de crianças e se alastrou para os estudos de atividades de trabalho, tais como serviços de saúde, bancários, trabalho legal e até mesmo na agricultura.

Nessa teoria, a aprendizagem é alocada em atividades humanas. Aprendizagem enquanto sistema de tipos definidos de atividade cuja produção guia a novos conhecimentos e práticas, cujos acontecimentos são manifestados sempre em condições sociais e históricas em que se realizam. Essa teoria reconhece as partes internas e externas de processos cognitivos compreendidos no uso de ferramentas, bem como a transformação ou desenvolvimento que é resultado da interação.

Segundo Rolindo (2007, p. 51), “Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram a ideia de que o homem não reage diretamente ao meio, é mediada por signos, significados e ferramentas culturais”; o que significa dizer que nessa abordagem, a cultura ocupa um lugar de destaque, como sendo um componente da essência do ser humano, o que durante a história do sujeito, delineia os atos psicológicos desse.

As teses principais desta abordagem foram cinco: a primeira diz respeito ao elo indivíduo/sociedade; a segunda está relacionada com a origem cultural das funções psicológicas humanas; a terceira aborda a fase biológica do funcionamento psicológico; a quarta trata da característica de medição existente em toda atividade humana; a quinta e última tese alega que a análise psicológica preserva as principais características dos processos psicológicos humanos. (ROLINDO, 2007).

De acordo com a primeira tese, que é a do elo indivíduo/sociedade, os homens não nascem com suas particularidades, nem tampouco essas se dão através das imposições do meio externo. Assim sendo, Vygotsky declara que essas características são resultados da relação entre a dialética do indivíduo com o seu meio sociocultural.

A tese da origem cultural das funções psicológicas humanas, que é a segunda tese, afirma de acordo com Rolindo (2007, p. 52), que “o

desenvolvimento humano não é dado *a priori*, não é mutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana”, por isso a mesma assegura que a cultura é um determinante essencial da natureza humana.

A terceira tese, a da fase biológica do funcionamento psicológico, destaca a função do cérebro, que é considerado como o órgão principal da atividade humana. Esta função refere-se ao fato do cérebro, poder ser adaptado pelo meio externo.

A quarta tese, que trata da característica de mediação existente em toda atividade humana, fala dos atributos da mediação existente em quase toda atividade humana.

A quinta tese, alega que a análise psicológica preserva as principais características dos processos psicológicos humanos, afirmando que os mecanismos psicológicos mais complexos se distinguem dos menos complexos. Então os mesmos, não podem ser contidos as correntes de elos revérberos.

Com base no censo comum, acredita-se que qualquer ato que realizamos, é uma atividade. Para a Teoria da Atividade, nem toda ação é tida como uma atividade. Segundo Moretti e Moura (2011, p.149), para a Teoria da Atividade e para Leontiev, “uma atividade só se constitui como tal se partir de uma necessidade”. Isto, porque de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem se institui na práxis (teoria e prática), assim, a mesma é a maneira em que um indivíduo realiza algo orientado para um objeto. Assim sendo, um indivíduo está em atividade quando o objetivo da sua ação corresponde com o motivo da sua atividade. Enquanto nesse contexto, a ação se concretiza como um ato cujo motivo não coincide com seu objeto.

Uma atividade, sendo considerada individualmente, possui três componentes, que são: sujeito, objeto e ferramenta de mediação. O sujeito é o que atua sobre o objeto da atividade. O objeto é o elemento para o qual os atos da atividade se direcionam. A ferramenta de mediação ou artefato de mediação se dá através da ligação sujeito e objeto, pois a relação entre esses dois elementos pede uma determinada matéria para realizar a mediação dos mesmos. Essa matéria, não necessariamente precisa ser um material concreto, podendo ser algo mais abstrato, como uma ideia. (ROLINDO, 2007).

Por outro lado, segundo Leontiev, uma atividade possui quatro elementos estruturais, que são: necessidade, motivo, ação e operação. Para esse autor, as atividades são continuamente determinadas por um motivo, que relaciona-se com o objetivo do sujeito para efetivar as mesmas. Assim, as carências humanas influenciam o homem a atuar através de diversas ações, seja na esfera material, quanto na ideal, usando de inúmeros instrumentos, operando-os por meio de manipulações, a fim de satisfazer a necessidade primordial.

TEORIA DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A aprendizagem é um dos objetivos principais e necessários de toda e qualquer prática pedagógica, e a compreensão do que se entende por aprender é de suma importância na elaboração de uma proposta de educação mais ampla e dinâmica, definindo, por consequência, práticas pedagógicas transformadoras.

A aprendizagem se inicia desde o primeiro minuto de vida e se dá até o último dessa, isso significa que a aprendizagem não deve estar estrita apenas ao momento escolar ou acadêmico, mas, claro a mesma também ocorre nesses meios. Segundo a Teoria da Atividade, os sujeitos não são moldados por outros sujeitos, porém, são juntamente transformados, partilhando experiências e interagindo com o meio social em que vivem.

Conforme Leite, Leite e Prandi (2009, p. 204),

“A teoria sobre a aprendizagem sócio-histórica e a produção do conhecimento esteve, desde a origem, intimamente ligada ao fato de o homem ser social e histórico e, ao mesmo tempo, de ser produto e produtor de sua história e de sua cultura “pela” e na interação social.”

O que significa dizer que o homem se constrói e produz conhecimento através da produção de sua história e do contato com sua cultura.

Ao salientar a relevância da Teoria da Atividade na educação, Moura (2000), considera que é necessário entendê-la como em movimento,

levando em conta suas características sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais, pois os atos de cada indivíduo, integrado no trabalho educativo, se classificam como objetos de análise para que se possa compreender as diversas dimensões da educação escolar. Percebemos então, que essa tem como função principal, a de promover aos sujeitos o apoderamento dos bens culturais construídos pela humanidade.

Assim, se faz necessário refletir sobre quais pensamentos a escola deve explorar e desenvolver nos indivíduos que estão nela inseridos, Leontiev, assim como outros autores da abordagem histórico-cultural, afirmam que este pensamento deve necessariamente ser o teórico. Rolindo (2007, p. 54), afirma que “o pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operações”. O que significa que o desenvolvimento desses conceitos fornece aos estudantes a direção para coordenar a base da culta teórica atual.

Então, é estabelecida ao professor a função de planejar situações convenientes, que façam os estudantes se envolverem na aula, para que se aconteça à concretização da aprendizagem e do ensino, porque diversas vezes o professor fica estagnado no entendimento de como fazer e não se torna sujeito da atividade, mesmo tendo que interagir por meio de ações que produzam a aprendizagem dos alunos, acaba não fazendo isso.

Destacando o ensino de Matemática, temos que a atividade orientadora de ensino contém, em seu alicerce, componentes da gênese do conceito que está sendo trabalhado, como o problema desencadeador e a busca de dispositivos intelectuais para selecioná-lo. O problema desencadeador ou a situação-problema possui como sua essência a carência que levou a humanidade à elaboração do conceito. Então, entender a essência das carências que movimentaram a humanidade na busca por soluções que proporcionaram a construção social e histórica dos conceitos é componente do deslocamento de compreensão do próprio conceito. Para o ensino da Matemática, torna-se necessário que a história do conceito atravessasse a organização das ações do professor, de forma que esse possa sugerir aos seus discentes, problemas desencadeadores que encaixem em si a parte fundamental do conceito.

A situação-problema assim compreendida pode ser um jogo, uma história da internet, um problema contextualizado ou, até mesmo, um problema de correspondência lógica dentro da própria Matemática. A intenção do docente ao utilizá-la como recurso didático é a de que o conceito a ser explicado se modifique em uma necessidade, material ou cognitiva, para seus discentes, de maneira que as ações que esses progridam na procura pela resolução do problema estejam em conformidade com o motivo que os leva a atuarem, e que, desse modo, eles possam, de fato, estar em atividade.

Em relação à concordância com o significado de conceito de atividade, é importante enfatizar que a atividade de ensino é processo, e não produto. O educador, instigado pela sua necessidade, encontra-se em atividade de ensino antes, durante e depois de sua reunião com os educandos na sala de aula. Variando entre ocasiões de reflexão teórica e ação prática, e adicionando-os ao mesmo tempo, o professor vai se estabelecendo como profissional através de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica.

Para Pimenta (1996), a formação de professores na sociedade atual, seja ela inicial ou continuada, é de suma importância para que se superem os fracassos e os desequilíbrios escolares. Assim, a formação do educador se conceitua como sendo sua base de apoio, de conhecimentos e formas de ação; é o que o torna um professor.

Trazendo a discussão da formação de docentes para o cenário brasileiro, é inevitável não falar que este assunto é um pouco jovem no país, conforme o que diz Gatti (2010), o surgimento da preocupação com a formação de professores no Brasil, só se dá no início do século XX. Com isto, já se pode deduzir que os desafios que os professores brasileiros encontram em sua formação são muitos, especialmente os docentes de Matemática.

Segundo Gatti (2010), a formação de professores brasileiros apresenta uma mesclagem de disciplinas bastante desordenada; há uma preocupação mínima em vincular corretamente teoria e prática; faz-se um registro inicial sobre o que e como ensinar, não aprofundando estes conhecimentos fundamentais; a carga horária das disciplinas relativas à formação profissional é bem inferior à carga horária das outras disciplinas etc. O que nos leva a perceber como é carente e defasada a formação docente dos professores brasileiros.

De acordo com Silva, Lima, Silva e Martins (2019), são comuns às insatisfações de professores com suas formações, especialmente, a inicial, pois segundo eles, essa deixou expressivas falhas, e não houve uma aproximação entre as teorias estudadas na academia e a realidade vivenciada na docência. Dessa forma, a formação continuada se faz essencial para complementar a formação desses docentes e até mesmo anular as falhas existentes nela.

O objetivo da formação continuada é melhorar o ensino, destacando a prática dos professores e suas dificuldades, o que proporciona a reflexão individual e promove trocas de experiências. Essa formação contribui expressivamente no processo de construção do ser professor e no saber fazer didático. (NASCIMENTO; ROMANOWSKI, 2020).

Com base nas inferências da Teoria da Atividade, a organização do ensino pode auxiliar na produção coletiva, tanto do núcleo docente, como do núcleo discente da escola, alcançando assim uma aprendizagem humanizadora, que considere a educação como uma objetivação humana.

Desse modo, podemos entender a ação do professor como uma atividade de ensino, se e somente se, encaixar-se as seguintes características, ser voltada a um objeto - o ensino - movida por necessidades - fazer com que o indivíduo aprenda - e por motivos - aproximar o sujeito do conhecimento elaborado pela humanidade.

Assim, podemos dizer que a definição de atividade, que a teoria e Leontiev propõem, além de auxiliar o professor na superação da alienação do seu trabalho, também possibilita que este reflita sobre sua prática docente.

Segundo Moretti e Moura (2011), a atividade de ensino tem como especificidade a intenção do educador de procurar responder sua carência de reorganizar o ensino. Assim sendo como já dito anteriormente, atentando-se para o ensino da Matemática a atividade preceptora de ensino apresenta elementos da origem do conceito trabalhado, como o problema desencadeador e a demanda de ferramentas mentais para selecioná-lo.

Como já dito anteriormente, a abordagem histórico cultural, considera que o homem constitui-se pelo seu trabalho, desde que este, seja tratado como uma atividade humana e se adeque a um fim, sendo

orientado por objetivos. Por conseguinte, o professor se constitui professor através da atividade de ensino. (MORETTI; MOURA, 2011).

Então, a fim de examinar o procedimento da formação de professores de Matemática em atividade de ensino, Vanessa Dias Moretti e Manoel Oriosvaldo de Moura, desenvolveram uma proposta de formação continuada de professores de Matemática, baseada nos conceitos de trabalho e atividade, que se estabelece no campo empírico da investigação, com dezoito professores que lecionam esta disciplina no Ensino Médio.

Conforme Moretti e Moura (2011, p. 437), suas estratégias metodológicas no trabalho foram propor aos professores situações “[...] desencadeadoras que tiveram como objetivo propiciar-lhes condições para que, movidos pela necessidade de organização do ensino, eles agissem coletivamente ao objetivarem essa necessidade em propostas de ensino”. Com base no trabalho deles, iremos contemplar algumas das contribuições da Teoria da Atividade na formação continuada de professores de Matemática.

Durante este processo de investigação, estes professores foram induzidos a escolher um conteúdo, que desejariam trabalhar com seus alunos e em seguida a formar grupos. Assim, os encontros destes educadores começaram a ser baseados em apresentar suas propostas primordiais de aulas, para os outros professores, que por suas vezes, davam sugestões e a partir dessas opiniões, as propostas eram reelaboradas. Simultaneamente aos encontros, os professores iam desenvolvendo, suas propostas com seus alunos.

Ao passo que os professores iam se tornando autores das suas propostas de ensino, isto é, definindo seus objetivos, elegendo ou elaborando instrumentos e organizando suas ações, essas organizações se deram a partir de suas auto avaliações. O que nos faz perceber o quanto estes educadores se apoderaram do seu objeto de trabalho (MORETTI; MOURA, 2011).

Ademais, o produto objetivado na atividade de ensino também ocorreu através do trabalho em grupo dos docentes, visto que na tentativa de organizar o ensino, com suas propostas, recebiam sugestões dos demais para melhorar suas práticas docentes. Ainda neste trabalhar em equipe, os professores conseguiram perceber o quanto o trabalho

em grupo é valioso para a aprendizagem dos alunos. Destaca-se ainda, que a mesclagem entre teoria e prática nas práticas elaboradas pelos professores feitas em atividade de ensino os transformou e fez com que estes elaborassem situações problema para seus estudantes, de maneira que quando resolviam estas também se transformavam e apossavam-se de elementos da cultura humana.

Ao finalizar este momento, foi possível constatar que a atividade de ensino se modificou ao passo que o motivo dos professores de criar suas ações também se transformou. Esse deslocamento de motivos e ações ratifica a alegação de Vigotski, Luria e Leontiev (2001, p. 70) de que a mudança do motivo da atividade acontece quando o resultado da ação é, para o sujeito, “mais significativo [...] do que o motivo que realmente a induziu”. Dessa forma, quando eles concederam novos sentidos à organização dessas ações, conseguiram visualizar as objetivações de suas necessidades de ensinar e assegurar as circunstâncias de aprendizagem dos seus alunos, selecionando novos instrumentos para se adequar as essas ações, sendo agora significativas para a objetivação do motivo que os incentiva na atividade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui discutimos sobre a Teoria da Atividade, sobre sua definição, suas teses e a respeito de sua relevância para a educação. Evidenciamos que esta abordagem é um sistema de trabalho/atividade em que o indivíduo não é meramente um ator ou usuário e assim, se leva em consideração, o ambiente, a história do sujeito, a cultura, o papel do artefato, as motivações e a diversidade da atividade da vida real.

Também apontamos a notoriedade que a teoria consegue no que se refere à educação, pois possibilita que o professor pense na sua prática pedagógica, revendo-a e melhorando-a conforme seus motivos. O que faz com que a aprendizagem de seus alunos ocorra da melhor forma possível.

Diante disto, o desenvolvimento do presente estudo conseguiu obter algumas das contribuições da Teoria da Atividade na formação continuada de professores de Matemática; uma vez que os professores que foram analisados pela obra estudada transformaram suas práticas

pedagógicas para melhorarem a aprendizagem de seus alunos, fazendo assim com que o motivo de sua atividade correspondesse com o objeto de suas ações, convertendo, assim, estas ações em atividades.

As novas ações recomendadas ao propiciarem uma ligação maior entre professores e estudantes, geraram resultados que foram mais significativos para os professores do que os motivos que os fizeram agir, fazendo com que ponderassem suas organizações de ensino e sobre o quanto essas organizações interferem na atividade dos alunos. Desse modo, conceder novos sentidos as atividades de ensino, fez com que os professores elessem também novos instrumentos mediadores.

Ante a tudo isso, testemunhamos a complexidade do procedimento da formação docente. Visto que, as novas ações elegidas coletivamente, mesmo sendo objetivações, possibilitaram seus sujeitos a examinarem cuidadosamente seus motivos e proveem da procura das maneiras de objetivação de novos motivos mudados no ambiente coletivo.

Compreendemos assim, que a Teoria da Atividade age diretamente na práxis dos professores, se tornando uma grande aliada para a formação continuada deles, em que os mesmos encontram formas de transformar a si e a seus alunos, a fim de que a aprendizagem seja tida como um modo de entender a realidade, para superá-la, gerando então uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, 2002. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>>. Acesso em: 08 maio 2019
- GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> . Acesso em: 10 agosto 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

KOZULIN, A. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos**. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, 2009. Semestral. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2900>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de Matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência & Educação**, Guarulhos, v. 17, n. 2, p. 435-440, 2011. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132011000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 08 maio 2019.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2000.

NASCIMENTO, P. X. S.; ROMANOWSK, J. P. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 204-219, jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13022>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Semestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

- QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v21n2/v21n2a13.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- ROLINDO, J. M. R. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação**, Campinas, v. 10, n. 10, p. 48-57, 2007. Disponível em: <<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/2136>>. Acesso em: 15 maio 2019.
- SILVA, A. B.; LIMA, A. D. A.; SILVA, J. S.; MARTINS, S. N. ENTRE ELEFANTES E GAZELAS: uma reflexão acerca dos desafios da formação de professores na contemporaneidade: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 14, n. 11, p. 22-32, jun. 2019. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/401>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

NARRATIVA DA MULTIPLICIDADE DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁸

Cristhiane Lopes Borrego

Introdução

Na atualidade, os Cursos Superiores Tecnológicos são oferecidos pela rede pública, por meio dos Institutos de Federais⁹ e por Instituições de Ensino Superior privadas. Tais cursos atraem um contingente de estudantes, e também profissionais já inseridos no mercado do trabalho, atraídos pela graduação em um curto espaço de tempo.

Souza e Rodrigues (2017) afirmam que o Brasil do século XXI iniciou com novos debates e perspectivas com respeito à Educação Profissional, em decorrência da expansão dessa modalidade de curso superior, elevando a oferta de vagas para os cursos oferecidos na graduação (tecnólogo) e de pós-graduação.

8 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

9 Os Institutos Federais são instituições que atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (fonte: redefederal.mec.gov.br)

Num dos vértices da questão está a docência para as disciplinas que compõem a grade curricular desses cursos, notadamente constituída por profissionais oriundos do mercado de trabalho, portanto, mais afeitos às competências do que à didática pedagógica em si.

A ampliação da oferta desses cursos implicou na contratação de um número expressivo de professores licenciados e bacharéis para atuarem nos *campi* criados dos novos institutos federais, e nas instituições privadas de ensino superior que passaram a oferecer acesso aos cursos, e hoje, essa modalidade de ensino apresenta uma diversidade de currículos, redes ofertantes, áreas profissionais ou eixos tecnológicos (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Desse modo, como atender à demanda por docentes?

A ideia deste artigo é compreender como ocorre a formação de professores para a educação profissional, em particular os saberes desse docente contemporâneo e como se constrói a sua formação partindo dos seus saberes para a educação superior.

Tal como acontece na rede federal, os quadros de professores que ingressam na rede privada, em grande medida, são bacharéis ou tecnólogos oriundos do próprio mercado de trabalho, ou seja, profissionais que trazem as suas *expertises* para contribuir na formação dos novos profissionais, e muitas vezes prescindem de conhecimentos didático-pedagógicos para a transmissão desse conhecimento.

Ao mesmo tempo, há profissionais que são contratados para conduzirem disciplinas afins às suas profissões e que optam por migrar para a docência, passando a exercê-la como atividade exclusiva, construindo uma nova carreira e, portanto, uma nova identidade profissional.

Nesse aspecto, recorremos a Pimenta (1999) quando elabora a pergunta: o que se entende por construir uma identidade docente? Em resposta, a autora estabelece que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da constante revisão dos seus significados sociais e da revisão das tradições.

Nóvoa (2019) assevera que é preciso organizar o conjunto do currículo de formação e pensar o percurso do professor como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional. O autor conceitua como um *tempo entre-deux*, o período que medeia o fim da formação e o princípio da profissão.

O autor também elabora questões para balizar o debate: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? (NÓVOA, 2019).

Com a finalidade de ampliar tais reflexões, convidamos MFA, 35 anos, para investigar a construção de sua trajetória como docente. Mestre em Promoção da Saúde, Graduado em Administração com ênfase em Comércio Exterior, o participante tem especialização em Docência do Ensino Superior e também em Estética. Com trajetória formativa tão diversificada, como esses saberes foram construídos e por que MFA escolheu seguir à docência?

Vale destacar que a concretização de nosso convite não correspondeu a um diálogo propriamente dito, já que depois do aceite pelo participante, criar a oportunidade para a entrevista se tornou impossível, em grande medida em razão da agenda do convidado. Sendo assim, MFA se dispôs a registrar seu depoimento por meio de dois áudios e um registro escrito, enviados pelo aplicativo WhatsApp.

1. Refletindo sobre a experiência

A propósito da experiência em si, assinala Passeggi (2011):

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (...) Ao reinterpretar a vida, não se nega um “texto” anterior, mas sua interpretação. (PASSEGGI, 2011)

À proposta, “conte-me sobre a sua trajetória de formação como docente”, MFA inicia a sua narrativa com a seguinte declaração:

Desde 1999 eu sou professor, dando aulas de espanhol em escolas de idiomas e particular.

Passeggi (2011) salienta que ao narrar a sua própria história, o indivíduo procura **dar sentido** às suas experiências e nesse caminho, cons-

trói uma outra representação de si, pois, reinventa-se. Assim, MFA se reconhece professor desde as suas primeiras experiências, muito antes de integrar a carreira propriamente dita.

Sob tal aspecto, o fluxo contínuo de pensamento permite que a pessoa reflita sobre si mesma e sobre a sua consciência histórica (PAS-SEGGI, 2011). Observamos esse evento no encadeamento das ideias de MFA, pois logo em seguida recebemos o seu segundo áudio onde ele retoma as suas experiências iniciais no ofício de ensinar:

*Não posso deixar de registrar algo muito importante: lá atrás, quando eu comecei a dar aulas de espanhol, paralelamente às escolas (de idiomas), eu assumi duas atividades voluntárias, uma, você participou comigo, que era na APBM&F, no Brás, e a outra no Núcleo Amor Divino, na Mooca. Em ambos eu dava aula de espanhol para crianças e adolescentes, (...) e **isso foi o que me deixou mais confortável para saber qual a experiência dentro de uma sala de aula porque enquanto eu estava lá com muitos alunos eu ia pegando experiência e principalmente com um público extremamente dedicado que queria aprender o idioma.** As duas atividades voluntárias, que para mim não faziam diferença receber ou não receber (remuneração) porque eu encarava com a mesma seriedade, **eu acho que foi a alavanca principal para que eu pudesse ter segurança dentro de uma sala de aula.** (destacamos)*

O ato de narrar traz em si a (re)interpretação do que se passou, na medida em que, para o participante, a docência teve início nas primeiras experiências, incluindo os trabalhos voluntários em que estava engajado no passado. Essa ação de registrar, em segundo áudio, as suas experiências anteriores, rompendo a linearidade do seu fluxo de consciência, complementam a narrativa de MFA com eventos e atividades marcantes no espaço-tempo de sua trajetória em direção a se tornar professor.

Aqui há uma distinção clara entre a profissionalidade e a profissionalização docentes. Com relação à primeira, a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional (GATTI, 2010).

Em certa medida, a definição de Gatti se revela na segunda narrativa, quando o participante conta que a sua vivência como professor voluntário, deixou-o mais confortável, permitindo a ele reconhecer naquelas vivências quais seriam as habilidades necessárias, como professor, em sala de aula.

Prosseguindo, o narrador reflete a respeito da docência e nos conta que sabia querer ser professor do ensino superior, mas não sabia como fazer. Ele declara:

Então, eu já tinha uma projeção de vida de que eu queria dar aula, o meu foco era esse, mas, tinha como objetivo assim... impalpável.

Ainda sobre a formação, Gatti (2010) conceitua que a profissionalização de docentes implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade, e arremata concluindo que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Para ela, ao conceituar profissionalidade e profissionalização, abandona-se “o imprevisto idealizado do professor missionário, do professor quebra-galho” (GATTI, 2010).

Dessa maneira, mesmo que houvesse uma intencionalidade em ser professor, MFA reconhece que lhe faltavam os elementos fundantes rumo à profissionalização docente.

2. Reflexões sobre os saberes da docência

Adquirimos saberes sobre o que é ser professor enquanto somos estudantes. Nas palavras de Pimenta (1999), a respeito da nossa experiência enquanto discentes, “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”, possibilita-nos reconhecer os bons professores.

E acima de tudo, nossas experiências como estudantes nos permitem reconhecer quais professores foram significativos em nossas vidas, contribuindo para nossa formação humana, pois, de maneira positiva, esses profissionais conduzem outros a buscarem à docência e são es-

sas práticas e referenciais que colaboram no processo da passagem de discentes para a construção da identidade de docentes (PIMENTA, 2010).

Com MFA não foi de outra maneira. O seu modelo de bom professor, nesse sentido, parte da sua experiência como aluno no ensino fundamental. De maneira retroativa, seu discurso buscou a referência da professora de língua portuguesa entre o 5º e 8º anos para integrar a sua narrativa. A seguir, a passagem que estabelece a ponte entre a imagem definida criando, assim, o discurso:

Mas, se puder fazer uma viagem retroativa... se lá atrás, eu tive bons exemplos na questão educacional, eu sempre falo da Professora R.M.M. A professora R. foi minha professora entre a 5ª e a 8ª séries, de português, hoje ela mora em Ubatuba, aposentada, mas, ela sempre foi um exemplo que eu tive que me mostrava a diferença entre você ser apenas um (pausa) palestrante, um orador e ser um envolvido do conteúdo (...)

Aliando esse processo de construção de identidade conjugado à experiência vivida, Cunha (1997) chama atenção para o fato de que é importante entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência, pois, assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência, num processo que provoca mútuas influências.

Identificamos essa simbiose quando o participante reconhece em sua professora de português do ensino fundamental, a referência profissional para a sua prática docente, e ao designá-la como seu modelo, nomeia a sua experiência e atua como resultado dessa interpretação, transformando o significado do vivido (GIROUX e MACLAREN, 1993, apud CUNHA, 1993). Seguem as suas palavras:

(...) a professora R. me mostrou que quando a gente apresenta envolvimento no assunto e que a pessoa 'compra' realmente a essência de que ela vai aplicar isso para a vida, deixa de se tornar o teorema de Bhaskara e de Pitágoras que a gente aprendeu por uma necessidade de conhecimento generalista de uma época e que a gente usa,

agora, em carreira adulta, (...) não dá para ser nada que a gente não vai ter usualidade no âmbito profissional, então, isso foi o que eu consegui casar entre os ensinamentos da professora R., lá em 1995 a 1998, para hoje.

Essa passagem coaduna com Pimenta (1999) quando esta trata a respeito dos aspectos dos saberes docentes quanto ao conhecimento. De modo geral, diz a autora, os candidatos à docência têm a clareza de que serão professores de determinados conhecimentos específicos, e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem. E complementa:

No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder. Qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; (...). (Pimenta, 1999)

No caso de MFA, como veremos a seguir, tais elementos foram construídos no decurso do exercício da docência no ensino superior.

3. A formação docente para a educação superior profissional

A formação dos docentes deve acontecer por meio de duas dimensões: a formação inicial e a formação continuada. Em artigo, Castaman et al (2016) buscam compreender como os professores da educação profissional estão construindo sua identidade docente. Em primeiro plano, os autores, destacam que quando se pensa na educação superior profissional no Brasil, verifica-se que por muito tempo prevaleceu a concepção de que apenas o domínio conteudista e/ou a experiência da área seriam suficientes para tornar-se professor.

Em segundo lugar, os autores ponderam que a identidade docente não é outorgada, mas se desenvolve durante a trajetória pessoal do indivíduo, no decorrer de sua vida intermediada por um processo “com-

plexo e subjetivo que considera o sujeito em um determinado contexto” (CASTAMAN et al, 2016).

Partindo de tais premissas, voltamos à narrativa de MFA para lá, encontrarmos, em suas inquietações e projeto de vida, similitudes com as ponderações de Castaman et al:

(...) sempre tive um objetivo de vida enquanto eu fazia faculdade, que foi de 2002 a 2005 (Comércio Exterior), eu sempre pensei em ter um Plano B na vida e esse Plano B era trabalhar com Comércio Exterior, em plano A, durante o dia, regularmente, e noturno apenas dar aula no ensino superior (...); e aí, o que aconteceu, eu terminei a faculdade, trabalhei com Comércio Exterior, fiquei entre Brasil e Argentina trabalhando na área e não sabia como era o caminho, a porta aberta, o ensino superior precisava de titulação? era só *stricto sensu*? o que tinha em *lato sensu*? eu tinha até dúvida se era possível dar aula apenas com a graduação, porque as pessoas falavam tanta coisa... e aí, estando na Argentina eu recebi um e-mail da coordenadora de Turismo na época, da Faculdade X, mas eu estava na Argentina e não deu, mas, ela tentou de novo, e nisso, quando eu voltei da Argentina, em 2011, eu fiquei pensando já como seria a porta aberta...eu já cursava pós-graduação, para poder ingressar como docente no ensino superior (...)

O trecho destacado acima revela a pouca clareza para se identificar os passos necessários e viabilizar a carreira docente àqueles que têm a intenção de participar da dinâmica de sala de aula, mas, que não construíram uma carreira acadêmica nessa direção.

A oportunidade surgiu para MFA para ministrar aulas de língua espanhola no primeiro semestre de 2012, para uma turma do último módulo do curso superior de Turismo.

Retomando Nóvoa (2019) e seu *tempo entre-deux*, o percurso de formação e de integração profissional têm como charneira¹⁰ os primeiros

10 Charneira: refere-se aos momentos ou acontecimentos charneira, aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” (JOSSO, 2004)

anos de exercício profissional, que contribuem para reforçar a profissionalidade docente, nos planos individual e coletivo.

Identificamos como momento-charneira para MFA, a experiência como professor de língua espanhola no ensino superior. Extraímos de sua narrativa a percepção de que essa oportunidade, conjugada com fatores exógenos à docência, contribuíram para que ele iniciasse essa nova trajetória profissional. Em suas palavras:

(...) eu me dei muito bem, gostei muito, vi que era exatamente aquilo que eu queria, antecipou-se o plano de eu iniciar as atividades apenas como um Plano B, e como eu não estava mais com as minhas atividades de Comércio Exterior, eu decidi investir na carreira universitária, até porque, naquele momento, além de estar gostando muito, era a única atividade fixa que eu tinha; eu me dediquei, comecei a participar de muitas atividades na Faculdade X mesmo, e no semestre seguinte de 4 horas/semana eu passei para 24 horas (...)

Entre o acontecimento (o fato em si) e sua significação (a sua narrativa), intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo, e ao reinterpretar a vida, não se nega um “texto” anterior, mas sua interpretação (PASSEGGI, 2011).

Assim, o participante-narrador conta os acontecimentos a partir daquele momento:

(...) eu dava aula manhã e noite para os cursos da hospitalidade, não tinha ainda entrado na Estética e dava aula para Turismo, Hotelaria, Eventos e Gastronomia, tudo com gestão, empreendedorismo não era EAD, ainda era presencial, e quem dava aula de empreendedorismo acumulava também a atividade de orientar o artigo científico de conclusão de curso.

O seu engajamento nas disciplinas afins à sua graduação, vem ao encontro da prática da profissionalidade e dos saberes docentes no contexto da educação profissional, uma vez que no mesmo ano de seu ingresso como professor no ensino superior, MFA passou a se dedicar às disciplinas em gestão e empreendedorismo.

Outra consequência à decisão de tornar-se professor e exercer o ofício em tempo integral foi a abertura para outras responsabilidades e novos saberes docentes, na medida em que MFA assumiu a coordenação do curso superior em Estética e Cosmética da faculdade. A sua trajetória é contada no seguinte trecho:

Eu me identifiquei e “eu dei as caras” à direção da instituição, mostrando que eu tinha expertise em Estética, porque eu tinha feito minhas formações na área da beleza, e coincidiu da coordenação anterior (pausa) porque o curso era novo, ele tinha apenas um ano de vida, e a coordenação anterior não ter (pausa) aderência, pois era uma Nutricionista, e logo no final daquele ano de 2012, no meu primeiro ano de instituição, eu recebi o convite para assumir a coordenação, mas eu já estava com bastante aula, e aí, eu acumulei as funções de professor e coordenador, e fiquei mais ou menos uns dois anos atuando somente na Instituição X, e a partir daí eu comecei a aparecer em muitos eventos científicos, congressos, meetings, simpósios da área da Estética e comecei a ser convidado a participar em todo o Brasil.

Em pouco tempo, o participante ampliou a sua visibilidade no segmento profissional da Estética e Cosmética, como também iniciou e concluiu o mestrado profissional em Promoção da Saúde:

(...) várias instituições que propagam pós-graduação no Brasil, começaram a me chamar também para dar aula por causa dessa minha veia ligada à questão da gestão de saúde, então, eu comecei a dar aula em uma pós, e aí, isso me proporcionou novos outros convites; interessante que algumas das pós-graduações vieram através do contato de LinkedIn, (...), e aí, eu comecei a participar de vários programas lato sensu, isso também me estimulou a vontade de fazer o mestrado e caiu como uma luva a modalidade do meu mestrado em promoção da saúde, não é? (...) o objetivo principal de eu fazer o mestrado sempre foi uma das premissas lá atrás quando eu tinha o sonho de ser professor universitário, por quê? Porque eu acho que o cargo pede, sabe, (...) ser professor e

estar coordenador pede que a gente tenha titulação até mesmo para engrandecer o curso que a gente cuida (...).

4. O devir

As ideias se concatenam na busca por uma logicidade. Passeggi (2011) assim nos apresenta essa referência, ao afirmar que “(...) não é raro se fazer referência à escrita autobiográfica como uma viagem em torno de si mesmo, de volta ao passado e de projeção no devir...”, pois essa unidade representaria “a dimensão hermenêutica da mediação biográfica baseada na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica” (PASSEGGI, 2011).

Em sentido análogo, MFA encaminha a sua narrativa para o desfecho:

Ah! Para terminar, num caminho lógico de uma formação, se eu penso em fazer doutorado? Eu não sei, eu acho que eu me daria muito bem, mas o tempo de dedicação, para hoje, que terminei o mestrado não faz um ano, eu não sei se me dedicaria (...) eu me dedicaria, eu seria um bom “Doutor”, mas, hoje, eu acho que eu ainda estou cansado da maratona do mestrado, então, não vou dizer “dessa água não beberei”, até porque eu acho que me daria bem, mas, hoje, eu não me vejo dedicando a esse tipo de pesquisa que é maior, que exige mais do que o mestrado, né?, eu acho que eu quero honrar bastante o meu “Ms.” antes de ir para o “Dr.”.

Conclusão

Na construção da narrativa, como afirma Josso (2004, p. 64), a primeira fase é a preparação individual para um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida e dos momentos-charneira, além da listagem das experiências significativas de cada fase (JOSSO, 2004). Essa fase está delineada na estrutura narrativa construída por MFA para descrever a sua trajetória desde as primeiras aulas como professor de língua espanhola e como professor voluntário.

Josso (2010) também apresenta ao pesquisador o caminho para distinguir **experiência** de **vivência** partindo da premissa de que as vivências se tornam experiências tão logo realizamos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Nessa investigação foi possível identificar as experiências no encadeamento das vivências narradas pelo participante.

E Clandinin e Connelly (2015) a experiência na pesquisa narrativa abrange uma tridimensionalidade investigativa sob os aspectos (i) da interação (pessoal e social); (ii) da continuidade (passado, presente e futuro); e (iii) do espaço (noção de lugar).

Ao final, foi possível identificar os elementos abordados por Clandinin e Connelly (2015) quando indicam que a pesquisa narrativa é uma abordagem de pesquisa que parte da compreensão da experiência como histórias vividas e narradas e se estrutura na intenção do pesquisador em compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis.

Em conclusão, compreender e interpretar as dimensões pessoais do participante-narrador deste artigo permitiu o entrelaçamento de suas experiências e vivências com literatura sobre a formação de professores e da experiência em formação trazidos como arcabouço teórico às nossas considerações.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. Saberes Pedagógicos e atividade docente. Sema Garrido Pimenta (Org.). São Paulo : Cortez Editora, 1999. P.
- CASTAMAN, Ana Sara; DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA, Alboni Marisa; DE OLIVEIRA, Denise. **A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 1009-1028, jul. 2016. ISSN 1981-416X. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2911/2833>>. Acesso em: 31 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS10>.

CLANDININ, J.D.; CONNELLY, M.F. **PESQUISA NARRATIVA: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2ª edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010-&lng=en&nrm-iso>. Acesso 02 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

GATTI, BERNARDETE A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. www.cedes.unicamp.br. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 31 jul 2019

GIROUX, Henry & MACLAREN, Peter. **Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Último acesso em 31 jul 2019.

NÓVOA, António. **Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Último acesso em 31 jul 2019.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educación. Disponível em <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Último acesso em 31 jul 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Saberes Pedagógicos e atividade docente. Sema Garrido Pimenta (Org.). São Paulo : Cortez Editora, 1999. P.

SOUZA, F. DAS C. S.; RODRIGUES, I. DA S. **Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos.** Revista HISTEDBR On-line, v. 17, n. 2, p. 621-638, 20 out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>>. Último acesso 31 jul 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **A experiência em formação.** PUC-RS. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso 31 jul 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **Narrativas delineando tempos e espaços: diversidade e alteridade.** Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-9 mai/ago 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p3a9>>. Acesso 31 jul 2019.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Letícia Graciela dos Santos Lobato

Heider Carlos Matos

INTRODUÇÃO

No dia 24 de Abril do ano de 2002, foi sancionada a Lei 10.436 que garante a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de comunicação e expressão para pessoas surdas, sendo esta considerada como o segundo idioma oficial do Brasil.

Foi regulamentada através do decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, o qual enfatiza como a Libras deve ser divulgada por meio do poder público, e que esta deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, de pedagogia e de fonoaudiologia. O governo federal estipulou um prazo para que as universidades se adaptassem a esse processo de inserção, e estas foram acontecendo gradativamente.

Com a aceitação da Libras como língua oficial, o surdo passou a ser visto como um ser capaz e de direitos dentro da sociedade em geral. Sendo garantido através do decreto 5.626, um atendimento diferenciado em diferentes ambientes e instituições públicas e privadas, pois a Libras passa a ser primeira língua da pessoa surda, enquanto a Língua Portuguesa a segunda sendo esta obrigada somente na modalidade escrita.

Dentre esses avanços e conquistas da comunidade surda, o direito à uma educação diferenciada respeitando a sua cultura e a sua língua, os surdos começaram a se dedicar mais à sua formação profissional, buscando assim novos saberes e práticas que os levaram a Instituições de Ensino Superior.

Através da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória em alguns cursos, os surdos almejavam que o corpo docente em geral soubesse a sua língua. No entanto, dentro de inúmeras universidades somente os professores de Libras e alunos que já haviam cursado a disciplina, saberiam como se comunicar, ficando o mesmo dessa forma prejudicado em sua formação.

Nesse contexto é de fundamental importância averiguar como se dá a formação de professores para atuar com indivíduos surdos dentro do Ensino Superior, visto que em nosso país a comunidade surda vem crescendo rapidamente, e que a inserção de alunos surdos dentro das Instituições de Ensino Superior, está acontecendo em diferentes cursos, tantos em universidades públicas como privadas. Sendo imprescindível desta forma, que os professores estejam preparados para lidar com esse público, ensinando-os de maneira diferenciada e adaptada conforme previsto em lei.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, que é caracterizada a partir de um levantamento de artigos sobre um tema relevante em questão. A partir disso, Lakatos e Marconi (2001) ressaltam a importância desse tipo de estudo, visto que eles analisam e discutem um tema já publicado, e possibilitam um olhar diferenciado fazendo com que novos trabalhos com diferentes concepções acerca da temática venham surgindo.

Tendo como referências autores como Mantoan (1997); Alves (2015); Sousa (2015) e Quadros ([201-]), dentre outros, que em seus estudos discutem questões sobre a inserção da pessoa com deficiência, a inserção de pessoas surdas em diferentes ambientes e a formação de professores para um ensino bilíngue. Também será dando ênfase nas legislações vigentes no Brasil, no que tange a inclusão de pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

CONQUISTAS LEGAIS DA PESSOA COM SURDEZ

Diante do tema deste estudo, torna-se necessário uma breve retrospectiva das conquistas legais da pessoa com deficiência, dando ên-

fase a pessoa com surdez, visto que no Brasil estas leis e decretos ainda estão em vigor e, a partir disso iremos entender qual o caminho correto a ser seguido em nosso país.

O primeiro documento relevante com a temática, é de acordo com Honora (2009), o código civil brasileiro em 1º de Janeiro de 1916, que nos remete no §5º da lei nº 3071, quais são as pessoas incapazes de exercer os atos da vida civil e, em seu inciso III relata dessa forma “os Surdos-Mudos, que não puderem exprimir sua vontade”.

Vale ressaltar que em meados de 1916, ainda não se tinha a ideia de que o surdo fosse um ser pensante, pois ainda era adotado o pensamento filosófico de Aristóteles “Penso logo existo” e, se eu penso eu posso exprimir esse pensamento através da fala. Logo, como o surdo não falava era considerado um ser totalmente incapaz.

Outro documento importante na inclusão da pessoa com deficiência foi a Constituição Federal em 1988, quem em seu artigo 208, ressalta que o Estado deve garantir o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, sendo estes preferencialmente incluídos na rede regular de ensino. É importante destacar que o termo “portador” não está mais sendo utilizado, devido seu significado originário, com isso substituiu-se o nome portador de deficiência por pessoa com deficiência.

Honora (2009) ressalva que a Constituição quando utiliza o termo “preferencialmente” não está garantindo de fato o acesso às pessoas com deficiência, visto que essa palavra não obriga severamente o governo à uma inclusão.

A partir da década de 90, com visões mais holísticas de políticas de inclusão governamentais, outros dois importantes documentos foram publicados sendo estes a: Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Salamanca, ambos reuniriam vários países dentre os quais discutiam os processos de inclusão de todos sem quaisquer discriminação no ambiente escolar. (HONORA, 2009)

O marco para a Inclusão de pessoas surdas no Brasil, foi a Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 também conhecida como a Lei de Libras, a qual assegura a Libras como um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas em todo o país.

Esta Lei teve sua regulamentação no decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, o qual explicita como deve ocorrer a inclusão e a comunicação para com pessoas surdas em diferentes tipos de ambientes tanto educacionais, como de saúde, empresarial em Instituições públicas e privadas, dentre outras. Vale ressaltar que as exigências tinham um prazo a serem cumpridas em sua totalidade.

SURDEZ E BILINGUISMO

De acordo com o Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 é considerada pessoa surda:

“aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, 2005).

É importante destacar que com o termo “principalmente” relaciona-se também, a não obrigatoriedade de o sujeito surdo saber Libras para que este seja considerado surdo, e que aqueles que se comunicam através de gestos ou qualquer outro meio de comunicação visual estão sendo amparados pelo decreto, com um ser de direito e de deveres.

Com a aceitação da Libras com sua respectiva Lei e o Decreto, os avanços educacionais percorridos foram um grande avanço, pois relatavam que o surdo tinha uma língua natural sendo esta a Libras (L1), e que o Português seria sua segunda língua (L2). O ensino de conteúdos deveriam ser transmitidos pela sua L1, mas isso não tirava a obrigatoriedade de este ter que aprender o Português em sua modalidade escrita. (SILVA, 2001)

Diante das legislações sobre surdez vigentes no Brasil, o poder público passou a adotar a Política Nacional de Educação Bilíngue no país, isto é, a Libras e a Língua Portuguesa como línguas oficiais, sendo que a L1 deve ser mediadora para o ensino da L2, pois dessa maneira eles terão uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com Pinheiro (2014, p.26):

“[...] o bilinguismo não se resume apenas ao uso de duas línguas, mas é uma filosofia educacional que implica e contribui no pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico do aluno surdo. Pois este tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa ouvinte, precisando porém, apenas que suas necessidades sejam atendidas.”

Vale ressaltar, a importância de entender a pessoa surda não como um ser deficiente, mas como um ser humano que capaz de expressar a sua cultura e identidade surda construída historicamente, e que esta deve ser respeitada e entendida.

De acordo com o modelo de escola Bilíngue, torna-se imprescindível que o professor entenda sua fundamental importância e o seu papel de educador, e que através da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial (2014), possa respeitar as limitações de cada indivíduo e propor ações efetivas para uma melhor aprendizagem do mesmo.

O PROFESSOR E O SEU PAPEL SOCIAL DE EDUCAR A TODOS

De acordo com Nóvoa (2013), ser professor vai além de transmitir conhecimentos já existentes e, sim transmiti-los de maneira significativa para que o educando possa entender e criar novas concepções acerca de conhecimentos repassados e os já existentes em sua experiência de vida.

Vale destacar, que esse pensamento do ser professor considera o mesmo como um mediador e incentivador para com o papel crítico-reflexivo do aluno, fazendo com que este ressignifique seus atos e possa pensar em novas possibilidades para resolver possíveis problemas.

Este modelo de professor incentivador é muito debatido nos dias atuais, e muitos são os autores que demonstram aceitação por essa ideia, pois além de transmitir conteúdos, respeita a individualidade de cada aluno, fato imprescindível em todo o mundo.

Diante disso, o papel social de educar é atribuído ao professor em todas as Instituições sendo elas públicas ou privadas, pois o ensinar a

pensar, respeitar e entender e me colocar no lugar do outro, é necessário em todos os níveis de ensino.

No entanto, o governo precisa propor formações a esses professores, sendo elas por um longo período de tempo, para fazer com que os mesmos entendam de fato o seu papel social, tão necessário para uma sociedade igualitária. (NÓVOA, 2013).

Contudo, Tardif (2013), em seu estudo sobre a profissionalização docente nos últimos trinta anos reforça que, apesar de o professor ter lutado para conquistar sua valorização profissional, poucos são os incentivos governamentais para que o mesmo possa desenvolver-se com novas propostas pedagógicas. Esse mesmo autor, critica a ideia de a educação ser tratada como mercadoria por muitos países, e reforça a necessidade de um nivelamento de ensino em todas as regiões e países do mundo, pois todos precisam ter uma educação de qualidade, para que possam desempenhar seus papéis sociais.

Louro (2011), reforça a ideia de que a escola é um ambiente onde as diferenças se encontram, e salienta que a: “[...]questão consiste na prática incentivada pelas instituições oficiais de Educação de dedicar um dia ou um momento especial nas escolas para reconhecimento ou para “inclusão”[...]”. (p.7).

O termo inclusão entre aspas, nos remete a entender que a inclusão é a presença e aceitação de todos na escola, independentemente de raça, deficiência, classe social, etc. Ao contrário da Educação Especial, que é voltada a atender somente pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM INDIVÍDUOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Com a legitimação da Libras, através da Lei 10.436/02 e do decreto 5.626/05, os indivíduos surdos passaram a ingressar em maior quantidade no ensino superior, e através disso as Universidades começaram a adotar alguns requisitos do decreto como: a contratação de professores de Libras, e a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuarem em sala de aula auxiliando na comunicação com os docentes.

No entanto, as Instituições de Ensino Superior propõe um ensino bilíngue, isto é, a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, somente através da contratação de intérpretes acreditando desta forma, que isso basta para a inclusão de pessoas surdas. (ALVES *et al* 2015).

No entanto, para que ocorra um ensino bilíngue de fato é imprescindível que o professor não fique somente colocando a responsabilidade no intérprete de sala de aula, pois o aluno é seu e este precisa que o professor assuma esse seu papel de educador, criando novas metodologias e incentivando o aluno para com o pensamento reflexivo. (PINHEIRO, 2014).

Dentro dessa perspectiva de ensino bilíngue a qual o governo federal impõe através do decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, os professores de ensino superior que atuam com alunos surdos precisam fazer adaptações, que conforme Casarin (2012) é necessário que:

“os professores desses alunos ressignifiquem seus métodos de trabalho, em que os recursos didáticos possibilitem experiências visuais que potencializem marcas culturais e pedagógicas em todo o processo de escolarização das pessoas surdas.” (p. 237)

Através disso, Souza (2015 *et al*) afirma que para que ocorra de fato, esse processo de inclusão da pessoa surda, é imprescindível cursos de formação continuada aos professores das diversas instituições de ensino superior, visto que a práxis docente é uma constante relação entre teoria e prática do professor, e esta acontece em diferentes ambientes o qual o mesmo está inserido.

Dentro dessa perspectiva, Mantoan (1997) enfatiza ser necessário mudança de atitude por parte dos docentes e das Instituições em sua prática pedagógica, buscando novos recursos de ensino aprendizagem, para que a educação atenda às necessidades de todos os alunos.

A inserção de professores de surdos no ensino superior, também nos remete a importância do conhecimento à respeito da Libras por parte de todos os docentes, facilitando dessa forma uma melhor comunicação entre todos. (MACHADO, 2015).

Conforme Quadros ([201-]) enfatiza é imprescindível que as Universidades promovam cursos de formação para os docentes, para que estes atuem como multiplicadores nesse processo de inclusão da pessoa surda. Pois é através disso, que as Instituições de Ensino Superior poderão incluir e fazer com que esses indivíduos possam ingressar e permanecer de forma igualitária neste ambiente.

CONCLUSÃO

O indivíduo surdo é um ser com direito e deveres igual a todas pessoas, e possui uma cultura e identidade surda própria de sua representatividade social. É necessário que as pessoas possam ter esclarecimentos acerca dessa temática, pois a comunidade surda no Brasil está crescendo rapidamente e, muitas delas já conhecem e se impõe perante os preconceitos representados por algumas pessoas. Esses esclarecimentos devem começar pelo poder público, oferecendo gratuitamente cursos de Libras com uma carga horária de no mínimo 180h, para que todos possam ter base na Lei e no Decreto de Libras.

Vale destacar também a necessidade de novas pesquisas sobre o professor e os seus métodos de ensino, no que tange a adaptação de materiais adaptados, pois muitos são os estudos à respeito da Libras e as propostas para uma educação bilíngue no Brasil, mas poucas são as pesquisas relacionadas à formação continuada à docentes atuantes no Ensino Superior, visto que essas capacitações devem ser oferecidas pelas universidades e pelo poder público conforme previsto no decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.

Portanto, apesar dos avanços na legislação no Brasil é necessário que os ambientes educacionais em todos os níveis promovam cursos de formação continuadas a todos os professores, pois nesta perspectiva o papel de ensinar é ponto chave da questão, e não somente ensinar por ensinar e sim como ensinar e para quem ensinar, é só conscientizando a todos que a educação será de fato efetivada, e com isso o Brasil avançará em sua proposta de um País Bilíngue.

REFERÊNCIA

- ALVES, Francislene Cerqueira. *et al.* **Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos.** In Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente/ organizador Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 de Agosto de 2017.
- CASARIN, Melânia Melo. **Ações para Incluir e Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos.** In Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica/ organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. – 1ª ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.]
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodológica científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan. / jul. 2011.
- MACHADO, Luciyenne Matos da Costa Vieira. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta.** In Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente/ organizador Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.
- NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores.** In: GATTI, Bernardete Angelina et al (Org.). Por uma

política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Oliveira, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il

PINHEIRO, Daiane. *et al.* **O Ensino do Português como segunda língua de surdos: desafios e incoerência na escola inclusiva.** In Bilinguismo e educação de surdos / Universidade Federal do Oeste do Pará; organizadoras Eleny Brandão Cavalcante, Daiane Pinheiro. Recife, 2014. p.271

QUADROS, Ronice Muller de. **Desafios na formação de profissionais na área da Surdez.** Universidade Estadual Paulista: UNESP. S/D

SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; BUIATTI, Viviane Prado. **Formação de Professores para Educação de Alunos Surdos.** Universidade de Uberaba. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba: UNIUBE. Setembro de 2015.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás.** In: Educação & Sociedade. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos

INTRODUÇÃO

A revisão da literatura especializada em ensino e formação de professores permite constatar que as pesquisas sobre a formação dos professores da área contábil possuem suas particularidades, com a intenção de proporcionar a compreensão referente aos avanços, os gargalos e o direcionamento dessa formação.

Contribuem para esta pesquisa as obras de Garcia (1999); Hillen, Laffin e Ensslin (2018); Imbernón (2010); Iudícibus (2015); Iudícibus, Marion e Farias (2017); Laffin (2002); Laffin e Gomes (2016); Nganga (2014); Nossa (1999); Nóvoa (2014); Oliveira e Moreira (2012); Pimenta e Lima (2009, 2018) e; Tardif (2014).

Em meio a globalização e as novas tecnologias utilizadas como facilitadores da transmissão do conhecimento para a sociedade, a formação dos professores possibilita o desenvolvimento pedagógico e cognitivo/teórico.

É indispensável que os professores da área contábil tenham uma formação pedagógica, que desenvolvam as habilidades necessárias para o exercício da docência, porém precisam ser diferentes das habilidades adquiridas para o exercício da profissão como contabilista, pois conhecer o conteúdo específico não é suficiente como professor.

O curso de graduação em ciências contábeis é essencial para a formação do contador, porém não há registro de qualificação e for-

mação pedagógica necessária para o desenvolvimento das habilidades docentes.

Iudícibus, Marion e Faria (2017, p. 32) abordam que “a contabilidade, no Brasil, tem todas as condições para entre as mais avançadas do mundo, formar bons profissionais, faltando apenas um maior investimento na área educacional e de pesquisa.”.

O presente artigo, produto da disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas na Formação de Professores da Universidade La Salle (Manaus, AM/Canoas, RS), se inscreve neste segmento específico de produção teórica, preocupado com a formação dos professores contábeis no país através de uma pesquisa bibliográfica.

Assim, na sequência deste artigo o texto se ocupará de uma sucinta revisão dos conceitos e de uma discussão sobre a formação dos professores, de modo geral, estudada e pesquisada por vários autores do campo da Educação. Seguindo especialmente para a formação dos professores de contabilidade no país. Finalmente, tece-se alguns comentários à guisa das considerações finais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS TEÓRICOS GERAIS

A formação dos professores é composta por diversas áreas do conhecimento, através do desenvolvimento pedagógico e cognitivo/teórico. Segundo Garcia (1999, p. 26):

[...] área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores é a área do conhecimento que abrange os processos individuais e os processos coletivos para a construção dos

saberes. Para Imbernón (2010, p. 11), “A profissão docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. [...] Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa.”.

Os processos coletivos auxiliam os processos individuais por meio das trocas de experiências entre os profissionais da educação, possibilitando oportunidades de formação pouco ofertadas pelas Instituições de Educação Superior e a construção de saberes mais próximos da realidade diária da profissão. A interação entre os professores e a troca de experiências são essenciais para que o Educador reavalie a sua própria prática.

A comunicação entre os profissionais da educação auxilia na construção dos saberes, permitindo reflexões. A construção dos saberes é acumulada ao longo da trajetória de vida do professor e sua prática engloba diferentes saberes, o saber plural, referentes a formação profissional, formação de saberes disciplinares, formação curricular e formação experienciais. Segundo Tardif (2014, p. 36),

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são quando o professor e o ensino são vistos como objetos do saber tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação, onde a prática deveria ser incorporada à teoria, relacionando-as. A formação profissional é o conjunto dos saberes transmitidos pelas Instituições de Ensino Superior. Pimenta e Lima (2018, *s.n.*) seguem o mesmo pensamento de Tardif quando afirmam que

Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende

“na prática, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra” No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Para Tardif (2014), os saberes da formação disciplinar são os saberes sociais definidos pelas Instituições de Educação Superior e incorporados à prática docente, através da formação inicial e continuada dos formadores dos futuros profissionais. Envolvem pesquisas de diferentes áreas do conhecimento.

Os saberes de formação curricular correspondem aos conteúdos que devem ser trabalhados na instituição escolar, tornando os saberes sociais modelos da cultura erudita e da sua formação.

Os saberes de formação experiencial são reconhecidos através da prática pedagógica, da experiência individual e coletiva, produzidos no decorrer da experiência da docência.

A formação inicial dos professores começa com o estágio à docência, para os cursos de licenciatura, neste momento começa a construção da identidade profissional. A formação continuada dar-se-á ao longo de toda a sua carreira, através de cursos de formação, palestras, atualizações periódicas, entre outros. Como afirma Pimenta e Lima (2009, p. 62):

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...].

Ainda sobre a identidade docente, Imbernón (2010) afirma que ela é assumida através da formação continuada, tornando-os sujeitos da formação, não meros objetos, maleáveis ou manipuláveis

nas mãos dos outros. Nóvoa (2014) relata que são tempos para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidades que afetam hoje a profissão docente.

Nos cursos de formação de professores, o estágio permite a possibilidade da compreensão, complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais da educação, como forma de melhor preparo para o os futuros professores em formação.

A formação dos professores deve considerar que o aluno de hoje será o futuro profissional de amanhã, que por sua vez irá transmitir todo o conhecimento adquirido para a sociedade, necessitando assim de formadores qualificados e atualizados com o mundo moderno.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE

A contabilidade é considerada uma ciência social aplicada por estudar as modificações do Patrimônio através das mudanças na riqueza de um ente, seja público ou privado, físico ou jurídico, que ocorrem devido aos atos humanos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2012).

O professor é o responsável pela transmissão do conhecimento, especificamente, o professor de contabilidade deve transmitir o conhecimento voltado às necessidades do mundo globalizado. Para Casali (1997, p. 15),

O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteram completamente o perfil da oferta de empregos. [...] Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer. Especificamente no que se refere ao ensino da Contabilidade, a preocupação não é recente e sua problemática liga-se ao papel do professor como um dos elementos responsáveis pelo repasse de uma educação voltada às necessidades

de um mundo reformulado pela modernização. Isso se explica porque, nesse processo histórico, cada vez maiores são as demandas por um ensino que prepare profissionais competentes e qualificados. O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteram completamente o perfil da oferta de empregos. [...] Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer.

A Contabilidade é desenvolvida através do ambiente político, econômico e social, logo, o ensino da contabilidade deve levar em consideração tais ambientes, mostrando ao aluno a realidade dos momentos de desenvolvimento dessa ciência. Instituição de ensino, aluno e professor devem juntos, desenvolver uma metodologia para o ensino-aprendizagem, de maneira que a habilidade intelectual seja inserida em uma situação social. Para Laffin (2002 p. 15):

Refletir sobre o trabalho do professor de contabilidade como atividade social implica o comprometimento com a melhoria desse nível de ensino. Requer, ainda, reconhecer o percurso dessa formação visando contribuir para uma trajetória de vida pessoal e profissional que identifique o professor como sujeito de saberes que o constitua pelo estatuto da profissão de professor, compreendendo-se como sujeito de intervenção e, dialeticamente, como capaz de repensar-se e de refazer-se, o que é próprio da incompletude da natureza humana, na parcialidade dos seus saberes.

A formação do professor de contabilidade implica, portanto, a dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações. Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de

crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto dos arranjos sociais que se efetivam. Não se cogita o afastamento da formação técnica específica; pelo contrário, supõe-se agregar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a formação do contador. Logo, discutir a formação do professor de contabilidade implica detectar os atuais problemas nos quais o conhecimento contábil exerce fator de responsabilidade social como participante na busca de alternativas.

No Brasil, os profissionais de contabilidade, em geral, são chamados de contadores. Aqueles que concluem os cursos de nível superior de Ciências Contábeis e recebem o diploma de Bacharel em Ciências Contábeis, porém para receberem a titulação de contador necessitam se submeter ao exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, para assim iniciarem os trabalhos na área contábil de forma regularizada.

Conforme dados apresentados pelo Conselho Federal de Contabilidade, o último exame de suficiência no Brasil, em 2019, dos trinta e três mil, cento e oitenta e dois candidatos presentes, somente onze mil, cento e sessenta e um foram aprovados, ou seja 33,64% de aprovação (CFC, 2019). Levantando o questionamento quanto a formação dos professores da área contábil com relação aos saberes e a transmissão dos saberes. Afirma Imbernón (2010, p. 11) que

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

Com relação a formação continuada dos profissionais de contabilidade, em nível *lato sensu*, muitos são os cursos ofertados no Brasil, porém a maioria não possui a qualidade necessária para a formação do

professor contábil. De acordo com a plataforma Sucupira os cursos *stricto sensu* estão englobados nos Programas em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo poucas ofertas para área contábil e onde sua maior parte se concentra nas regiões Sul e Sudeste.

Os poucos Programas ofertados na modalidade *stricto sensu* para a área contábil o foco principal é para a formação de pesquisadores, não havendo oferta para a contribuição da formação de professores de contabilidade. Como afirma Nganga *et al.* (2014, p. 14):

[...] pode-se refletir sobre dois pontos: primeiramente, o fato de que os programas de pós-graduação em contabilidade continuam com maior foco na formação de pesquisadores, e a formação docente não é oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área, o que corrobora outras pesquisas que apresentam a principal dificuldade enfrentada na concepção de formação docente nas IES brasileiras, que envolve a dissociação da pesquisa e do ensino na pós-graduação (Andere & Araujo, 2008; Lapini, 2012; Miranda, 2010; Patrus & Lima, 2012; Silva & Costa, 2013). É oportuno destacar a abordagem apresentada por Patrus & Lima (2012), que, diante desta situação, a formação de docentes para atuar no ensino superior fica a cargo dos próprios professores, como também de ações pontuais de alguns programas de pós-graduação.

A oferta de Programas *stricto sensu* voltado para a formação docente é necessária para que o profissional desenvolva as habilidades didáticas e pedagógicas para o exercício da profissão e assim, possam criar ferramentas para o discente participar do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o principal papel do professor é mostrar o caminho para que o discente aprenda a aprender, de modo a pesquisar e a refletir para o desenvolvimento das habilidades de questionamento, construção de conhecimento, análise, habilidades intelectuais e tomada de decisão. Segundo Nossa (1999, p. 3-4):

A questão da formação do professor de Contabilidade no Brasil é delicada. Muitos professores ingressaram na atividade docente

sem nenhum preparo para tal. Foram, muitas vezes, escolhidos entre os recém-graduados ou entre profissionais do mercado. Isto fez com que muitos desses docentes não apresentassem um desempenho adequado em sala de aula e consequentemente a formação de um aluno quase sem preparação para o mercado profissional. Vários são os trabalhos publicados que abordam esta situação no Brasil. Um desses, inclusive, foi realizado pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1994 (*apud* Schmidt, 1996, p. 336) e constatou que a falta de treinamento para os professores dos cursos de Ciências Contábeis é uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil.

O resultado da melhor qualidade do ensino e do desenvolvimento da área da docência contábil deve ter como finalidade formar mentes (pessoas) através dos saberes. Iudícibus (2015, p. 44) afirma que “é preciso dar condições mínimas aos que dispõe de verdadeiro talento para a pesquisa pura e aplicada, e para a docência.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se um problema na formação pedagógica dos professores da área contábil no Brasil, intervindo na qualidade do ensino e evidenciando a necessidade da capacitação continuada para o desenvolvimento das suas habilidades como docente.

O papel do professor contábil é fundamental para o desenvolvimento da ciência, porém há grande desinteresse desses profissionais em optar pelo exercício da docência, primeiro que os outros ramos da atividade contábil possuem maior rentabilidade financeira e segundo que a docência exige um nível maior de estudos. Porém, quase não há autores, docentes de carreira e pesquisadores na área.

O profissional possuir o título de Bacharel em Ciências Contábeis, de Especialista, Mestre ou Doutor não garante a sua competência no exercício da docência. É necessária a formação pedagógica através da formação continuada a ser desenvolvida pelos cursos de Pós-graduação no Brasil de forma prática.

A pesquisa permitiu:

(1) Refletir que são necessários maiores investimentos na área da educação e em pesquisas quanto a formação dos professores da área contábil por parte das Instituições de Educação Superior, com a finalidade de ampliar as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

(2) Verificar a possibilidade da participação da Associação da Classe Contábil exigir ofertas das Instituições de Educação Superior quanto a formação pedagógica para os profissionais docentes da área contábil, de maneira a contribuir com a formação continuada.

REFERÊNCIAS

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cursos Avaliados e Recomendados**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=27>. Acesso em 11 de abr. 2020.

CASALI, A. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: Educ, 1997.

CRC – CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resultado Oficial do Exame de Suficiência de 2019**. Brasília, DF: CFC, 2019. Disponível em: <https://cfc.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/Relat%C3%B3rios-Estat%C3%ADsticos-Educacao-II.2019.pdf>.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HILLEN, Cristina; LAFFIN, Marcos; ENSSLIN, Sandra Rolim. Proposições sobre Formação de Professores na Área Contábil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, Estados Unidos. v. 26. nº 106, set. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Asus/Downloads/Proposicoes_sobre_formacao_de_professores_na_area_.pdf

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada dos professores** [recurso eletrônico]. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da contabilidade**. 11^a ed. São Paulo: Atlas, 2015.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos; FARIA, Ana Cristina de. **Introdução à teoria de contabilidade** - para graduação. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAFFIN, Marcos; GOMES, Sônia Maria da Silva. Formação Pedagógica do Professor de Contabilidade: O Tema em Debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, Estados Unidos. v. 24. n^o 77, jul. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Asus/Downloads/Formacao_do_professor_de_contabilidade_O_tema_em_d.pdf.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade 2002. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30364018.pdf>.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento *et al.* Mestres e doutores em salas de aula: eles estão sendo formados para ensinar?. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 8., 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Periódicos de Contabilidade – Revista**. Brasil, ago. 2014. Disponível em: <http://anpcont.org.br/pdf/2014/EPC192.pdf>.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 6., 1999. São Paulo, SP. **Anais** [...]. Brasil, 29 de jun. a 2 de jul. 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Asus/Downloads/3125-3125-1-PB.pdf.

NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 2014. Capítulo 1. Disponível em: file:///C:/Users/Asus/Downloads/Profissao_Professor_ANTONIO_NOVOA.pdf.

OLIVEIRA, Michelle Silva; MOREIRA, Sherley Cabral. **Noções de contabilidade básica para cursos técnicos**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2012. 120p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estágio e Docência** [livro eletrônico]. 1^a ed. em e-book baseada na 8^a ed. impressa. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Porto: Vozes, 2014.

CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DA INFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS

Carolina Pereira de Moraes Manoel

Introdução

A educação dialógica, aliada às Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC's)¹¹, sustenta a construção participativa da informação e o ciclo gnosiológico na produção do conhecimento. Sob os atentos olhos de uma Pedagogia de Cidadã¹², desenvolvida e tecida no coletivo, surge a Inteligência Cooperativa¹³,

11 **NTDIC's** - Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - NTDICs http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_39aec033123a76072e6f7ca249c59380

12 **PEDAGOGIA CIDADÃ** – (Conceito introduzido pela autora em sua dissertação de Mestrado, registrado no MEC/Biblioteca Nacional) - Conceito ligado à Educação. Determina que não se pode preparar o indivíduo apenas para o trabalho, como fazia o sistema taylorista de formação de mão-de-obra, mas sim para o ambiente, para o contexto, para a vida, para a compreensão integral do processo no qual está inserido cada ator. Surge, assim, o indivíduo conectado com colegas, professores, comunidades e organizações, num novo processo de aprendizado, com cidadania, que considera a história de cada um e os insere no campo da linguagem.

13 **INTELIGÊNCIA COOPERATIVA** – (Conceito introduzido pela autora em sua dissertação de Mestrado, registrado no MEC/Biblioteca Nacional) - Na escola ela viabiliza a inserção de novos modelos de desenvolvimento, estabelece permanente e progressiva cooperação entre professores, alunos, instituições e sociedade, visando, dentro das relações sociais, enriquecer a experiência e possibilitar, **graças às matérias de caráter**

dando ao saber dimensão universal, segundo os paradigmas deste nosso século XXI.

O vertiginoso aumento do conhecimento científico em quase todos os campos – da medicina, da biogenética, da informática, da comunicação, da ciência espacial aliados ao incrível avanço tecnológico, criaram novos ambientes para a vida no Planeta e possibilitaram a comunicação instantânea de qualquer acontecimento para qualquer pessoa nos diferentes espaços do planeta (caso possua equipamento de comunicação), unindo a figura do professor e do aluno.

As aspirações crescem, o desejo de opinar e de participar aumenta. Os fatos estão presentes em toda a parte no mesmo momento. Não há mais limites nem barreiras para ocultar ou impedir que a informação circule.

Acrescente-se a isso o fato do conhecimento ser cumulativo e continuamente transformado em algo novo, isto é, cada passo se efetua estruturado em todos os passos anteriores. O homem sobrevive do que aprende entretanto nem todos estão recebendo o “bilhete de passagem” para esta nova Fronteira.

Ressalte-se neste cadinho¹⁴ a população de baixa renda, o desemprego e a exclusão social, como variáveis entrelaçadas à educação, que não serão aqui aprofundadas, mas que neste momento merecem ser pontuados, tendo em vista a desigualdade flagrada neste instante de Pandemia no qual a alimentação fica escassa, a consciência da gravidade do momento é um fator desprezado por muitos e os menos favorecidos são os mais atingidos.

Importante, lembrar que para acompanhar todo esse avanço Tecnológico e Social, precisamos pensar então na viabilidade desta cadeia processual professor versus aluno, cujo elo inicial se encontra na capacitação do corpo docente, por conta das mudanças contextuais e das realidades mundiais recentes e que acreditamos que continuará crescendo. O avanço quase diário das ciências e das tecnologias transformaram a realidade planetária a tal ponto que as “distâncias” entre as pessoas, para o diálogo, diminuiu muito através do uso de áudios, vídeos e até reuniões ao vivo através das redes, permitindo as chamadas “lives”.

curricular, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

14 Cadinho – vaso empregado em operações químicas a temperaturas muito elevadas.

Entretanto o início deste processo reside na formação do professor, o qual, capacitado, e inserido na nova realidade científica, trará para a sala de aula, novos modelos e formas de abordagem dos conteúdos, estimulando em seus alunos, o interesse por conhecer diferentes e novos aspectos da realidade, que lhes permita atuar em suas vidas, para que todos enxerguem o futuro para além dos muros, ou seja, para além das Fronteiras.

Para tanto, esta capacitação permitirá que, no bojo da relação dialógica, a criatividade e saberes adquiridos pelos professores sejam também transmitidos ao conjunto das pessoas, na escola e na comunidade, na qual estão inseridos. Será esta pedagogia que impulsionará alunos, docentes e comunidade escolar, formando um grande núcleo humano-humanista.

Assim, acreditamos que a formação de professores, associada a uma visão mais ampla e epistemológica, extrapolará seus contextos sociais e escolares para olhar e atuar externamente em sua essência, podendo chegar a espaços nacionais e internacionais, criando a chance para a desterritorialização do indivíduo e o surgimento de uma educação planetária, aqui chamada de Educação Sem Fronteiras, cujo germe desta prática sem fronteiras, teve seu início entre cientistas pesquisadores, em meados do século XVII, quando Robert Boyle criou um termo que ficou conhecido como Colégio Invisível¹⁵. Este rompimento dos limites geográficos que permitiu cientistas se entenderem, reforça o processo de uma linguagem comum, que resulta de uma tentativa de compreender a linguagem do “Outro”¹⁶.

15 **Colégio Invisível** - A expressão Colégio Invisível foi criada por Robert Boyle (1627-1691) e define um grupo de pesquisadores que trabalham juntos, mas não estão fisicamente próximos, não trabalham na mesma instituição, podem ter nacionalidade diferentes e falar língua diversas. Estes pesquisadores já praticam em seus laboratórios essa forma de evoluir seus trabalhos de pesquisa, trocando ideias, escrevendo juntos, avançando a Ciência.

16 **O OUTRO**, se refere ao segundo personagem no intercâmbio social, no compartilhamento e na interação, necessário ao desenvolvimento potencial pleno de cada indivíduo. No caso do nosso artigo, o *outro* é indispensável na produção do conhecimento. Conceito em BARTHOLO, Roberto. 2001. p9.

Neste sentido, a Educação Sem Fronteiras exigirá o conhecimento desta linguagem coletiva, para que favoreça o diálogo e a criatividade, levando a novas descobertas e um novo olhar para o horizonte do conhecimento. Esta educação exige estudos, leituras, pesquisas, somadas a qualquer atividade que estimule nosso cérebro a pensar em diferentes lógicas. Nosso cérebro não tem limites.

Assim, os professores inseridos neste ambiente, em constante mutação, vislumbram a agitação contínua do desenvolvimento de saberes, que crescem e se misturam, criando novas descobertas e novas teorias, que continuam a crescer e a se combinar, sendo cada etapa incorporada a suas bagagens culturais, o que lhes possibilita, interferir nos contextos sociais nos quais vivem e trabalham.

Nossos objetivos aqui, serão:

- Reconhecer, em todo este processo, que o lugar central cabe ao ser humano e que a ciência e a tecnologia podem prover ao indivíduo, à comunidade e à sociedade formas mais inteligentes, construtivas, participativas e criativas de interação social facilitando o diálogo presencial como também o virtual através da “Grande Teia”¹⁷. Esta interação é proporcional ao grau de liberdade possível a cada indivíduo, na sua comunidade, dentro da cultura da sociedade em que vive.
- Efetuar propostas, sem ônus para o professor e para a escola, que visem contribuir e disponibilizar a capacitação docente em sua área e também viabilizar tecnologias que favoreçam o diálogo, com uma visão que apresentem a complexidade do conhecimento, a partir da prática.

Metodologia

A metodologia utilizada neste artigo foi a bibliográfica, buscando referenciais que fundamentam a construção participativa da informação, no conceito de educação sem fronteiras.

17 Grande Teia - Esta é uma das expressões com a qual a mídia e o “senso comum” se referem à Internet.

Freire (1996) nos trouxe a compreensão do contexto do aluno na produção do conhecimento em sala de aula, onde a história do aluno, suas vivências e crenças, enriquecerá suas bagagens e o conhecimento gerado no diálogo, o que propiciará ao professor a formulação de novas propostas, revisão e reformulação dos conteúdos das disciplinas que ele pretende ministrar. O diálogo é inerente à condição da aquisição da consciência e isto não se faz longe do grupo social, fato que sublinha sua semelhança ao pensamento de Buber (1974) e Bakhtin (1977)¹⁸, que destacam o processo dialógico na educação, como inerente à construção das ideias, pois o UM não existe sem o OUTRO.

(...) O ser humano se torna EU pela relação com o TU, à medida que me torno eu, digo você. Todo viver real é encontro.
(BUBER, 1974, p58)

Segundo Barreto (1997), no processo, a interatividade reposiciona os acervos e os acessos à informação, sua distribuição, e o próprio documento informativo emissor, ao liberar o receptor dos diversos intermediários que executavam estas funções em linha e em tempo linear, passando para um acesso on-line e com Linguagens Interativas.

Conforme vivemos, crescemos e nossas crenças mudam. Elas devem mudar. Assim, penso que devemos viver com esta constante descoberta. Devemos ser abertos para esta aventura em um grau elevado de consciência de viver. Devemos apostar nossa inteira existência em nossa disposição para explorar e experimentar. (BUBER, 1974, p. 85)

Boaventura Santos (1996) sublinha sua reflexão sobre os limites do rigor científico, as incertezas do mercado de trabalho e a volatilidade das formações profissionais que ele tanto critica e o quanto é necessário preparar o aluno para a vida.

Segundo Vygotsky (1984) a linguagem e o pensamento são fenômenos de desenvolvimento independentes. Esta independência nos

18 BAKHTIN é, um filósofo da linguagem e sua linguística é considerada uma “translinguística” porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema.

remete à importância dada pelo cérebro a estes dois fenômenos do desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (1984) atesta, no entanto, que num determinado momento, em torno dos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da linguagem se encontram e passam a exercer uma relação mútua de dependência, ou seja, de interdependência, da qual veio também a compreensão de que linguagem e educação são historicamente relacionadas e que os indivíduos aprendem pela experiência, na interação pela linguagem e pela ação, resumindo esses conceitos, Bakhtin (1977) nos diz que ignorar a natureza dialógica da linguagem é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Para Michel Serres (1993) é necessário conceituar a transformação que ocorre no ser que aprende em sua jornada em direção ao novo ser, no qual se transformará durante o processo de aprendizagem. Ele também fala da linguagem e do desvanecimento das referências daquele que aprende.

Edgard Morin (1998), pondera a importância de compreender a complexidade como um instrumental de análise no processo educacional, valorizando a humanidade como entidade geográfica-planetária que se unifica sob a égide da técnica mas que emerge afinal como consciência.

Todos estes autores tiveram grande influência no quadro referencial móvel em educação aqui construído, pois suas ideias estão coladas ao cotidiano de uma pedagogia libertadora a qual chamamos de Pedagogia Cidadã.

Trabalho Docente

Estar em formação, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre as possibilidades que despontam e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Educar, no entanto, é proporcionar conhecimento, trazendo mudanças às comunidades, sem, todavia, negligenciar a transmissão dos

saberes adquiridos, dos conteúdos planejados, dos avanços e transformações vindos da experiência e das pesquisas dos professores.

Nesta perspectiva, a relação dialógica deve substituir a muito antiga e já desgastada relação de autoridade entre professor e aluno. É preciso refletir acerca de uma sociedade em que cada um de nós será, ao mesmo tempo, professor e aprendiz.

Assim, o papel dos professores é ir além, preparar o indivíduo em sua omnilateralidade, possibilitando-lhe o salto em busca de novos limites, mergulhados no contexto em que vivem.

A tecnologia, por sua vez, subsidiará todas as ferramentas necessárias para a educação, com objetivo de aproximar os alunos de realidades diversas e democratizar o acesso à educação. Esta fronteira deixa de ser geográfica e passa a ser planetária, incorporando culturas, conhecimentos e desterritorializando.

Parafraseando Serres (1993), o indivíduo que um dia entrou na rede, e que teve que se adaptar, sob pena de morte profissional, à característica extravagante de ligar pessoas tão diferentes, abandonou qualquer domínio geográfico ou planetário, entrou no ciberespaço¹⁹, ganhou o traço de união, inter-nauta e isto só é possível através de uma educação que saiba reconhecer as possibilidades e respeitar os limites do indivíduo, convidando-o a lançar-se para além deles, reconhecendo no outro o seu complemento. SERRES (1993) define a metamorfose que ocorre no aluno em sua jornada aprendente, como a travessia de um rio:

A verdadeira passagem ocorre no meio. Qualquer sentido que o nado tome, o solo jaz a dezenas ou centenas de metros sob o ventre ou a quilômetros atrás e na frente. Eis o nadador sozinho. Deve atravessar, para aprender a solidão. Esta se reconhece no desvanecimento das referências. (...) O corpo que atravessa aprende certamente um segundo mundo, aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua. (...) Ele

19 Ciberespaço - Segundo Lévy, ciberespaço é o espaço dinâmico das interações entre conhecimentos e os membros dos coletivos inteligentes, não fixados em territórios ou status. Para ele este é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, específica a infra-estrutura material da comunicação digital, com suas informações e os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. A extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade.

não andar! mais nem se erguerá mais, como quando só sabia ficar de pé ou andar: Bípede antes desse evento, ei-lo agora carne e peixe. Não apenas mudou de margem, de linguagem, de costumes, de gênero, de espécie; também conheceu o traço de união: homem-rã. O primeiro animal desfruta de um domínio, o segundo bicho também, mas o estranho vivente que um dia entrou no rio branco que corre dentro do rio visível, e que teve que se adaptar, sob pena de morte, às suas águas extravagantes, abandonou qualquer domínio. (Serres, 1993, p.12.)

Apesar das tentativas de superação, ainda hoje é patente o confronto entre dois modelos pedagógicos, independente do uso de tecnologia: o tradicional e o libertário.

Segundo FREIRE (1996):

1. No tradicional, o aluno é olhado como objeto passível de ser modelado por ações externas exercidas sobre ele, sem qualquer participação em sua forma ou conteúdo. O educando não é o sujeito no processo.
2. O segundo modelo, o qual Paulo Freire chama de Libertário, considera o aluno sujeito da sua formação e respeita sua bagagem contextual de vida como fundamental para sua aprendizagem. Considera o conhecimento como o produto de uma descoberta a ser realizada pelo aluno, entregando a ele o papel principal do ser que aprende, deixando para o professor o papel de orientador-tutor que atua como facilitador na (re)descoberta de saberes e no processo de busca de conhecimento que devem partir do aluno.

Contudo, Mikhailov (1980) afirma que, as mudanças vividas em sociedade, devido ao avanço tecnológico, exigem uma pedagogia que reúna em suas linhas uma Teoria da Educação aliada à Ciência da Informação (CI) e a uma Teoria Social, neste caminho vislumbramos a necessidade deste crescimento do coletivo professor-aluno.

Sala de Aula

Para MIKHAILOV (1980) a sala de aula, a partir do olhar da Ciência da Informação (CI), pressupõe a contextualização do conheci-

mento e o indivíduo vai progressivamente, interagindo e construindo a informação, a partir da sua bagagem.

Dessa forma, a CI pode oferecer à educação, múltiplas possibilidades e desafios, inserindo-o na Sociedade de Informação²⁰, porque trabalha numa perspectiva interdisciplinar, que considera o enriquecimento contínuo dos saberes, sendo capaz de possibilitar a criação de vínculos entre uma cidadania e pedagogias adaptadas às exigências atuais. Perceber esses vínculos é uma característica da interdisciplinaridade, estimular sua concretização em sala de aula é arte da CI, bem como medir suas implicações na linguagem do aluno.

Para PINHEIRO (1999), a interdisciplinaridade traz a compreensão de que não é viável pensar a educação fora das inter-relações entre as pessoas e a interdependência dos fenômenos nela implicados, o que nos coloca diante da proposta de Freire (1997) de uma visão abrangente de educação.

A partir deste foco, podemos conceituar que cada sala de aula é construída na inter-relação entre alunos, professores, infraestrutura acadêmica e infraestrutura tecnológica, grandezas que se interpenetram, transformam, modificam e emergem umas das outras, como fenômenos mensuráveis quantitativamente e qualitativamente.

Eis a segunda vertente da CI: medir a construção (participativa) da informação num processo criativo onde a pedagogia, os professores e os alunos vão se juntar à tecnologia.

Nesta intersubjetividade está a sala de aula, como lugar privilegiado, onde cada um pode combinar seus conhecimentos, emergindo de seu contexto familiar, social, cultural e científico; sob o olhar das tecnologias como possibilidade da democratização do acesso à educação.

Segundo DELORS (1999), o espírito de pesquisa deve ser desenvolvido e aprofundado pelo professor: na orientação de seus alunos, através de três pilares: *aprender a aprender*, na desconstrução do velho e construção do novo conhecimento, buscando de todas as formas o

20 Sociedade da Informação é um termo que surgiu no século XX, Após o “boom” das telecomunicações e informática na década de 1970, É a Sociedade que surge no momento em que a tecnologia teve grandes avanços e a sociedade apresentou novas condições para o processamento de informação A importância que alcançou fez com que a tecnologia se tornasse alicerce na determinação do sistema social e econômico.

ambiente propício, seja ele virtual ou presencial, aumentando as possibilidades efetivas de diálogo. É neste ambiente que o aluno aprende a conviver, em espaços onde adquire papel ativo, aprendendo a fazer, tornando-se responsável por elaborar ou modificar seu próprio comportamento, além de desenvolver seu pensamento crítico, o que provoca um aumento de responsabilidade para monitorar, avaliar os trabalhos realizados e seu próprio aprendizado, aprendendo a ser.

Neste sentido, a interdisciplinaridade possibilita o apoio e favorece a transformação necessária para o salto qualitativo em direção à educação libertária, pois viabiliza o diálogo e a troca, ajudando a tecer o caminho das ciências através do ENTRE. Esta denominação foi dada por Bartholo (2001. P.25), ao lugar onde ocorrem as transformações no sujeito em sua jornada em direção ao conhecimento. No sentido figurado é o lugar da relação, do diálogo, do encontro, da transformação, em direção ao todo inconsútil²¹ e constrói a sala de aula que é, na visão de Freire (1997), permanentemente inacabada.

Freire (1997), afirma que o ato de conhecer não pode ser reduzido à mera transferência do conhecimento, isto porque o sujeito cognoscente:

(...) perde algumas das qualidades necessárias e indispensáveis requeridas na produção do conhecimento, ou sejam: a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza. (1997, p. 18)

Por outro lado, Bakhtin apud Brait et al (1977) afirmam que, a alteridade define o ser humano, pois o OUTRO é imprescindível para sua concepção: “(...) é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (...), a vida é dialógica por natureza.” (p.30.)

Surge então uma questão: de que forma o conhecimento é adquirido? Depreende-se ser a relação comunitária o elemento-chave do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo em direção à percepção do OUTRO e, ao perceber o OUTRO ele se percebe; ao partilhar sua existência, ele se vê no OUTRO.

21 Inconsútil - Sem costura.

Portanto, o conhecimento é adquirido no debate, na troca de ideias, no compartilhamento de experiências, na pesquisa, no relacionamento entre conhecimentos anteriores, socializados na turma e combinados com o que está sendo ensinado. Só então e a partir daí, surge o novo conhecimento, produzido pelo aluno na sala de aula libertadora.

Freire e Shor (1997) afirmam que: “(...) o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos, críticos e criativos.” (Freire e Shor 1997 p. 18 e 19).

Não se pode separar o conhecer (ato gnosiológico) do ato de produzir conhecimento. Conhecer pressupõe cultura, linguagem, práticas, conceitos, troca, valores, ideias e crenças.

A construção (participativa) da informação refere-se à socialização da informação, num processo criativo onde a pedagogia, os professores e os alunos vão se juntar à tecnologia.

Lévy (1998) constata:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (p 58.)

Na relação com outros seres humanos e com o mundo, o sujeito constrói saberes: o diálogo permite às pessoas gerar conhecimento de forma participativa e efetuar propostas, sem ônus para o professor e para a escola, que visem contribuir e disponibilizar a capacitação docente em sua área e também viabilizar tecnologias que favoreçam o diálogo, com uma visão que apresentem a complexidade do conhecimento, a partir da prática.

Sala de Aula em Tempos de COVID-19

Este é um instante de Isolamento. Por quanto tempo? Não sabemos com certeza. Neste contexto epidêmico, soluções em Educação a

Distância foram instaladas nas escolas particulares e algumas estaduais e federais, nas quais o MEC autorizou o Ensino a Distância.

Neste sentido, vemos a EAD ganhar impulso com a chegada deste vírus no Brasil. Segundo Freire (1996): “(...) O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora, o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.” (p.157)

No processo, essa pandemia nos traz tsunamis de informações sobre comportamentos humanitários, principalmente no que se refere: às ajudas financeiras com distribuição de alimentos aos mais vulneráveis. Entretanto, paralelamente surgiram também fraudes e piratarias a nível nacional e internacional, o que reforça no âmbito educacional, o trabalho com os valores e questões éticas, de respeito humanitário, tornando-os imprescindível nestes momentos.

No contexto, professores e alunos, deverão discutir sobre a realidade e produzir conhecimento alinhados com o contexto, pois neste momento de pandemia, interagindo com a sociedade podem encontrar novas ideias, teorias e métodos, a serem incluídos no presente.

Tais discussões, são fundamentais na construção participativa da informação, pressupondo inclusão, conceito e prática, que o mundo excludente da globalização carece tanto de operacionalizar.

Contudo, na Educação estão sendo utilizadas, ferramentas virtuais de diálogo em EaD, com vistas ao recolhimento e isolamento recentes, sendo instrumentos necessários à formação dos alunos e às práticas dos professores, obedecendo a ordem geral de proteção destes coletivos, neste instante de Pandemia.

Capacitação de Professores e Plano de Carreira

A Internet e as tecnologias de rede aumentaram a interação social, o compartilhamento de ideias e possibilitaram mais ferramentas para a capacitação de professores e suas práticas cotidianas.

Nesta perspectiva, consideramos que cada professor é um Vetor, no que se refere ao compartilhamento dos conhecimentos e que também serão formadores de novos Vetores, através de estímulos a novas visões da realidade em seus alunos, como também na troca dialógica de experiências em reuniões com seus pares na escola.

A capacitação dos professores, neste sentido, ocorre através de cursos, técnicas e práticas que os leve à reflexão e lhes permita melhorar, combinar e avançar métodos, procedimentos e protocolos em sua lida na escola.

Para além desses cursos necessários à sua lida, o professor tem uma carga de trabalho e procedimentos pesados, compostas por cronogramas, pesquisas, elaboração de trabalhos, em busca de fortalecer e aumentar seus conhecimentos, através da prática em sala de aula, real ou virtual, de reflexividade, da crítica, da autocrítica, aprendendo, ensinando, dialogando e (re)construindo constantemente seus conhecimentos na troca dialógica, estimulando um novo olhar que altera conceitos, cria novos, melhorando suas formas de trabalhar, crítico reflexiva-dialógica.

Essas práticas permitem um pensamento autônomo que facilita as dinâmicas de formação participada. Entretanto, é preciso o respaldo de uma ideologia, na qual não se imponha o que pensar, mas antes favoreça o diálogo nos grupos sobre suas conclusões e conquistas. Somos um TODO. Somos o resultado das ações do humano em seu percurso histórico.

Um outro ponto é um Plano de Carreira digno, fundamentado em valores democráticos. Sugerimos então:

1. Remuneração condizente;
2. Infraestrutura adequada;
3. Qualificação obtida na carreira, ou seja, o nível de capacitação e especialização, com base na legislação, considerando a dedicação exclusiva em uma única unidade escolar da rede pública ou privada.

Investir na formação dos professores beneficia os estudantes, colegas e gestores das instituições de ensino, que podem contar com a experiência trazida pelos professores.

A Prática do Educador

O ciclo da concepção da informação só se completa na práxis dos humanos, pois, atua recursiva e progressivamente, na consciência

de homens e mulheres. Pelo processo de leitura e interpretação de dados e mensagens que apreendem com o seu conhecimento, assim, os humanos em relação com a natureza fazem emergir em si mesmos, a informação.

Progressivamente, o ciclo é reiniciado a cada novo estágio, até que produza um salto de entendimento da vida. A educação, apoiada nas tecnologias de informação e comunicação, pode dinamizar este processo de uma forma sem precedentes na história dos humanos, conciliando conhecimento tácito e conhecimento explícito, cuja definição encontramos em Nonaka e Takeuchi (1997):

Conhecimento Tácito - É o conhecimento concordado entre pessoas, aprendido no grupo, por imitação ou pelo desenvolvimento de habilidades na interação. Este conhecimento é pessoal, difícil de transferir e comunicar, porque inclui elementos cognitivos, know-how (...) Conhecimento Explícito - É o processo de conversão e sistematização dos conceitos e é provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Inclui a reconfiguração de conhecimentos existentes. Através da internalização, o conhecimento explícito se transforma em conhecimento tácito. Por exemplo: A criação do conhecimento realizada através da educação e do treinamento formal nas escolas. (p.63)

Para o professor atingir suas metas será necessário que se desenvolva e aprenda com os alunos, através dos debates, assuntos que ampliem sua visão de mundo, trazendo temas comuns.

Para Levy (1996) é a partir do espaço do saber que surge uma possibilidade igualmente nova de reconstrução do laço social. “(...) a arte de suscitar coletivos inteligentes e valorizar ao máximo a diversidade das qualidades humanas.” (p. 33)

Cada propriedade da informação evidencia o ser social, a participação e o diálogo. Tudo isto nos leva a considerar a importância deste espaço que se abre na aprendizagem mediada pela tecnologia e a responsabilidade do professor na formação do aluno, tornando-o capaz de interagir, compartilhar e decidir, enquanto, durante o processo, o professor muda também.

No entanto, Freire (1997) afirma que, são necessários aos professores: a rigurosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, como seres críticos, éticos e estéticos, que materializam as palavras pelo exemplo, assumem riscos, aceitam o novo e devem rejeitar qualquer forma de discriminação, praticar a reflexão sobre a prática, reconhecer e assumir sua identidade cultural, O professor deve ter consciência do mecanismo dialético do conhecimento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do educando, com bom senso, curiosidade, competência profissional, humildade, tolerância e convicção de que mudar é possível.

Frente a todas estas questões, destaca-se a possibilidade da aprendizagem ser obtida pela mediação tecnológica, seja em aulas presenciais, semipresenciais ou à distância. Desta forma, hoje o Ciberespaço passa a ser uma autoestrada eletrônica, uma via expressa de informações, na qual um grande número de pessoas viaja a todo instante e onde as conexões de computadores interligados em rede estão aliadas à realidade virtual.

Segundo Castells (2000):

(...) as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão desta lógica de rede modifica substancialmente os processos e os resultados de produção, experiência, poder e cultura. (2000,p. 467)

Na metodologia aqui apresentada, como tarefa básica da sala de aula libertadora, o professor é o primeiro pesquisador e durante o processo de pesquisa deve incentivar os alunos a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade

Percebemos ainda que disciplinaridade e interdisciplinaridade, segundo Besse e Caveing (1954), são inseparáveis como causa e efeito.

(...) em sua conexão geral com o conjunto do mundo, as representações se unem e se fundem e se resolvem em face de uma ação recíproca universal, onde causas e efeitos se permutam continuamente; o que é efeito agora, ou aqui, passa a ser causa, logo mais, ou em outro lugar, e vice-versa. (p.29)

Isso não descarta, todavia, uma comunicação de mão dupla, isto é, organizada em duas direções, garantindo não só a interatividade mas também a aprendizagem cooperativa, na medida em que os recursos da Rede e o uso de softwares especialmente produzidos ou selecionados para esse fim, garantam a comunicação entre os estudantes e destes com o professor. Podem ser citados como exemplos, as listas de discussão e os debates via ‘whatsapp’, “Zoom” e outros aplicativos, além de salas de conferência. Uma ação integrada e permanente, envolvendo as capacidades locais e as instituições sociais, em parceria, permitirão que, além da especialização técnica particular de cada professor, se veiculem conteúdos, estratégias e processos de ensino cujo eixo existencial seja a construção da cidadania.

Propostas e Discussões

Mesmo sendo, nossas propostas, provisórias e temporais, pois outras melhores poderão surgir à medida que as sociedades avancem no respeito à vida em cooperação e na solidariedade, o futuro dependerá e políticas públicas e educacionais para resolver o problema.

No entanto este estudo pontua a importância de se formular soluções na busca pela igualdade de direitos à Educação e Saúde de nossos pequeninos e jovens desta e das próximas gerações.

Consideramos que os professores são a alavanca da pesquisa, construindo o conhecimento, propiciando, impulsionando e distribuindo saberes a seus alunos de forma a lhes permitir trilhar caminhos para escolher profissões orientadas a seus talentos, desenvolvidos ou descobertos em sala de aula, os quais transformarão a geração seguinte e assim por diante, favorecendo avanços sociais e científicos. Neste processo, cada professor deve ser um multiplicador em sua escola, para seus pares, alunos, comunidade, sociedade e humanidade.

No entanto, não se pode falar de Educação, sem falar de Saúde, pois representam um binômio relativo à vida, pois: a fome, a vulnerabilidade e a desnutrição, interferem diretamente no aprendizado; isso é fato!

A área de Saúde está imbricada com a Educação. Uma interfere diretamente na existência da outra. Portanto urge pensar numa saída para este momento difícil de Pandemia.

Nossas propostas envolvem o Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento que reflete a proposta de Educação da escola e só será possível acompanhar o desenvolvimento da Educação no mundo, se ferramentas educacionais-tecnológicas forem disponibilizadas para as escolas no Brasil.

É através do PPP que a escola planeja e desenvolve atividades com a comunidade e sociedade local, na busca por um apoio coletivo ao trabalho, cuja responsabilidade é de todos, em cooperação, para cumprir os objetivos estabelecidos.

Para atingirmos nossas metas, entretanto será necessário o suporte correspondente para os alunos, professores e escolas tanto públicas quanto particulares. Ninguém pode ficar para trás, “nenhuma escola a menos.” Nossas propostas pretendem responder à seguinte pergunta: Para quem o Estado deve governar?

Assim, pontuamos as propostas, que visam contribuir com a capacitação docente e viabilizar tecnologias que favoreçam o diálogo e a qualidade do ensino nas escolas brasileiras:

1. Imposto Sobre Grandes Fortunas em cuja arrecadação deverá ser distribuída de forma igual entre Educação e Saúde. Este imposto (IGF)²² é um tributo previsto na Constituição brasileira de 1988, entretanto não tem sido aplicado por ainda não ter sido regulamentado. Trata-se de um Imposto Federal, ou seja, de competência exclusiva da União para sua regulamentação e aplicação (Constituição da República, artigo 153, inciso VI).

2. Taxação Emergencial dos Bancos, JÁ, estatais e particulares, em seus LUCROS de 2019, para o combate ao COVID 19. Ao final da Pandemia do COVID 19, estes lucros deverão ser mantidos igualmente entre Educação e Saúde, pós Pandemia.

22 Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF) - Constituição da República, artigo 153, inciso VI <http://www2.camara.leg.br/agencia/flash/1297165731e.swf>

Taxação de Grandes Fortunas para Educação

A crise que vivemos no Brasil, não foi trazida agora pela Pandemia, não é de hoje que existe e afeta milhões de brasileiros.

Defendemos que metade desta taxação deve ser utilizada na Educação para que todo este caminho seja percorrido com mais dignidade. Para isso é necessária a parceria de uma Economia que dirija e efetue seus planos com foco na Ciência, Tecnologia e Saúde, áreas estas profundamente entrelaçadas, quando olhamos para frente, para o Futuro.

Entretanto, a experiência nacional e internacional mostra que a intensificação dos investimentos em Educação, saneamento do meio e cuidados básicos de saúde é essencial para se alcançar a erradicação da desnutrição, tão essencial à Educação.

- Uma parte da Taxação de grandes fortunas, deverá ser utilizado para estimular e prover a Especialização, Mestrado e Doutorado aos professores da educação básica e superior, em escolas e universidades públicas e desta forma trazer para a sala de aula novas teorias obtidas, fornecendo gratuitamente ao professor, o material que for indicado pela universidade e que seja necessário a sua capacitação.
- Suporte Tecnológico para os docentes, para aquisição de todo o Material Didático que atendam aos requisitos das NTDCI's necessários a cada etapa de sua formação, em institutos e universidades federais.
- Além deste suporte tecnológico e acadêmico, o professor também deve obter apoio educacional para fazer um Estudo Complementar para além de sua área, a ser implementado no trabalho docente universalizando a necessidade de capacitação em Teorias científicas diversas, como: o estudo do Cérebro, Mente, Processos Cognitivos, com o objetivo de melhor conhecer seus procedimentos educacionais, ampliando o olhar para essa nova Sociedade do século XXI.

A sociedade e a comunidade, não devem ser excluídas deste imposto (IGF) pois deverão alinhar-se ao trabalho da escola possuindo o complemento necessário à Educação 4.0.

- Socialização e uso da Internet aberta para TODOS, incluindo as comunidades de baixa renda.
- Suporte Tecnológico aos alunos nos diversos níveis escolares, básico, fundamental, médio e graduação das escolas públicas, para aquisição de todo o Material Didático necessário aos requisitos das NTDCI's exigidos. A taxação não deve abrir mão do fomento já existente para Educação.
- Uso de Aplicativos não gratuitos necessários à transferência de vídeos, textos e diálogos a serem solicitados pelas escolas, segundo a escolha da Coordenação Escolar, a partir de reuniões pedagógicas.
- Tablets para todos - Esse fundo da Taxação das Grandes Fortunas, deverá atender com prioridade as escolas públicas, pois as escolas particulares, já investem em tecnologia entretanto, em relação às particulares quando seu faturamento anual estiver abaixo de um valor a ser estipulado, esta deverá ser contemplada também com este atendimento de forma a permitir a utilização dos recursos dos aplicativos escolares e continuarem inseridas neste mundo tecnológico do Conhecimento, que permite a todos nas escolas, as relações inter-institucionais. Que nenhum aluno ou professor fique fora.

A utilização dos tablets deve ser feita somente na escola inicialmente, isto se explica pela existência de desvio desse material por outros sujeitos externos ao ambiente escolar do aluno, dentro de seus contextos sociais, conforme nos relata Centro Integrado de Cultura da UFRS²³ (2013) que seriam roubados celulares em comunidades de baixa renda, para uso em drogas, conforme algumas redes sociais já denunciaram também.

Para além da cobrança de dívidas com a União serão necessárias ações de impacto que resultem em investimento no futuro das próximas gerações, com a manutenção de Programas de Governo que mantenha as crianças nas escolas (Bolsa-Escola), seja com relação a

23 HOUSEN Potter Luiza – TCC 2013/1 orientadora Betina Bartau capturado em 24/04/2020 <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95570/000916929.pdf?sequence=1>

controles preventivos de saúde (Bolsa Saúde e Alimentação), pois consideramos que a Educação e a Saúde andam de mãos dadas.

Estamos em busca de soluções nas quais investimentos e ações de combate à pobreza partam de políticas públicas, pois com certeza fazem jus a máxima prioridade.

Considerações Finais

Finalmente este estudo pontua que o professor deve absorver em seu perfil noções sobre Redes de Computadores, Engenharia do Diálogo e Design de Interfaces, para posteriormente dar o passo além, e, na aula à distância, iniciar a gestão do ciclo gnosiológico, incentivando e avaliando a construção participativa da informação na produção do conhecimento presencial e na EAD.

Para isso deve haver antes e durante este processo, a etapa de avaliação do softwares midiáticos e da EaD entre alunos da educação básica, por conta da socialização tão necessária nesta faixa etária, na qual o lúdico faz parte do desenvolvimento cerebral e portanto, a relação presencial favorece o aprendizado, evidenciando assim a importância do diálogo sem excluir pesquisas, jogos de enigmas, filmes e desenhos animados instrutivos serem recomendados para debate na sala de aula, feitos a distância, como um início de sua familiarização das tecnologias virtuais.

Como um processo amplo de construção, a utilização das NT-DIC's, define qual o caminho a partir do qual iniciaremos nossa “viagem” e onde se quer chegar em Educação.

A Informação – é construída e tecida, entre homens, mulheres e a Natureza. Sujeito e objeto, interagem, transformam e associam dados na construção social da informação. O indivíduo, com todos os elementos que está tecendo e com o “conhecimento-bagagem” que possui, constrói informações em sua consciência e se torna emissor na transferência dessa informação aos receptores através da comunicação.

A Comunicação – Inserido na Sociedade e através do conjunto de suas interações sociais reais ou virtuais, o indivíduo adquire uma bagagem e com este conhecimento ele enxerga o mundo, transmite dados, e mensagens e interpreta outros tantos que recebe, transferindo a informação construída (dados transformados) na interação que se estabelece entre homens e mulheres em sua relação social uns com os outros e

com o contexto circundante. Esta propriedade sublinha na construção da informação, o momento da fala, do gesto; ela destaca a individualização da linguagem e ressalta mais uma vez a conjuntura da interação social e da homoosia²⁴ que se estabelece entre as propriedades, fazendo emergir homens e mulheres uns dos outros, na intimidade cotidiana e na relação com a natureza circundante.

O estudo buscou apresentar uma visão de tecido sem costura entre disciplinas e embora não seja conclusivo, pelo contrário, deve ser ampliado na definição da responsabilidades do Estado.

Um conjunto significativo de ações educativas podem ser levadas a termo com a educação à distância, transformando processos cívicos obrigatórios por lei em processos realmente participativos e conscientes. Temas fundamentais da existência contemporânea de nossa sociedade podem, e devem, ser tratados de forma sistemática através: de cursos, ou meios educativos sistematizados, capazes de elevar o nível de participação responsável da sociedade no processo de construção da nacionalidade. A integração das organizações da sociedade civil com os movimentos populares certamente produzirá frutos fundamentais, apoiados por procedimentos educativos à distância.

De tudo que foi exposto, depreende-se a importância dos professores deterem num primeiro passo um saber que perpassa as diversas disciplinas, pois a aquisição de ferramentas tecnológicas educacionais deve ser com base em parâmetros que aprovelem a integração dessas em uma grade de aulas, elaborada para o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem, sem ônus para a Instituição de Ensino nem mesmo para os professores mas através da taxação de Grandes Fortunas.

Referências

ARROYO Miguel, apud em FRIGOTTO, Gaudêncio, et all, *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*, 4^a ed., Petrópolis, Vozes, 2000, 230p.

24 Homoosia - Palavra grega que significa interpenetração de forças em que cada parte mantém sua individualidade ao mesmo tempo que engloba e participa do todo.

- BAKHTIN apud BRAIT, Beth et al. *BAHKTIN, Dialogismo e Construção do Sentido*. São Paulo: Unicamp, 1977. 385p.
- BARRETO, Aldo de Albuquerque , (Pesquisador Titular CNPq/Ibict - Presidente da ANCIB) *Perspectivas Da Ciência Da Informação*, Publicada na Revista de Biblioteconomia de Brasília v. 21 n. 2 1997
- BARTHOLO, Roberto. *Você e Eu*; Martin Buber, Presença da Palavra. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2001. 118p.
- BUBER, Martin. Eu e Tu, tradução do alemão feita por Newton Aquiles Von Zuber, Ed. Centauro, 8a Edição, 1974, 170p.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol1, 3a edição, paz e Terra. São Paulo, SP: 2000. 617p.
- DELORS, Jacques, *EDUCAÇÃO Um Tesouro a Descobrir - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 3ª ed., São Paulo, SP: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 1999, 288p.
- BORDENAVE Juan Diaz, O que é participação?. 7ª ed., (Coleção Primeiros Passos).São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 58p
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*, Paz e Terra, 7a ed., 1997, 223p.
- _____. Paulo *Educação como Prática da Liberdade*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 158p.
- _____. *PEDAGOGIA da AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa*, 8ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra (Coleção Leitura) . 1998, 165p.
- _____. *Pedagogia da Esperança*, Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1977, 218p.
- _____. *PEDAGOGIA: DIÁLOGO E CONFLITO*. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez. 1995, 127p.

HOUSEN Potter Luiza – TCC 2013/1 orientadora Betina Bartau
Porto Alegre, capturado em 24/04/2020 – Centro Integrado de
Cultura Nova Vila Dique <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95570/000916929.pdf?sequence=1>

LENT, Robert, Cem Biões de Neurônios, Conceitos Fundamentais
de Neurociência, São Paulo., Ed. Atheneu Faperj, 2001, 698p

LÉVY, Pierre, *Ciberespaço*, Editora 34, 2ª edição, 2000, 260p.

_____. *Cibercultura.*, São Paulo, SP: 34 (Coleção Trans), 1999,
260p.

_____. *Inteligência Coletiva - Por uma antropologia do Ciberespaço.* São Paulo, SP: Loyola, 1998. 212p.

MARX, Karl, ENGELS, Frederick, apud em POLITZER: *Princípios Fundamentais de Filosofia*, organizado por Guy Besse e Maurice Caveing. São Paulo: Hemus. 1984 396 p.

MASI, Domenico de, *Desenvolvimento Sem Trabalho*, Esfera, São Paulo, SP: 1999, 190p

MIKHAILOV, A. I., CHERNY I, A.I; GILYAREVSKII, R.S. Os-
novy informatiki. apud. FOSKETT, D.J. Informática. In: *Ciência da Informação ou Informática?* Rio de Janeiro, Calunga, 1980. p.
9-51.

MORAES, Regina Celia Pereira. *Construto “Ambiente de Informação”:
Um estudo em Comunidade de Baixa renda*, Rio de Janeiro: UFRJ/
ECO - CNPq/IBICT, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). 110 p.

MORIN, Edgar, *Para Sair do Século XX*, Rio de Janeiro, Nova Fron-
teira, 1986, 361p.

_____. *A Educação e a Complexidade do ser e do Saber.* 2. ed. Rio de
Janeiro : Vozes, 1998. 115 p

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2.ed-São Pau-
lo: Cortez Brasília, DF: UNESCO, 2000.118p.

NERUDA, Pablo. Confesso que vivi. São Paulo: Bertrand. 1987. 358p.

NONAKA e TAKEUSHI. *Criação de Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro : Campus, 1997. 358 p.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro, et all, *Ciência das Informação, Ciências Sociais e Interdisciplinaridade*, IBICT/DDI/DEP, CNPq, MCT, Rio de Janeiro: 1999, 182p.

SANTOS, Boaventura de Souza, *Um Discurso Sobre as Ciências*, Afrontamento, 9ª ed., abril de 1997, 58p

_____, *PELA MÃO DE ALICE: o social e o político na pós-modernidade*, Cortez, 4a ed., 1997, 348p..

SERRES Michel, *Filosofia Mestiça: Le tier Instruit*, tradução de Maria Ignes Duque Estrada, Rio de Janeiro, RJ, Nova Fronteira SA, 1993, 190p.

VARELA, Francisco. *CONHECER As Ciências Cognitivas Tendências e Perspectivas*. Portugal, Lisboa : Instituto Piaget. Epigênese e Desenvolvimento. pág. 27, 100 p.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 116p.

A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E COLETIVA

Eriane Oliveira Sousa

1. INTRODUÇÃO

A indagação inicial da pesquisa nos direciona ao questionamento: Quais são os desafios que nos movem hoje, quando nos referimos à EDUCAÇÃO e GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO? Mas o que é mesmo Tomada de decisão diante deste cenário?

No percurso da pesquisa para a busca de respostas relacionadas as questões geradas pelas reflexões sobre as trilhas do processo de organização Educação e a Gestão Democrática e a Qualidade do Ensino Público a partir de ações, como ponto de partida em seu caráter processual sobre a tomada de decisão, buscou-se um breve recorte explicitando as etapas percorridas pelo gestor para viabilizar de forma precisa, levando em conta as necessidades e prioridades da comunidade escolar, podendo então, de forma democrática em seu planejamento, tomar decisões eficazes, frente ao trabalho efetivo no âmbito educacional, em caráter administrativos, didático e pedagógicos em consonância com a legislação vigente.

O tema do estudo adveio por sua relevância, destacando na LDBEN Nº 9.394/96 o Art. 1º A educação abrange os processos for-

mativos 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. Compreende-se a valorização da temática versada ao compromisso de todos por uma escola democrática para a promoção da qualidade do ensino como ação da equipe escolar orientada por um pensamento conjunto. No § 1º da Lei LDBEN Nº 9.394/96 disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Para tanto, faz-se necessário ações articuladas, conforme LUCK explicita que,

Essa sinergia seria promovida, estimulada e orientada sob a liderança do diretor do estabelecimento de ensino, juntamente com sua equipe gestora, voltada para a dinamização e coordenação do processo coparticipativo para atender, na escola, às demandas educacionais da sociedade dinâmica e centrada na tecnologia e conhecimentos. (LUCK ,2015, p.42)

Entende-se que o gestor escolar e seus colaboradores estão articulados e relacionados à responsabilidade em administrar diante sua competência, tomadas de decisões e como de fato isso vem acontecendo dentro do âmbito escolar, consolidando um bom andamento de seu trabalho e beneficiando preferencialmente os discentes e a todos os envolvidos no processo educacional.

Certamente cada escola é um universo integrado, dinâmico, com suas particularidades correlacionados, considerando que é de competência e responsabilidade de todos os inseridos na educação propiciarem melhorias socioeducativas aos nossos educandos, porém, cabe ao gestor escolar à incumbência de direcionar as atividades escolares, bem como todos os processos educacionais, buscando , adaptando e melhorando as práticas pedagógicas, burocráticas e sociais, proporcionando qualidade no serviço social de forma democrática e significativa, levando em conta a filosofia da escola e os direitos de aprendizagem de todos, pautados em uma gestão horizontalizada.

Diante disso, o funcionamento de uma instituição educacional deve ser contextualizada, tendo como visão global de escola como sis-

tema social nas ideias de todos os integrantes que delineiam a experiência educacional, assim, do gestor e sua equipe, aos pais/responsáveis e alunos. Deste modo requer a democratização da gestão para proporcionar a parceria com toda a equipe escolar e comunitária, trazendo cada vez mais a comunidade para adentro da escola, e que a mesma possa ter vez e voz, conhecendo os objetivos, desafios, anseios, assim ajudando a escrever a história de vida dos educandos, da escola, da comunidade, sociedade, pois cada educando é um ser único e o mesmo estão em constante formação e transformação social. Desse modo, como destaca Luck 2015, p.75, baseado de que o entendimento que cada um faz parte da organização e do sistema educacional como um todo, e de que a construção é realizada de modo interativo dentre os vários elementos.

2. O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO MEDIANTE A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES BASEADA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E COLETIVA DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL.

A Gestão da educação abrange inúmeros aspectos organizacionais, onde a escola e família tem responsabilidades, à meio aos processo recorrentes no âmbito educacional, neste contexto, o gestor educacional vem promover a organização, a mobilização, e a articulação de todos os envolvidos na escola, envolvendo as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para a garantia aos avanços dos processos sócio educacionais, neste sentido a escola se tornar um espaço público onde as relações e as tomadas de decisões devem ser efetivadas de forma coerente e transparente de modo coletivo, a tomada de decisão é uma condição específica a ser realizada.

A partir da perspectiva de visão de conjunto, de visão democrática, avalia-se que toda decisão envolve a identificação de um ou mais problemas, é importante ressaltar que a gestão educacional democrática aponta uma mudança de paradigma, passando da gestão centralizadora, verticalizada e burocrática para uma gestão democrática da escola, essa transição aborda como fundamental a participação e o envolvimento da comunidade sendo um importante meio de as-

segurá-la, pois possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola, diante dos processos normativos.

Revisando as leituras mediadas pelo professor Fabiano Galão na disciplina “Noções de Gestão e Administração Escolar”, que faz parte da grade do curso “Especialização em Gestão e Organização da Escola” cursado em 2017 na Universidade UNOPAR, polo Santarém Pará, o qual fui acadêmica, ressaltou que o processo de tomada de decisão envolve uma sequência de cinco etapas:

1) Identificação do problema ou oportunidade: O início do processo de tomada de decisão acontece quando existe uma “situação de frustração, interesse, desafio, curiosidade ou irritação” (MAXIMIANO, 2004 a, p. 113). Sendo assim, sempre que houver uma situação que gera algum problema ou que pode ser aproveitada como uma oportunidade tem-se a necessidade de iniciar o processo de tomada de decisão.

2) Diagnóstico: “O diagnóstico é a etapa no processo de tomada de decisão em que os gerentes analisam os fatores causais fundamentais associados com as situações de decisão” (DAFT, 2005, p. 204), ou seja, é análise do que pode estar causando o problema. Existe uma série de questionamentos que podem ser feitos que auxiliam no diagnóstico dos problemas:

Qual é o problema que está nos afetando? Quando ele ocorreu? Onde ele ocorreu? Como ele ocorreu? A quem ele ocorreu? Qual é a urgência do problema? Qual é a interconexão dos eventos? Quais resultados vieram de cada atividade? (KEPNER; TREGOE apud DAFT, 2005, p. 204).

3) Geração das alternativas: após a identificação do problema e da realização do diagnóstico identificando os possíveis motivos que o ocasionaram, realiza-se o desenvolvimento de alternativas que poderão solucionar o problema. Maximiano (2004a) acrescenta que o momento de geração de alternativas é um processo de gerar ideias, no qual a criatividade é fundamental.

4) Escolha da alternativa: Várias alternativas foram criadas para solucionar o problema identificado, cabe agora escolher a melhor alternativa que soluciona este problema. “A melhor alternativa é aquela

em que a solução é mais adequada às metas e aos valores gerais da organização e alcança os resultados desejados usando poucos recursos” (DAFT, 2005, p. 205). A escolha da melhor alternativa depende de vários fatores, como o ambiente organizacional, as características do gerente, as características da situação problemática, enfim, são vários os pontos que devem ser levados em consideração na busca da melhor alternativa dependendo de cada organização.

5) Avaliação da decisão: O processo de tomada de decisão finaliza quando a decisão é implementada e os seus efeitos são avaliados (MAXIMIANO, 2004a). Se a decisão tomada foi capaz de solucionar os problemas identificados, foi uma boa decisão; se ela não conseguiu solucionar os problemas, deve-se voltar na análise das alternativas, verificando outras possibilidades para solucionar o problema em questão.

Entende-se que o ambiente escolar também é um espaço onde os indivíduos se socializam, na convivência da diversidade humana e sociocultural, neste sentido, o trabalho coletivo liderado pelo gestor é de suma importância na organização do tempo/ espaço escolar, nas relações interpessoais e na abertura para o exercício do compartilhamento do poder na busca de soluções aos desafios do cotidiano do ambiente escolar.

Para Paro, ao se referir sobre os mecanismos de ação coletiva na escola, menciona que:

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objetos de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. Muito embora suas atribuições de

partilha do poder nem sempre se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam, o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar. (PARO, 2009, p.2-3)

À luz desse entendimento, compreende-se que a gestão compartilhada é um instrumento de tradução dos anseios da comunidade escolar, não de legitimação de voz da direção, como afirma o autor, isto não é uma realidade de todos os ambientes escolares, no entanto reforçar a ideia que ouvir a opinião e partilhar decisões divide responsabilidades e aumenta a possibilidade de acertos, assim, reconhecendo que essas ações empreendidas são para melhorias no processo de gestão e envolve múltiplas dimensões, técnicas e políticas articuladas no ambiente escolar.

3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO ESCOLAR.

Para uma análise relacionada ao tópico de estudo, sobre a educação como direito e o processo de tomada de decisão na gestão escolar, aponta-se os Princípios e Fins da Educação Nacional versados no artigo segundo da LDBEN Nº 9.394/96 que traz a: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para que se concretizem e levem à melhoria da qualidade do ensino, faz-se necessária a implantação de projetos de aprendizagem elaborados coletivamente a partir do perfil dos estudan-

tes da unidade escolar, sem perder de vista as condições da rede e a política educacional na federação brasileira.

Com base nos aspectos contemplados na Constituição Federal no artigo 206, onde se estabeleceu os princípios para a educação brasileira, dentre eles, destaca-se a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática. Nesta óptica, percebe-se a abrangência da gestão educacional para a articulação dinâmica do conjunto de atuações nas frentes de trabalho como prática social na ação organizadora e orientadora da escola. Sobretudo, a educação como direito e a relação estabelecida e assegurada, preconizam-se fatos relevantes que contribuem para uma educação de qualidade, para tanto, os educadores, gestores assumem e asseguram o direito subjetivo dos educandos, mediante suas atribuições, pois é fundamental na construção dos processos de ensino aprendizagem, uma vez que é garantido o direito a educação pública e de qualidade a todos. De acordo com os pilares da educação referendados por Jacques Delors publicado pela UNESCO em 1996, é preciso estabelecer elos de aprendizagem, proporcionando desenvolvimento total do indivíduo, pautado em uma educação integral, assim observa-se a necessidade de uma gestão caracterizada por uma aproximação de modo horizontal na tomada de decisões relacionados ao planejamento e as ações, entre teoria e a prática, entre docentes e discentes, entre a equipe a gestora e a toda comunidade escolar.

Consequentemente, destacamos que no contexto escolar, um dos principais papéis de liderança é exercido pela equipe gestora, que é de conduzir o processo de planejamento para o bom andamento das práticas educativas e seus resultados. Neste intento o primeiro passo é a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva, flexiva a fim de realmente atender as necessidades da clientela em questão, possibilitando ainda, duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social, sendo necessário um estudo coletivo para sua concretude.

De forma contextual, a construção do PPP, nas escolas públicas prevista pela Legislação Educacional em vigor, tem por objetivo de descentralizar o processo educacional. Neste enfoque um PPP elaborado de maneira coerente não garante que a escola

se transforme em um passe de mágica em uma instituição de melhor qualidade, mas permitirá que seus envolvidos possam seguir passos mais consistentes, analisem seus limites, saibam aproveitar melhor seus potenciais, e reflitam de maneira lógica as dificuldades que encontrarem e a partir daí, se pensar em um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e então a escola poderá compreender e interferir nas mudanças que a sociedade escolar e atual vem enfrentando. (COLARES. 2015, P. 45.)

É importante destacar que o Projeto Pedagógico é um documento oficial da escola, construído com a participação dos agentes envolvidos configurando-se de modo coletivo, pautado na realidade escolar vivenciada pela comunidade através da organização do calendário acadêmico, regimento interno, projetos e programas do governo federal, caso tenham sido aderidos, a autora Luck explicita que,

A democratização dos processos de gestão da escola, estabelecida na Constituição Nacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação acentua a necessidade da ação coletiva compartilhada. A descentralização dos processos de organização e tomada de decisões em educação e a consequente construção da autonomia da escola demandam o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino em todos os níveis. (LUCK, 2015. P.96)

Deste modo, destaca-se que a gestão democrática se caracteriza por sua elaboração coletiva onde prevê a concretude de todas as atividades da escola desde o pedagógico, o administrativo e até o financeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara em seu artigo de nº12 quando afirma que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim fazendo necessário a concretude do mesmo. No artigo 211 da Constituição Federal afirma que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, têm o dever, e a obrigatoriedade de organizar os seus sistemas de ensino, colaborando com percentuais de repasses fixados, não somente, mas é

preciso que o Estado com todas as suas atribuições proteste a favor de que a educação deixe de ser exercida para o direito humano e passe a ser contemplada como um direito humano, tornando-a seu sentido amplo de magnitude, um direito subjetivo, possibilitando melhores condições de realizar, defender e fomentar outros direitos, pode-se dizer este não é um desafio impossível de se realizar e, pode-se dizer que nada impede de agir de forma democratizante.

Diante deste pensamento analítico em relação a tantas responsabilidades, torna-se dever das instituições sociais, corrigir possíveis desigualdades, possibilitando aos indivíduos as mesmas oportunidades, cabendo ao Estado intervir na educação de forma qualitativa, não descartando a forma quantitativa, para garantir a universalidade da mesma, investindo principalmente em infraestruturas, carreira, formação e remuneração dos professores, para que estejamos mais engajados nessa luta pela educação de qualidade como um compromisso para todos os atores envolvidos ou de interesse.

Nesta perspectiva, a educação como um bem público e democrático, embora sistematizado e embasado mediante documentos legais, torna-se o alicerce para toda mudança no âmbito educacional, pois tem um poder transformador, onde relaciona-se ao número de pessoas escolarizadas, os padrões sociais, políticos e econômicos, devem contemplar o cenário de uma sociedade moderna, onde a educação continuará sendo um fator indispensável no processo organizacional da mesma com a finalidade de preparar cidadãos para a sociedade conforme explicita no título segundo do artigo terceiro da LDBEN, o princípio décimo terceiro expõem a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído pela Lei nº 13.632 (2018), possibilitando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, capacitando pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, conforme prevê o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

A Constituição Federal em seu artigo XXVI aborda o direito a educação, portanto, compreende-se que todos devem ter instruções, sendo um direito do cidadão e dever do estado, tanto na teoria do capital humano, como na teoria crítica possibilitando noções de sobrevivência no mercado de trabalho, envolvendo dimensão ética, cultu-

ral, política além de econômica, instigando valores e conscientizando mediante a sociedade atual, construindo uma sociedade cada vez mais democrática e preparada para vida em coletividade, ambicionando obter um desenvolvimento global do indivíduo, buscando e formando indivíduos cada vez mais críticos, reflexivos e autônomos.

4. RELAÇÃO ENTRE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: UM OLHAR DIALÓGICO E ANALÍTICO EM CONSONÂNCIA COM O PNE.

Considerando o contexto das décadas passadas, a figura do “Diretor”, era centrada no autoritarismo, onde a palavra de ordem estava em suas mãos, as práticas individualizadas ocorriam de forma competitiva, de que a administração era vista como um processo racional, linear e fragmentado, onde as “ordens” eram impostas de cima para baixo, de forma mecanicistas e utilitaristas. Na abordagem da administração, o ato de administrar correspondia a ditar comandos para controlar a realidade escolar. A partir da década de 1990, o contexto educacional brasileiro iniciou uma nova abordagem, passou a ser dada a devida importância às questões de gestão educacional, onde o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed estabeleceu como prioridade em suas políticas.

Esse olhar mais aprofundado passou ser o enfoque para a superação da até então forma administrativa impositiva e ultrapassada existentes nas escolas, partindo para o pressuposto de uma nova formatação trazendo a vertez da coletividade para uma organização e qualidade do ensino, transformando deste modo, a identidade da escola, valorizando os sistemas e ensino e melhorando a educação brasileira.

Em 25 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE e no Art. 2º destaca no inciso VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, na meta 19 diz: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Destacamos as estratégias para a consolidação da referida meta:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto. Mediante essa orientação, dá-se conta de três aspectos apontados nas análises de democratização da escola: a) democratização como ampliação do acesso e sucesso do aluno na escola; b) democratização dos processos pedagógicos; c) democratização dos processos de gestão escolar. (LUCK *apud* HORTA, 2012, P.61.)

Entende-se que a qualidade e a democratização do ensino e das escolas deve ser vista com seriedade, responsabilidade e compromisso dos dirigentes educacionais, esses processos e condições existem e devem ser cumpridos, cita-se a valorização do envolvimento da comunidade para o envolvimento na constituição e no fortalecimento dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo, bem como o estímulo à comunidade escolar para o envolvimento, participação na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares como exercício de cidadania.

A autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino subsidia o atendimento para formação social da escola, tendo em vista a complexidade da questão, compreende-se a necessidade em desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares para possam desenvolver um processo educativo dialógico e colaborativo com todos os envolvidos, de modo a cumprirem com eficácia cada um à sua função.

5. METODOLOGIA

Para melhor valorização da pesquisa, a mesma deve estar embasada em conceitos consolidados, e para este estudo buscou-se os autores Marconi e Lakatos (1992), onde descrevem que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Seu intuito é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador analisar a suas pesquisas em estudo ou na manipulação de suas informações, considerando-se como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. Considerando a relevância da temática, destacamos os aspectos que os autores descrevem, resinificando os passos para se obter resultados satisfatório na pesquisa em questão:

Primeiro Momento – Descrever sucintamente o tipo de pesquisa a ser abordada (bibliográfica, documental, de campo, etc.). Neste primeiro item, é de suma importância que se defina o tipo de pesquisa.

Segundo Momento – Delimitação e descrição (se necessário) dos instrumentos e fontes escolhidos para a coleta de dados: entrevistas, formulários, questionários, legislação doutrina, jurisprudência, etc. Neste item, deve-se utilizar da máxima veracidade dos “fatos”.

Terceiro Momento – Indicar o procedimento para a coleta de dados, que deverá acompanhar o tipo de pesquisa selecionado, isto é:

- Para pesquisa bibliográfica: indicar proposta de seleção das leituras (seletiva, crítica ou reflexiva, analítica); Neste estudo, lançou-se mão desta seletiva para análise deste estudo.
- Para pesquisa experimental; indicar o procedimento de teste;
- Para a pesquisa descritiva: indicar o procedimento da observação: entrevista, questionário, análise documental, entre outros.

Quarto Momento – Listar bibliotecas visitadas até o momento do projeto e outras a serem visitadas durante a elaboração do trabalho final. O Ambiente Colaborar foi de suma importância para execução da pesquisa, pois buscou-se os textos para a fundamentação teórica.

Quinto Momento - Indicar outros recursos: jornais, periódicos, Internet.

Para tanto, as leituras realizadas neste estudo, foram a partir de consultas de acervos físico e digital através de um levantamento de leituras prévias realizado no decorrer do percurso, sendo que foram utilizados nesta pesquisa de cunho bibliográfica artigos científicos publicados sobre a temática A Democratização Das Relações Escolares: Uma Perspectiva Dialógica E Coletiva, para fins de estudo, foram consideradas as publicações relacionadas ao tema em questão, utilizando como palavras-chaves Processos Democráticos, Tomadas de decisão e Gestão escolar. A escolha dos artigos e livros foram realizados mediante a leitura dos resumos, a fim de confirmar a temática proposta. Em caso de dúvidas sobre a abordagem do tema relacionado, realizava-se uma nova leitura, e após uma análise do resumo, decidia-se ou não por sua inclusão no estudo, baseados nas categorias previamente definidas.

Deste modo, foram consultadas e considerados várias literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado. Os livros, artigos e as Legislações selecionadas refletem sobre a dimensão ética, cultural, política e econômica, nas políticas educacionais emergentes, instigando valores e conscientizando mediante a sociedade atual, construindo uma sociedade cada vez mais democrática e preparada para vida em coletividade, levando assim, a uma busca de conhecimentos relacionados ao tema proposto.

Onde foram analisados de acordo com as seguintes categorias previamente definidas pelos seguintes temas: O Processo De Tomada De Decisão Mediante A Democratização Das Relações Escolares Baseada Em Uma Perspectiva Dialógica E Coletiva Dentro Do Contexto Educacional, Educação Como Direito E O Processo De Tomada De Decisão Na Gestão Escolar, Relação Entre Administração E Gestão: Um Olhar Dialógico E Analítico Em Consonância Com o Plano Nacional de Educação. Após o mapeamento dos dados, os artigos foram identificados conforme os enfoques priorizados, agrupados e apresentados de acordo com sua temática de estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estudo permitiu constatar a valorização da gestão democrática como peça chave, pedra fundamental nos processos de desburocratização e aperfeiçoamento no seio educacional, nesta conjuntura, a escola no viés da democratização terá condições de oferecer à sua comunidade uma escola que atenda às exigências do dia-a-dia. Em uns de seus princípios, baseia-se na função de melhorar a compreensão da realidade social de maneira inclusiva, democrática e participativa, resgatando a ética e o civismo e promover a apreensão de competências e habilidades na comunidade de maneira que os cidadãos possam atuar como agentes de transformação social, e sendo educados para a vida de maneira global. Neste sentido a democratização das relações escolares como perspectiva dialógica e coletiva envolve todos os “atores” e fundamenta o processo educativo e igualitário nas escolas, onde a gestão necessita da participação de todos os profissionais para que seja oferecida uma educação aos moldes de uma Gestão Democrática. A comunidade escolar de modo geral deve ser proativa e cidadã, por meio de uma gestão integrada, a participação e o comprometimento de professores, funcionários, familiares e comunidade.

A partir da análise esses aspectos, comprova-se que as mudanças são necessárias na vida do ser humano, e as organizações escolares devem buscar uma educação emancipatória e ações colaborativas, como ponto de partida em seu caráter processual. É de suma importância a discussão sobre a democratização das relações escolares a partir de uma perspectiva dialógica e coletiva, levando em conta as necessidades e prioridades de sua clientela, de forma democrática em seu planejamento, tomando decisões eficazes, frente aos empasses, em caráter administrativos, didático e pedagógicos no âmbito escolar. Defende-se novas possibilidades, onde a responsabilidade social da escola em trilhar caminhos possibilitando estruturar e principiar a construção de uma gestão democrática, por certo, confiando a ela, a busca de meios permitindo a todos os envolvidos, esteja frente ao processo sócio cultural educativo, colaborando com ações pertinentes, participando efetivamente das decisões por hora alçadas, a fim de solucionar situações problemas.

A educação com qualidade tem o intuito de resgatar a cultura e a história e em envolver toda a comunidade escolar, de modo reflexivo e crítico. Nesta compreensão, entende-se que os maiores problemas enfrentados pelas escolas está no gerir pessoas, quando se revertem de uma postura de acomodação, autoritarismo, a práticas mecânicas ou quando apresentam medo de perder o “poder” e o “controle” no âmbito educacional, quando ocorre esta situação, a escola tem grandes perdas.

Não basta criar metas nos Planos Macros Constitucionais ou ter um Projetos Pedagógicos muito bem elaborado no papel descrevendo a visão da escola, cabe ao gestor fazer com que os envolvidos se comprometam para cumprir “aquilo” que está planejado, seja no regimento interno, seja no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os programas criados pelo governo federal, com o intuito de subsidiar financeiramente recursos, para melhor desenvolvimento do fazer pedagógico, administrativo possibilitam a escola, ajustar e direcionar os processos educacionais, para que a qualidade caminhe para sua progressão, com o foco na aprendizagem dos alunos, os programas incentivam, apoiam e dão assistência financeira no que diz respeito à infraestrutura física, tecnológica e pedagógica. Os valores dos repasses são de acordo com os dados do censo educacional baseado no ano anterior, previsto então para o ano vigente.

A democratização na escola está direcionado ao conselho escolar firmando parceria com o mesmo e com toda a comunidade, para que a função social do colegiado e o processo de tomada de decisão na gestão da escola sejam de fato cumpridos e viabilizem os caminhos a serem percorridos, concretizando de forma reflexiva, todos os atos e seus mecanismos para construir ações consciente, ativas e relevantes.

Todos são responsáveis pela escola e pelo processo educativo, com esta finalidade, muitos debates e questionamento impulsionaram a gestão em que todos participem, deste modo, o exercício da prática de uma organização escolar que atenda melhor a aprendizagem dos educandos requer conhecimentos práticos democráticos e pedagógicos. Apresentou-se a pretensão neste trabalho de proporcionar, de forma substancial, mas objetiva e relevante, um apanhado geral sobre o papel do gestor, frente a uma gestão democrática, em contribuição para com o processo de tomada de decisão no âmbito escolar e a valorização da

democratização das relações escolares a partir da perspectiva dialógica e coletiva.

Os resultados vem gradativamente, compreende-se que o gestor escolar e seus colaboradores estão articulados e relacionados à responsabilidade em administrar diante sua competência, tomadas de decisões e como de fato isso vem acontecendo dentro do âmbito escolar, consolidando um bom andamento de seu trabalho e beneficiando preferencialmente os discentes e a todos os envolvidos no processo educacional.

Concluiu-se que a pesquisa evidencia o trabalho coletivo da comunidade escolar de modo dialógico, vislumbrando os objetivos gerais e específicos da escola, consolidando o papel articulador do gestor, aproximando das instâncias democráticas visando a garantia da educação como um bem público e democrático, sistematizado e embasado mediante documentos legais, tornando-se o alicerce para toda mudança no âmbito educacional, que transforma e relaciona as pessoas escolarizadas, aos padrões sociais, políticos e econômicos, devendo contemplar o cenário de uma sociedade moderna, onde a educação continuará sendo um fator indispensável no processo organizacional com a finalidade de preparar cidadãos para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição Da República Federativa Do Brasil**: texto atualizado - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Leis Diretrizes de Base da Educação, 20 de dezembro de 1996; acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, 11/04/2020

BRASIL. MEC. PNE; Brasília, ano 2014; Brasília; acesso em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. EM: 04-05-2020.

COLARES, M. I. S., XIMENES-ROCHA, S.H., COLARES, A.A. (orgs). **Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico – Projeto Político Pedagógico: ação coletiva pela organização do trabalho educativo** – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

DAFT, R. L. Administração. 6 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HADDAD, S. **“O direito à educação no Brasil – Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação”**. São Paulo: DHESC-Brasil, 2004.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. 12. Ed. Vol.I – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 12. Ed. Vol.II – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos**. São Paulo: Atlas, 2002.

ONU. Declaração Mundial Educação Para Todos(1990). Jomtien; acesso em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990/> EM: 04-05-2020.

PARO, V. H. **Formação de Gestores Escolares**. A Atualidade de José Querino Ribeiro. Educ. Soc., Campinas, vol.30,n.107,maio/ago.2009.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995

SILVA, M. S. P. **Da Organização Do Trabalho Escolar E As Políticas Educacionais No Limiar Do Século XXI**. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (orgs). **Educação Escolar : Políticas, Saberes E Práticas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

TAVARES, W. R. **Gestão Pedagógica: Gerindo Escolas Para A Cidadania Crítica**. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2009.

INTELIGÊNCIA COOPERATIVA NO CICLO GNOSIOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PEDAGOGIA CIDADÃ

Carolina Pereira de Moraes Manoel

Diego Kenji de Almeida Marihama

Introdução

A educação dialógica, aliada às tecnologias da informação e comunicação, sustenta a construção participativa da informação e o Ciclo Gnosiológico na produção do Conhecimento. Sob os atentos olhos de uma pedagogia – aqui intitulada Pedagogia Cidadã²⁵ – desenvolvida e tecida no coletivo, surge a Inteligência Cooperativa²⁶,

25 **PEDAGOGIA CIDADÃ** – (Conceito introduzido pela autora deste artigo em sua dissertação de Mestrado, registrado no MEC/Biblioteca Nacional)) - Conceito ligado à Educação. Determina que não se pode preparar o indivíduo apenas para o trabalho, como fazia o sistema taylorista de formação de mão-de-obra, mas sim para o ambiente, para o contexto, para a vida, para a compreensão integral do processo no qual está inserido cada ator. Surge, assim, o indivíduo conectado com colegas, professores, comunidades e organizações, num novo processo de aprendizado, com cidadania, que considera a história de cada um e os insere no campo da linguagem

26 **INTELIGÊNCIA COOPERATIVA** – (Conceito introduzido pela autora deste artigo em sua dissertação de Mestrado, registrado no MEC/Biblioteca Nacional) - Na escola ela viabiliza a inserção de novos modelos de desenvolvimento, estabelece permanente e

dando ao saber dimensão universal, segundo os paradigmas do século XXI.

No contexto, as NTDIC's²⁷, Novas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, são recursos pedagógicos, que potencializam o intercâmbio de saberes e ampliando a abrangência da aula presencial e a distância, fazendo-se fundamentais nas práticas docentes.

São tecnologias e métodos que favorecem a comunicação e interação surgidas no contexto da Terceira Revolução Industrial. Interligam horizontalmente os conteúdos da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes transmitindo imagens textos, vídeos e áudios. São utilizadas tanto por setores sociais, quanto pelas empresas, indivíduos e setores sociais), além dos diversos níveis de governo. Surge daí a “Sociedade da Informação”, resultado dessas NTDICs, impulsionando o Conhecimento e a Aprendizagem “(VELLOSO, 2014, p.15)

No processo, a “Sociedade do Conhecimento”, é o resultado do somatório das aquisições de saberes, agregadas às novas ferramentas tecnológicas, que ingressaram na transferência da informação e comunicação entre as pessoas, como: os smartphones, as smart TVs, as tecnologias de acesso remoto (sem fio ou wireless) o Wi-Fi, o Bluetooth, entre outros equipamentos tecnológicos que contribuem com o acesso e educação à população.

As tecnologias, diante dessa perspectiva, devem ser analisadas dentro de um contexto de conhecimentos científicos e técnicos, criados pelas diversas culturas que atuaram no desenvolvimento humano, aumentando a capacidade cognitiva de uma coletividade e de seus sujeitos em diversas atividades.

Com este olhar, a Educação desenha o modelo de acesso às informações das disciplinas, considerando a linguagem, valendo-se das

progressiva cooperação entre professores, alunos, instituições e sociedade, visando, dentro das relações sociais, enriquecer a experiência e possibilitar, graças às matérias de caráter curricular, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

27 NTDIC's - As novas tecnologias digitais da informação e comunicação - NTDICs
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_39aec033123a76072e6f7ca249c59380

NTDIC's, numa construção participativa junto com seus alunos, com a infraestrutura acadêmica e a partir da infraestrutura metodológica, viabilizando a construção da informação e sua incorporação como novo conhecimento.

O problema aqui estudado não se refere às implicações do uso das NTDIC's na Educação e sim às implicações da Construção Participativa da Informação na aquisição do Conhecimento pelo sujeito em sala de aula.

Nossos objetivos aqui são, principalmente, explorar iniciativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizado em sala de aula presencial ou virtual, incorporando o conceito de construção da informação como ferramenta, que estrutura o aprendizado, e sua contribuição para os estudos em educação a distância (EaD), associando-se ao viés tecnológico, o enfoque dialógico e participativo.

Inteligência Cooperativa e Pedagogia Cidadã

A Inteligência Cooperativa emerge a partir da educação que concilia informação e conhecimento para o desenvolvimento da capacidade de empreender, de criar, de apreender, debater e criticar. Ela surge em resposta à insuficiência do velho modelo autoritário, pressupondo o desenvolvimento progressivo da cultura de nova práxis, que não reduza o agir econômico a mero relacionamento material.

Na escola ela viabiliza a inserção de novas propostas de desenvolvimento, estabelece permanente e progressiva cooperação entre professores, alunos, instituições e sociedade, visando, dentro das relações sociais, enriquecer a experiência e possibilitar, graças às matérias de caráter curricular, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

A Educação e a Sociedade da Informação vivem em confluências, baseando-se na harmonia e cooperação entre indivíduos, comunidades, organizações, instituições, instaurando uma nova pedagogia.

A Pedagogia Cidadã, é uma nova forma de relação aluno-conhecimento. Esta pedagogia determina que não se pode preparar o indivíduo apenas para o trabalho, como fazia o sistema taylorista de formação de mão-de-obra, mas sim para o contexto, para a vida, para a compreensão integral do processo no qual está inserido cada ator.

A própria Internet que, em seus primórdios abrigava somente os cientistas e suas trocas, já não é mais a mesma – hoje acolhe coletivos de todas as procedências e matizes disciplinares, desde que possam suportar seus custos, que não são apenas os financeiros, mas aqueles que decorrem das exigências de decodificação acima referidos, hoje conceituadas como letramento – o entendimento de qualquer coisa que pode ser estudada ou interpretada como um livro – o livro da natureza, o da sociedade, e do comércio – o grande ideal de Otlet ²⁸, ideal que organiza o movimento para a constituição no Brasil de uma Sociedade da Informação. ²⁹

Segundo Lévy (1996,p99), o universo de artefatos e de ferramentas que nos cerca e que compartilhamos, permite-nos compreender, e de certa forma participar, da inteligência coletiva que o produziu.

Para desenvolver o conceito de Inteligência Coletiva, Lévy (1996) apoia-se nos desenvolvimentos da informática, que possibilitaram um salto jamais visto nas comunicações. O exemplo deste salto é a Internet, meio de promoção da cooperação e do rompimento das fronteiras, culturas, países, povos, cidades, classes sociais e grupos.

Lévy (1996), define como Inteligência Coletiva - uma inteligência que valoriza o conhecimento do grupo social cuja base e objetivos se constituem no reconhecimento e no enriquecimento mútuos das pessoas e de suas competências, da qual reconhecem em sua diversidade, amplitude, valorização do OUTRO ³⁰ através de seus conhecimentos,

28 Paul Otlet – Segundo PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas e PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro, et all, IBICT/DEP/DDI, MCT, 2000, p.VII, - Otlet foi advogado, transformado em bibliógrafo e ativista internacional (...) Em 1895, fundou, juntamente com Henri La Fontaine, o Instituto Internacional de Bibliografia (atual Federação Internacional de Informação e Documentação). (...) Durante a primeira Guerra Mundial, foi ativo no Movimento pela Paz, o que levou à criação da liga das Nações e da Organização para Cooperação Internacional, precursora da UNESCO.

29 PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas e PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro, et all, IBICT/DEP/DDI, MCT, 2000, p.xx.

30 O OUTRO, se refere ao segundo personagem no intercâmbio social, no compartilhamento e na interação, necessário ao desenvolvimento potencial pleno de cada indivíduo. No caso do nosso projeto, o outro é indispensável na produção do conhecimento.

a partir de uma nova abordagem, fazendo emergir novos saberes e que se apoia no desenvolvimento das tecnologias da informação e da informática, que possibilitaram um salto jamais visto nas comunicações.

Neste artigo, traremos também o conceito de Inteligência Cooperativa. Este conceito é o decorrência da relação dialógica e resulta da cooperação entre os atores. Se refere às relações entre professores, alunos, instituições e sociedade, visando, dentro das relações sociais, trazer a experiência de cada um, a qual favorecerá a esta multiplicidade de conhecimentos, serem alimentadas pelo OUTRO no coletivo.

Inteligência cooperativa na escola

Na atual organização social do trabalho, onde o capital exerce forte predominância em detrimento da solidariedade, prevalecem os interesses privados individuais. Neste modelo, o esquema de relações relega homens e mulheres a um plano secundário, como também as relações de cooperação e de solidariedade.

Concluimos, então, a importância da Educação 4.0, neste cenário, pois, ao se propor a formar para a profissão, ela permite uma nova relação do indivíduo com a vida, dentro dos princípios de colaboração, intercâmbio fortalecendo os vínculos.

Buber (1977) aplicou à Pedagogia, o processo educativo no qual se privilegia o diálogo e a cooperação entre as crianças, na formação de conceitos os quais usava em sua defesa da paz.

Consideramos então a existência de uma Inteligência gerada na relação de COOPERAÇÃO entre as pessoas a qual chamamos de Inteligência Cooperativa.

Camadas de conhecimento

O Conhecimento se constrói através da combinação de informações como, fatos, leituras e diálogos; fazendo uma analogia com as camadas de uma cebola, onde tudo começa pelo germe, vemos uma ideia como agente inicial do conhecimento (germe), ou seja, o núcleo inicial na construção de cada saber.

O volume da Cebola do Conhecimento aumenta exponencialmente, à medida em que cada camada vai sendo elaborada, como consequência das camadas anteriores somadas a novos aprendizados, ou seja, cada nova informação transformada e assimilada, afeta todas as camadas posteriores, fazendo-as crescer com novas combinações de conhecimentos.

Figura: Cebola



Fonte: (próprio autor)

Detalhando a metáfora, percebemos que, a cada novo conhecimento vai se entrelaçando, amalgamando e se fortalecendo com o surgimento de novos conceitos e estimulando a memória de cada pessoa a construir novas percepções daquela realidade.

Vamos considerar então as sementes da cebola, que surgem nas pontas das folhas de cada cebola brotada, nascem às centenas como o coletivo que troca saberes, espalhando cooperação, interação e solidariedade. Modelo na cebola, conforme imagem a seguir:

Figura: semente da cebola



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/cebola-flores-legumes-horta-2960804/>

Inteligência Cooperativa então, é aquela que surge como resposta à insuficiência do velho modelo. Ela surge pressupondo o desenvolvimento progressivo da cultura de nova práxis, humanista, de cooperação, solidariedade e de lealdade, no preparo do trabalhador do futuro.

O trabalho é o principal meio de sustento material e intelectual pelo qual os humanos tecem o mundo e simultaneamente modificam-se com ele, em níveis de subjetividade progressivos.

A Inteligência Cooperativa emerge de uma educação que concilia vários aspectos: a Informação, o conhecimento para o desenvolvimento, além de sua capacidade de empreender, de criar, de apreender, debater, criticar. Sua locomotiva de construção é a *Pedagogia Cidadã*, que objetiva a compreensão integral do processo no qual estão inseridos professores e alunos, fazendo surgir assim, o indivíduo conectado com colegas, professores, comunidades e organizações, num novo processo de aprendizado, com cidadania, que considera a história de cada um e os insere no campo da linguagem.

Pedagogia cidadã na escola

A Pedagogia Cidadã é retratada em Lévy:

A linguagem da qual se trata aqui, (...) não é o objeto que os linguistas estudam, nem algum veículo neutro próprio para transmitir as mensagens eficazmente. Uma linguagem é a condição de possibilidade de um mundo, desdobra o campo de significado donde surgem os eventos, estende a grande placa imaginária sobre a qual os fatos se desenrolam e encadeiam. Postos nas mesmas condições, muito certamente o caçador-coletores do paleolítico, um escriba assírio, a nobre amante de um menestrel e um corretor de câmbio nova-iorquino não fariam o mesmo relato, para sua comunidade de origem, de um eclipse do sol, de uma cena de iniciação chamanística³¹ ou da decolagem de um avião. (LÉVY, 1998, 173p.)

31 Chamanística - Relativo a ritual de feitiçaria.

A metáfora da CEBOLA, nos mostra cada indivíduo na Interação com os demais, construindo suas camadas, pois herdamos de nossa cultura as Sementes, que representam o coletivo que partilha, coopera e cresce exponencialmente com essa relação pedagógica solidária, trazida pela multiplicação fértil da evolução educacional na Educação 4.0, como um instrumento sem o qual é impossível exercer nossa inteligência – a linguagem – pois:

(...) nossa inteligência possui uma dimensão coletiva considerável porque possuímos linguagem. Pela linguagem percebemos o mundo; ela atua como pequenas máquinas que interpretam, julgam e herdam pensamentos da cultura, compartilhados em comunidades vivas.³²

Por outro lado, para VARELA (1994, p27), o campo da linguagem é mais do que um simples instrumento, tem embutido nele o comportamento dos atores:

(...) notem vocês que se eu tivesse dito: a linguagem é nosso instrumento de comunicação, teria colocado a linguagem no corpo, como instrumento através do qual manejamos símbolos na comunicação. Reconheço também que a linguagem não se dá no corpo, mas sim no fluir, em coordenações consensuais de conduta. (VARELA, Francisco, 1994 p.27)

MORIN afirma que:

(...) as qualidades das partes estão virtuais, ou seja, o que ainda tende a se realizar; que existe em potência, como um pedaço de madeira que poderá tornar-se um móvel após ser trabalhado, mas não nesse momento e nesse estado. Irão tornar-se reais, as qualidades das partes, quando estiverem relacionadas ao todo (MORIN, 1998. Pág.60)

Nesta perspectiva, os professores e alunos estarão em suas escolas, em suas casas, em suas comunidades, interagindo nas redes, tecendo o fio condutor da Era do Conhecimento.

32 LÉVY, Pierre. 1996, p. 98.

O desafio de tentar compreender os impactos deste processo sobre a educação e a escola deve ser incorporado urgentemente pelos educadores, sob pena de a escola deixar de cumprir seu papel frente aos desafios do contemporâneo.

Não cabe mais o receio ou a fuga diante dos riscos presentes no desenvolvimento científico e tecnológico atuais; ao contrário, a Educação é chamada a colaborar na difícil tarefa de construir o novo homem, a nova sociedade, marcada pela ciência e pela técnica, pois a Informação é um poderoso vetor de transformação do homem que associado à nova mídia tecnológica transforma o humano, a sociedade e a humanidade.

Tal qual as Fúrias³³, os homens e mulheres deste tempo, como Cloto, Láquesis e Átropos estão tecendo, medindo e cortando os fios de novas relações sociais e pedagógicas, e expressam o conhecimento que, juntos, conseguem articular.

Neste sentido, urge começarmos a utilizar alternativas, cognitivas e pedagogicamente viáveis, mediadas pelas tecnologias na construção do conhecimento tanto para alunos quanto para professores, permitindo sua participação através da interação, disponível nas tecnologias da Internet, além de possibilitar melhores materiais e textos didáticos, ricos de conhecimentos continuamente produzidos e trocados através da rede por comunidades científicas diversas.

Nesse contexto uma pergunta se faz necessária: Qual a relação entre conhecimento e Educação? Sem sombra de dúvida, não é uma tarefa fácil de desenhar esta relação:

Para os japoneses o “(...) conhecimento significa sabedoria adquirida a partir da perspectiva da personalidade como um todo”. (NONAKA e TAKEUCHI 1997, p33.)

No entanto, a pedagogia moderna vem sublinhando a dimensão histórica da formação humana, ressaltando os vínculos entre educação e trabalho, nas relações sociais como parte do processo de construção do conhecimento

Assim, o homem e a mulher são seres históricos que se transformam em meio às mudanças, se individualizam no contato com o OU-

33 Fúrias - Segundo a mitologia, as Fúrias são filhas da Mãe Noite, geradas sem pai. Cloto tece, Láquesis mede e Átropos corta os fios do destino.

TRO, daí a importância do olhar sobre o trabalho e a produção da existência, em conformação com uma pedagogia integral: uma pedagogia que se alicerce na cidadania, na Pedagogia Cidadã.

A produção material da existência é a matriz do tecido social no qual os indivíduos se formam ou se deformam, pois o humano é uma construção histórica.

Para entendermos a formação humana em toda a sua dimensão, precisaremos do olhar da complexidade. É desta forma que se mantém o pensamento de Freire, pois o professor deverá chegar ao cerne da educação dos alunos, seus valores, as identidades, as diversidades, o saber do grupo, sua linguagem. O professor deverá apreender o conhecimento presente em sua turma e utilizá-lo como dinâmica na produção-reprodução histórica do humano. O pensamento de Freire (1998) está mais vivo que nunca. Ele está impregnado em Arroyo apud em FRIGOTTO (2000) quando diz:

O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, nas ruas e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho. A relação entre trabalho-educação tem destacado este ponto. Se reduzirmos nosso olhar apenas à escola corremos o perigo de não entendermos outros processos de aprendizado, socialização e cultura que tanto influenciam a educação escolar, por exemplo: Como alfabetizar em uma sociedade onde a cultura oral é predominante? Como avançar na cultura científica e tecnológica quando grandes contingentes de trabalhadores têm como horizonte formas rudimentares de trabalho e de reprodução da existência? Como implementar uma política de qualificação se o horizonte de nossa juventude é o desemprego, a economia informal, o biscoito? Como formular políticas educacionais e curriculares sem estar atentos aos vínculos tão estreitos entre educação escolar e os processos sociais mais globais? (ARROYO . apud em FRIGOTTO 2000, p. 147).

Buber (1977) aplicou à Pedagogia, o processo educativo no qual se privilegia o diálogo e a COOPERAÇÃO entre as crianças, na for-

mação de Conceitos. Neste mesmo livro, mais adiante Buber (1977) destaca a relação entre os indivíduos como uma relação de troca cooperativa. “A relação eu-tu é um ato essencial do homem, atitude de ENCONTRO entre dois parceiros na confirmação mútua”.(von Zuben, 2003, p 78)

Assim, o núcleo do pensamento buberiano está direcionado para o EU aberto ao diálogo com o TU, na contínua construção e reconstrução do EU. Sem essa relação dialógica o ser humano deixa de ser holístico e passa a ser um ser abandonado, solitário socialmente, com medo do Universo e da Vida. Somente na inclusão do OUTRO, romperá sua solidão surgindo o NÓS.

A EAD

Em **Buber** e **Bahktin**, destacamos o processo dialógico na educação, como inerente à construção das idéias, pois o *UM* não existe sem o *OUTRO*. Este é o processo dialógico em Freire, em Buber e em Bakhtin Por esse motivo, estudar a tecnologia implica em conhecer a sociedade e os indivíduos que a construíram, evidenciando o artefato como uma construção sócio-técnica.

O uso de recursos de EAD permite aos professores uma melhor percepção dos alunos, quanto aos textos lidos, suas limitações e assim, a seleção prévia da leitura vai sendo modificada à medida em que vão sendo percebidas e mescladas as bagagens trazidas por eles, para as discussões em sala de aula presencial ou virtual.

A internet e as tecnologias de rede aumentaram a interação social, o compartilhamento de ideias, possibilitando a construção e intervenção no contexto da sala de aula, como lugar do debate, de discussão, do pensamento, do respeito e das regras necessárias à compreensão.

Os recursos e processos, empregados viabilizaram a instrumentalização na interação de alunos, professores e instituições e também o progressivo desenvolvimento da aprendizagem, da cooperatividade e da cidadania.

Baseada na educação libertária, dialógica e problematizadora, este artigo procurou despertar a consciência da cooperação e a participação na investigação do seu próprio universo temático, levando o professor

a ser um mediador do conhecimento e o educando um explorador da realidade circundante, viabilizando a possibilidade de crítica, autocrítica e transformação.

Analizando o tempo propício em Kairós:

Kairós³⁴ é o tempo do indivíduo com sua bagagem, com a capacidade individual de despertar para a realidade que o circunda, seu tempo propício no qual a consciência emerge do grupo, individualizada, guardando relação com o tempo sequencial de Chronus³⁵, que é o tempo da história dos homens.

Cada idéia será multiplicada, no entanto, cada professor e cada aluno, por sua vez, terão seus tempos de descoberta, ficando aqui uma proposta pedagógica que vale a pena ser investigada para ser adaptada e aplicada do contexto em que se dará o ensino e aprendizagem nos tempos Chronus em Kairós de todos os envolvidos.

Pode-se entender que o chamado “Kairós” é um momento oportuno único, que pode estar presente dentro do espaço de um tempo físico, determinado por Chronos, segundo a mitologia grega. Em outras palavras, kairós seria o período ideal para a realização de algo específico, que pode ser um objeto, processo ou contexto.

O contexto no qual a Educação se desenvolve, evidenciando um momento especial da relação homem-máquina neste século XXI, o qual podemos resumir por uma única palavra: *enredamento*.

A ideia das tecnologias e parte da humanidade estarem interagindo num processo sociotécnico, sem que exista separação entre cultura, técnica e sociedade, como até pouco tempo se acreditava, exige compromisso com a humanidade, exige do aluno uma compreensão de que há um mundo de excluídos e ele precisa ter consciência e compreender os processos tecnológicos nos quais está envolvido.

É preciso compreender que uma parcela representativa dos alunos não possui computador em casa, e às vezes o único celular é compartilhado pela família, ficando sua demanda de acesso restrita à

34 Kairós – Mit. Grega, é o tempo propício. É o tempo do indivíduo com sua capacidade individual de despertar para a realidade que o circunda.

35 Chronus – Mit. Grega, é o tempo cronológico. É o tempo da história dos homens.

escola ou ao escritório e que ele faz parte de uma legião de vulneráveis numa das formas de exclusão digital.

Isto constata a importância de políticas públicas e investimentos na informatização comunitária para que o aluno possa desenvolver-se e por sua vez, também ser competitivo e cooperativo, conquistando melhores posições no mercado.

No contexto histórico da qual estamos vivenciando, sob uma pandemia (COVID-19), percebemos a preocupação das famílias, a dedicação e preocupação dos docentes, com o programa a ser cumprido pelos diversos níveis de ensino.

É necessário manter a inclusão educacional, igualdade de direitos à educação a todas as classes sociais, para não esbarrarmos no futuro, com uma fratura e distanciamento dentro desta mesma geração, daqui a alguns anos.

A EAD, traz processos empregados nesse instante que disponibilizam recursos para a instrumentalização de alunos, professores e instituições. Então, com a necessidade de isolamento, trazido pelo COVID 19, surge com a urgência da capacitação de alunos e professores na “modalidade a distância”, o progressivo desenvolvimento do aprendizado, através da solidariedade, cooperatividade e cidadania.

Quiçá esse período traga o preciso conhecimento de novas modalidades de convívio em harmonia na direção de uma Pedagogia Cidadã, alicerçando uma Educação Ética em seu bojo, no enfrentamento das desigualdades, sem a qual a questão principal, seja o respeito ao OUTRO e a Igualdade de Direitos para um Futuro que dê respostas e soluções na direção de modelos solidários onde a sociedade prevaleça na direção da Educação 4.0.

Contudo, o uso de recursos de EaD permitiu aos professores uma melhor percepção dos alunos, quanto aos textos escritos, suas limitações e assim, a seleção prévia da leitura que deve ser modificada à medida em que os alunos vão lendo, dialogando e sendo percebidas as bagagens trazidas por eles, para as discussões nos grupos.

Considerações finais

Reunir num artigo dimensões tão distintas e ao mesmo tempo tão interligadas, foi um grande desafio. Olhar informação, educação,

tecnologia e pedagogia, a partir de uma dimensão global, propiciou a visão de um fenômeno mais amplo, a partir do qual desenvolveu-se este artigo.

Ao reunir diferentes conceitos, buscou-se utilizar, de forma ampla a construção do conhecimento, uma vez que trabalhou a compreensão da unidade na diversidade, objetivando-se mostrar o diálogo, cooperação e a construção da informação para produção do conhecimento, conciliando a pedagogia, a ciência e a tecnologia.

Dois conceitos surgiram como fatores determinantes neste processo de conciliação, são eles: *Pedagogia Cidadã e Inteligência Cooperativa*, tecidos na trama de relações professor versus aluno, aluno versus aluno, reunindo experiências, contextos e vidas, na compreensão integral do processo no qual estão inseridos.

Os conceitos incorporam a compreensão da educação como um processo capaz de incentivar o diálogo, de privilegiar a diversidade, do aprender a viver, a conviver, a cooperar, a dividir, a dialogar e a comunicar, percebendo o planeta como um espaço de convivência de várias culturas: “*Devemos inscrever em nós a consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade*”. (MORIN, 2000, p.76)

As perspectivas de interação hoje disponibilizadas pela tecnologia incorporam múltiplas possibilidades impregnadas de dimensões educacionais ainda não percebidas, mas que serão desvendadas na participação, na diversidade, na progressiva busca da unidade.

Para o Brasil, os presentes conceitos são de grande importância: pois a educação necessita de novos olhares que apontem para a humanidade e acompanhe as demandas das gerações, da sociedade e das necessidades da educação, a qual retratamos hoje por Educação 4.0.

Finalmente o artigo buscou, as novas relações abrigadas pela pedagogia cidadã e pelo aparato tecnológico tão importante para os alunos na construção de uma inteligência cooperativa de aprendizagem que apontam para o valor do novo caminho.

Para a Educação que hoje defronta-se com a necessidade de ensinar a enfrentar as incertezas, este artigo apresentou uma possibilidade de se construir um ambiente pedagógico que permita uma mudança baseada na inter-transformação, cooperação, diálogo, respeito às diferenças, tolerância e confiança mútua.

Bibliografia

- BAKHTIN apud BRAIT, Beth et al. BAKHTIN, Dialogismo e Construção do Sentido. São Paulo: Unicamp, 1977. 385p.
- BARTHOLO, Roberto. *Você e Eu*; Martin Buber, Presença da Palavra. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2001. 118p.
- BUBER, Martin. “Eu e Tu.” Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.
- _____. Martin. “Filosofia do Diálogo” Disponível em: < <https://filosofiaeventigem.wordpress.com/2008/11/09/martin-buber-e-a-filosofia-do-dialogo/> > capturado em 05 de abril de 2020.
- FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA da AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa, 8ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra (Coleção Leitura). 1998
- FRIGOTTO, Gaudêncio, et all, “Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século”, 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 2000, 230p.
- LÉVY, Pierre, “*A Máquina Universo*” Rio Grande do Sul : ArTmed, 1998, 173p
- _____. *As Tecnologias da Inteligência*, 1ª ed. (9ª reimpressão) São Paulo, SP: 34 (Coleção Trans), 1996, 145p.
- _____. *Inteligência Coletiva - Por uma antropologia do Ciberespaço*. São Paulo, SP: Loyola, 1998. 212p.
- SANTOS, Rudinei Borges. “No principio é a relação: Encontro e diálogo no pensamento de Martin Buber”. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Filosofia). Centro Universitário Assunção/São Paulo.
- VARELA, Francisco. “CONHECER As Ciências Cognitivas Tendências e Perspectivas.” Portugal, Lisboa : Instituto Piaget. Epigênese e Desenvolvimento. 1994, 100 p.

VELLOSO, Fernando. “Informática: conceitos básicos”, - 9ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2014, 90p

ZUBEN, Newton Aquiles von. “Martin Buber: cumplicidade e diálogo.” Bauru: EDUSC, 2003.

LÉVY Pierre – O Que é Virtual? São Paulo : Editora 34, 1996. 157 p.

_____. *As Tecnologias da Inteligência*, 1ª ed. (9ª reimpressão) São Paulo, SP: 34 (Coleção Trans), 1993.

_____. *Cibercultura.*, São Paulo, SP: 34 (Coleção Trans), 1999, 260p.

_____. *Inteligência Coletiva - Por uma antropologia do Ciberespaço.* São Paulo, SP: Loyola, 1998. 212p.

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE ITAJUBÁ

Sílas Dorival de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido nas temáticas da gestão educacional e da formação docente, em específico nas ações emergenciais ocorridas durante o período de quarentena devido à pandemia da COVID-19, em que se encontram as cidades brasileiras, e que afetam todos os setores do tecido social.

A educação, enquanto parte fundamental da sociedade, passa por súbita reformulação para que não deixe de atender as necessidades pedagógicas dos alunos, no momento em que as autoridades de saúde determinam o isolamento social.

Objetiva-se compreender a reorganização do trabalho docente em três escolas da rede particular da cidade de Itajubá-MG, em que a gestão optou por adaptar sua prática pedagógica por meios de educação a distância (EAD).

De modo específico, busca-se apreender as dinâmicas do trabalho docente que se reorganizou de forma súbita, sem o tempo necessário para formação e adaptação.

A escolha de escolas da rede particular se justifica, devido ao fato que, até o momento de produção deste estudo, abril de 2020, não

houve propostas de reorganização pedagógica nas escolas municipais e estaduais.

A escolha das escolas foi feita por critérios de acessibilidade, uma vez que a pesquisa sofre restrições devido as recomendações de isolamento social. Com intuito de observar as determinações legais, todos os contatos foram feitos de forma remota.

Este estudo justifica-se por revelar possíveis necessidades de formação contínua no trabalho docente, bem como a importância de a gestão escolar aplicar esforços para incrementar a educação na modalidade EAD, não somente em momentos emergenciais.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por entrevistas semiestruturadas, com professores que atuam nas escolas escolhidas para a pesquisa. As entrevistas foram feitas por meios eletrônicos, os professores foram contatados por vídeo chamada, explicou-se a proposta da pesquisa e os mesmos encaminharam suas considerações via e-mail. A escolha dos profissionais seguiu o critério da acessibilidade do pesquisador. Para diversificar as informações, foram entrevistados professores que atuam no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A escolha por um pequeno número de entrevistados se dá pelo critério da repetição, a prática pedagógica se aplica a todo o grupo de professores do seguimento em questão. Três professores responderam à pesquisa, sendo um de cada escola, outros docentes solicitados não conseguiram responder em tempo hábil devido à demanda de trabalho.

Com intuito de não expor, tanto as instituições, quanto os profissionais, devido ao momento em que toda a educação passa por reorganização, foi definido ocultar a identidade dos pesquisados. Desta forma, adota-se, Escola I, Escola II e Escola III para as instituições, e para identificar os docentes somente uma letra, por exemplo, Professor A, Professor B.

As análises dos dados empíricos são postas em conjunto com as contribuições teóricas, na intenção de justifica-las e problematiza-las. As proposições de Mill (2006) ganham destaque por contribuir sobre as novas dinâmicas de flexibilização do tempo que se percebe a atual conjuntura, bem como as contribuições teóricas de David Harvey (2001), que aponta para a compressão do espaço-tempo decorrente da atual acumulação flexível.

A pergunta que orienta a pesquisa é a seguinte: Quais modificações afetaram o trabalho docente durante a pandemia da COVID-19 entre 18 de março e 30 de abril de 2020?

O artigo se organiza da seguinte perspectiva: a primeira parte traz informações gerais sobre a pandemia e a interrupção das aulas escolares da educação básica na cidade de Itajubá-MG; na sequência decorre uma descrição breve das características das três escolas pesquisadas; a terceira parte trata das análises das entrevistas em conjunto com colaborações teóricas; e por fim as considerações finais.

O ISOLAMENTO SOCIAL E A NÃO INTERRUPÇÃO DA EDUCAÇÃO

O coronavírus, é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. O contágio provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19)³⁶ com sintomas semelhantes aos da gripe, porém com insuficiência respiratória e alguns casos.

Em decorrência do mundo globalizado, a doença passou rapidamente de epidemia para pandemia. A Europa apresentou casos ainda em janeiro de 2020, com destaque para a região da Lombardia, localizada no norte da Itália.

Desde então, demais países do mundo passaram a apresentar casos de infecção e um número expressivo de mortes. A princípio, países como Estados Unidos e Brasil, deram pouca importância às informações e não tomaram ações efetivas no combate à doença.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), caracterizou a situação como pandemia, devido ao contágio em diferentes partes do mundo. A partir de então, estabeleceu-se o regime de quarentena, isolamento social para todos os possíveis setores produtivos.

No caso do Brasil, na segunda semana de março, estados e municípios passaram a instituir por decretos o regime de quarentena. Servi-

36 Informações retiradas do sítio eletrônico da Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875> Acesso em 22 de abril de 2020.

ços não essenciais foram paralisados e a população orientada a ficar em casa o máximo possível.

Com a educação não foi diferente, as escolas, instituições de ensino superior, cursos técnicos e outras modalidades, da rede pública e particular, tiveram suas atividades interrompidas.

No caso de Itajubá-MG, cidade com população estimada em 96.869, situada na Microrregião de Itajubá, inserida na Mesorregião do Sul de Minas Gerais, a educação ganha destaque já que conta com escolas públicas, privadas, cursos técnicos e instituições de ensino superior, que conferem a Itajubá o título de “cidade universitária” (Oliveira, 2019).

A suspensão das aulas teve início em 18 de março de 2020, com determinação legal do Tribunal Regional do Trabalho (TRT). A ação se aplicou a todo estado de Minas Gerais, e a princípio com validade até 31 de março. Até o momento de produção deste artigo, as aulas continuam suspensas, ainda sem previsão de retorno.

Dada esta situação emergencial, as escolas da rede particular passaram a reorganizar o trabalho pedagógico, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos mesmo diante do isolamento social.

Há que se destacar que a rede pública de educação, até o momento, não iniciou qualquer atividade de reorganização da educação, o que pode ser objeto de estudo para futuros trabalhos em que se problematize as consequências e aumento das desigualdades entre os alunos da rede particular e pública.

Nesse sentido, as escolas particulares, em primeiro momento, desconhecendo a duração do período de quarentena que viria, se limitaram ao envio de atividades com a gravação de vídeo aulas por parte de alguns professores.

Logo que a quarentena se mostrou necessária por um período maior, passou-se a pensar em incorporar elementos de educação a distância para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas práticas são apresentadas na sequência.

A REORGANIZAÇÃO DE TRÊS ESCOLAS

Nesta parte, compara-se as ações das três escolas pesquisadas desde o início da interrupção das aulas, em 18 de março, até o dia 30 de abril de 2020.

Para este artigo, foram pesquisadas as escolas I, II e III, da rede particular da cidade de Itajubá-MG. As Escolas I e II oferecem toda a educação básica, da Educação Infantil até ao Ensino Médio, e a Escola III conta com a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental. São instituições de ensino presencial, que atendem alunos da cidade de Itajubá e região.

Logo na primeira semana de interrupção das aulas, os gestores demonstraram preocupação em manter atividades pedagógica mesmo que a distância. As primeiras ações consistiram na preparação e envio de atividades de estudo autônomo aos alunos por meios digitais como e-mail ou um site específico.

No caso Escola I, o contato com os pais se deu exclusivamente por e-mail. Criou-se grupos no aplicativo para celulares “Whatsapp”, para estreitar a comunicação com os alunos. Os grupos contavam com alguns professores e alunos. Os professores foram solicitados a buscar os respectivos números de celular dos alunos para garantir que todos de cada turma estivessem nos grupos. Os professores nos grupos passaram a ser a comunicação entre a coordenação e os alunos. Os demais professores, de cada segmento, foram convidados a aderirem aos grupos. Ficou claro que esta não era uma condição obrigatória, porém houve adesão total dos docentes.

Os diretores e coordenadores passaram a planejar ações para que as atividades remotas fossem significativas, e que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores foram orientados por meio de reuniões em plataforma digitais, no formato de vídeo conferência, a organizar atividades em quantidade similar às aulas por eles ministradas semanalmente.

Essas atividades deveriam ser encaminhadas juntamente com um plano de estudos semanal, contendo informações precisas como: conteúdo, habilidades trabalhadas, orientações de estudo, atividades de fixação e atividades avaliativas.

A escola conta com um portal da franquia de seu sistema de ensino que já dispõe de videoaulas e atividades. A partir da terceira semana de quarentena, a escola passou a utilizar a plataforma de vídeo conferências “ZOOM”, para plantões e aulas ao vivo com os professores.

Tal ação ocorreu no sentido de reatar a aproximação entre professor aluno. A gestão afirmou ter recebido devolutivas dos pais sobre as

dificuldades dos alunos de acompanharem videoaulas de professores diferentes daqueles que são os titulares.

Para solucionar essa questão, os professores passaram a ministrar as aulas por essa plataforma, e enviar atividades e avaliações, de forma a garantir que a carga horária mantivesse a mesma quantidade da modalidade presencial. Determinou-se que este modelo seguirá até o final da quarentena.

A Escola II iniciou o trabalho remoto de forma semelhante à anterior. Atividades de estudo autônomo foram encaminhadas pelos professores em formato digital, PDF, e publicadas em um sítio eletrônico próprio da instituição. Os alunos foram comunicados e estimulados a realizarem as atividades em casa. As atividades contemplavam conteúdos já estudados no período de aulas presenciais, e serviram como retomada destes.

A partir da quarta semana, a escola também adotou o modelo de aulas *online*, com a utilização da plataforma “Cisco Webex”. Os professores receberam capacitação de forma virtual e foram orientados quanto aos recursos e modos de utilização da ferramenta.

A escola conseguiu acesso gratuito pela rede de dados móveis dos celulares dos alunos, tanto ao sítio eletrônico que dispõe das atividades, quanto às aulas *online*. Os professores foram orientados a prosseguir os conteúdos do bimestre neste formato.

Com relação à carga horária, houve uma reorganização, mesclando aulas ao vivo com plantão de dúvidas e atividades autônomas, sem perder de vista a carga horária semanal de cada componente curricular.

Com relação a Escola III, a princípio não houve nenhuma ação para reorganização pontual das atividades pedagógicas. A escola mantém a comunicação com pais e alunos via e-mail, e por esse caminho comunicou de forma oficial a suspensão das aulas em 16 de março de 2020, e dois dias depois, encaminhou *link* de atividades *online* na plataforma digital de seu material didático. Os pais foram avisados que tais atividades eram opcionais aos alunos.

A partir da terceira semana, a escola passou a encaminhar orientações de atividades das apostilas dos alunos. Os pais foram então solicitados para que se deslocassem até a escola para retirar as apostilas e cadernos que lá estavam. Por conta da quantidade de

material, era costumeiro deixar apostilas e cadernos não utilizados na sala de aula.

Os professores passaram por um treinamento em que receberam orientações para videoaula na plataforma *YouTube* e atendimento ao vivo pela plataforma *Plurall*.

Concomitantemente, a escola preparou o acesso dos pais e alunos à plataforma *Plurall*, que dispõe de espaço para entrega e recebimento de atividades, bem como contato ao vivo com os professores, no horário exato das aulas, por meio da ferramenta gratuita “*Hangouts*”.

Desde então, a escola encaminha diariamente as atividades pelo e-mail, os alunos realizam e têm os professores à disposição para a retirada de dúvidas. Para os conteúdos novos, os professores gravaram vídeos no sítio eletrônico “*YouTube*”, e disponibilizaram os respectivos links juntamente com as atividades da semana. Esse formato segue até o momento de produção deste artigo.

As três instituições acreditam que o ritmo do ensino no modelo EAD não deve ser o mesmo do presencial, portanto, os conteúdos estão sendo ensinados com o cuidado de observar as demandas dos alunos. Com relação a avaliação, não está sendo aplicada nenhum modelo nas três escolas. Provas e trabalhos avaliativos estão suspensos temporariamente.

Na sequência, apresentam-se alguns elementos da reorganização do trabalho docente em conjunto com as concepções teóricas que fundamentam este estudo.

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A transição do modelo presencial para educação a distância, EAD, não é sobremodo tranquila, uma vez que os alunos estão habituados desde a educação infantil a estudarem no modelo tradicional. O mesmo estranhamento ocorre com os professores, que em sua maioria, trabalham ou se formaram somente na educação presencial.

Na perspectiva de Thompson (1998), as novas tecnologias ressignificam o sentido do tempo do trabalho. Essa lógica se observa no modelo EAD, em que o tempo do docente foge ao modelo convencional, sem que haja o controle preciso do mesmo.

Sobre esta questão, o Professor C que trabalha na Escola I afirma seu incômodo com a quantidade de informações que recebe fora dos horários convencionais de trabalho:

“recebo mensagens no meu whatsapp o dia todo, alguns alunos querem tirar dúvidas à noite, aos fins de semana, antes da pandemia não tinham o meu contato, procuro responder a todos, mas sinto que estou trabalhando o tempo todo” (Professor C).

A despeito das modificações advindas das revoluções tecnológica-informacional, David Harvey (2001), aponta para a compressão do espaço-tempo como uma consequência destas revoluções. A quantidade de informações que circula nos meios digitais aumentou de forma considerável com o advento de tecnologias como o computador pessoal e o *smartphone*.

Com relação ao processo educacional, tanto no processo convencional, como na educação a distância, o uso de tais ferramentas tornou-se comum na contemporaneidade a alunos e professores.

Esse uso passou a ser intensificado de forma quase urgente em decorrência da paralisação das aulas presenciais em todo o mundo, no primeiro semestre de 2020, conforme relatou a Professora A:

“A tarefa em nenhum minuto se mostrou diminuída, muito pelo contrário. As salas de aulas deram lugar a salas improvisadas em nossa casa para trabalho. O famoso “Home Office”. Nunca se agradeceu tanto a tecnologia por possibilitar tantas pesquisas, inúmeros sites de visitas, uma série de webinários para assistir, vídeos educativos, vídeo aulas, palestras. Tudo isso começou a preencher o tempo e o vazio que o Covid-19 veio trazer” (Professora A).

Os professores logo tiveram de se reinventar enquanto profissionais, seu trabalho se modificou de forma intensa em questão de semanas. Conforme o relato acima, esta reorganização não ocorreria sem as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Esta ligação, quase simbiótica, entre o profissional e os recursos tecnológicos, é apontada por Mill (2006) como fusão entre o humano e o que é maquínico. Latour (2012) pensa este processo como uma rede composta por diferentes elementos, humanos e não humanos que se integram, tornam-se híbridos.

A dinâmica do tempo também se modifica quando o trabalho passa a ser feito de forma dependente dos recursos tecnológicos. A despeito das configurações de tempo, Mill (2006) classifica como relações contraditórias de produção que circunscrevem noções de tempo e espaço.

Estas mudanças súbitas do trabalho docente, podem também, desencadear outras questões de saúde que possam estar para além da pandemia já existente, como concordam as falas seguintes de duas professoras de Ensino Fundamental e Médio das Escolas II e III

“Mas, o grande vilão continua sendo o tempo. Tempo demais em frente as telas de computadores. O esgotamento físico e psíquico chegam ao extremo. Perdemos nossa identidade. Somos a todo instante invadidos por sentimento de vazio, medo, insegurança, desespero. Engraçado, que nem isso foi nos dado tempo sentir. [...] Os números de horas trabalhadas ultrapassam o tempo hora aula.” (Professora A).

“[...] estou esgotada fisicamente e psicologicamente, mas mesmo assim não me permito entregar algo mal feito ou sem pensar nos meus alunos” (Professora B).

Não se percebeu, até o momento, preocupações com tais consequências do trabalho no modelo *home office* da parte das instituições de ensino e dos órgãos públicos que gerenciam a educação. O incremento no tempo do trabalho do professor passou a ser uma condição decorrente do trabalho remoto, bem como as modificações necessárias à continuidade do processo de educação.

As falas dos docentes entrevistados ampliam o pressuposto de Mill (2006) de que o controle do tempo no modo de produção capitalista é intensificado em comparação com os períodos pré-capitalistas. Pode-se afirmar que na contemporaneidade, sobretudo durante o período

de pandemia, que a sensação dos professores é de que estão sendo levados a um aumento radical da produtividade.

“Entretanto, nenhuma transformação acontece da noite para o dia. Tudo exige tempo. E este parece estar exigente demais” (Professora A).

“Não dou conta de acompanhar a quantidade de informações e orientações que recebemos todos os dias nos e-mails, nas mensagens de whatsapp, e nas demais plataformas digitais, parece que sou bombardeado com informações demais” (Professor C)

As falas acima possibilitam a reflexão sobre a compressão do espaço-tempo (Harvey, 2001), que é intensificada pela multiplicação da circulação de informações e pelos espaços digitais que deslocam as interações sociais para o meio virtual. Os professores relataram sentir-se forçados a reinventar seu trabalho e buscar as adequações de forma quase autônoma. As falas a seguir demonstram este esforço:

“não sou professora EAD, tampouco sei usar todos os recursos e tecnologias que estão surgindo nesse novo cenário em que estamos vivendo. Sim, estou tentando aprender com tudo que é despejado diariamente para que as coisas se tornem mais acessíveis” (Professora B).

“O professor agora precisa se reinventar, ir para a frente das câmeras, montar reuniões online, ser capaz de gerir tempo, ser criativo nas postagens, responder pelas suas atitudes. A todo tempo está sendo cobrado, avaliado de uma prestação de serviço que nem sequer teve um curso preparatório para lhe ajudar. Os números de horas trabalhadas ultrapassam o tempo hora aula” (Professora A).

As transformações na forma como se produz o saber estão ancoradas também nas dificuldades que a própria sociedade apresenta em se reinventar, mas não se pode esperar que as mesmas relações sociais antes existentes ressurgam com o fim do isolamento social.

O período de incertezas em que se encontra a humanidade segundo Pimenta (2020), ultrapassa a dimensão sanitária e inscrevem todo o jogo das relações sociais, desde o âmbito político-econômico até as dimensões de interpretação pessoal da realidade. A educação enquanto parte essencial da sociedade não escapa a estas incertezas, ainda que sua reorganização esteja em curso.

O trabalho docente, bem como a educação, se reinventaram e continuam a se reinventar, reorganizando-se a cada demanda que surge. As orientações e decisões tomadas pelos gestores da educação, modificam-se a cada semana ou no mesmo dia.

Nesta lógica, há que se pensar, também que os alunos, bem como suas respectivas famílias, podem ter dificuldades de acompanhar tais mudanças. Não há, até o momento de escrita deste texto, uma resposta ou caminho definitivo para a educação. As ações aqui apresentadas estão no campo da tentativa de manter o processo educacional em curso, sem que haja maiores danos à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância se mostrou importante enquanto ferramenta de aprendizagem para as escolas pesquisadas, mesmo que todas elas não contaram com tempo hábil para preparo do corpo docente e discente para o uso em total eficácia.

O trabalho docente passou a contar de forma, quase exclusiva, com o uso de instrumentos tecnológicos como computadores, smartphones, tablets e *softwares* de comunicação, como as plataformas digitais para aulas *on-line*, postagens de conteúdos e atividades.

O incremento do trabalho ultrapassa a lógica de tempo antes aplicada, em que se destacam a gravação de aulas, edição de vídeos, elaboração de estudos autônomos, acompanhamento de entrega e correção de atividades, atendimento aos alunos em período integral e utilização de uma diversidade de programas de computador e aplicativos utilizáveis no processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente residencial se transformou em uma sala de aula/escola, os membros da família, e demais pessoas que ali residem, se adaptam às exigências do novo modelo, além dos equipamentos de uso pessoal que passam a ser utilizados como ferramentas de trabalho.

No momento, não há como avaliar se as ações empreendidas pelas escolas são capazes de suprir as demandas de aprendizagem, nem se pode mensurar se o modelo está de acordo com o que se espera da modalidade EAD, utilizada em instituições especializadas.

Dentre as múltiplas incertezas do futuro, uma certeza parece ressoar na consciência dos docentes e demais profissionais, a educação não pode parar, ela nunca foi tão fundamental como em um período em que o saber formal de caráter científico pode ser útil para superação desta crise global e das demais mazelas dela decorrente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 10.ed. São Paulo: Loyola. 2001.

LATOURET, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede**. Bauru, SP: Edusc, 2012.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Daniel Mill. — Belo Horizonte: UFMG, 2006. 322p. Tese (Doutorado) UFMG. Faculdade de Educação.

PIMENTA, C. (2020). **Como será o amanhã?**. Communitas Think Tank – Ideias. Disponível em: <<http://www.communitas.pt/ideia/como-sera-o-amanha>> Acesso em 02 de maio de 2020.

OLIVEIRA, Silas Dorival de; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Desenvolvimento Local Perspectivas Socioculturais e Históricas Sobre uma Cidade do Sul de Minas Gerais** In: Desenvolvimento em Questão. Ed. UNIJUÍ. Ano 17. N. 49. out/dez 2019.

THOMPSON, E.P. **Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial**. In: THOMPSON, E.P. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, p.267-304, 1998.

A RELEVÂNCIA DA LEITURA E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Juliana Vitória de Oliveira Vicente

Diego Kenji de Almeida Marihama

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa explorar a importância da leitura e como será incentivada e estimulada no contexto escolar para as crianças, considera o trabalho do docente como um mediador entre o processo de apropriação pelo gosto da leitura pelo aluno.

A presente pesquisa levanta a hipótese de que nas salas de aula os alunos não são homogêneos e que cada um traz consigo uma bagagem de experiências e de acesso à leitura. Dessa forma, questiona-se: como o professor irá nortear o seu trabalho, a fim de trabalhar de forma significativa e prazerosa, para que seu aluno tenha o pleno acesso à literatura e reconheça sua relevância?

Cada criança que ingressa na instituição escolar traz consigo uma bagagem cultural. Há crianças que possuem um maior acesso aos meios de leitura (sejam eles visuais ou escritos) recebendo também total incentivo e estimulação da família. Há, por outro lado, crianças que não possuem um contato amplo com os meios de leitura, nesse caso, cabe aos professores a missão de ser como uma ponte a todos os seus alunos, tendo como objetivo levá-los a ter o pleno acesso à literatura de forma prazerosa, significativa e formadora.

O objetivo dessa pesquisa destina-se a discutir a importância da leitura no contexto escolar na formação do discente e como o professor

irá nortear o seu trabalho, a fim de formar crianças leitoras e o papel do docente como mediador nesse processo.

A pesquisa procura evidenciar a forma de se trabalhar essa modalidade na escola, considerando que pode ser desenvolvida de diversas formas pelo docente e pretende apresentar uma aula mais prazerosa e dinâmica, aproximar cada vez mais seus alunos do seu objetivo principal, que é o de formar leitores autônomos e de refletir acerca da bagagem cultural que a criança traz e o que ele já possui de conhecimento prévio adquirido por meio da instituição família e na relação com as outras pessoas.

O trabalho desenvolveu-se por meio de uma pesquisa alicerçada nos fundamentos bibliográficos de cunho bibliográfico qualitativo. Fundamenta-se nas obras de Brasil (1997); Bamberger (1975); Jolibert (1994); Moro (2016); entre outros.

A pesquisa foi organizada em cinco tópicos. O primeiro discorre sobre a literatura na educação. O segundo, sobre a importância do incentivo à leitura. O terceiro aborda o papel do professor em sala de aula, sendo um incentivador exímio ao aluno. O quarto tópico estuda a prática em sala de aula, discorre sobre os tempos necessários e metodologias com destaque aos projetos de leitura para realização deste trabalho que é enfatizado no quinto tópico. Ao final, encontram-se a conclusão e as referências que nortearam essa pesquisa.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO

O contato com a leitura inicia-se desde a mais tenra idade, esse convívio inicia-se principalmente no âmbito familiar, de acordo com Moro (2016) inicia-se a partir da interação da mãe com seu bebê, inclusive, ainda estando ele no ventre materno.

Tal expressividade na relação adulto criança exposta acima reforça a ideia defendida nos estudos de Silva (1994 citado por SOUZA, 2016, p. 11) “o incentivo à leitura deve ser feito com a criança desde os primeiros meses de vida” tendo por pressuposto que segundo Baptista; Rohlf (2016, p.05) “a história do leitor começa quando ele chega ao mundo”, dentre esses fatores é relevante destacar que a leitura não foca somente em livros didáticos presentes na escola ou até mesmo

os livros de literatura presentes nas bibliotecas, mas em todo contexto que a criança está inserida, incluindo os signos presente na sociedade (SARACHO, 2016). Nesse contexto, Martins (1982) comenta que ao ouvirmos a palavra leitura já associamos a material didáticos, de manuseio (como livros e jornais), mas questiona acerca da relação feita entre a leitura e a uma decodificação de um código escrito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN “[...] a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 1997, p. 55). Conforme essa necessidade de o aluno ir além de uma leitura direcionada somente a decodificar códigos presentes na escrita, Martins (1982) declara que a leitura acontece desde os primeiros contatos com o mundo, aprendemos a ler independentemente de alguém ensinar ou não, esse ensino está diretamente ligado ao próprio indivíduo, visto que afirmado por ele, essa aprendizagem provém das experiências vividas pelo indivíduo socialmente e aos sentidos atribuídos por eles, em concordância com Martins, Frantz (2011) alega que o ato de ler é atribuir sentidos, levar em conta essa capacidade do indivíduo de assumi-los e de decifrá-los, assim “[...] ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades” (BORDINI, 1985, p.27). Essa convivência direta a diversas situações que acontecem em seu dia a dia proporciona a interação com os meios sociais de leitura, possibilita ao aluno ter possibilidades de conhecer o desconhecido (Baptista; Rohlf, 2016). Interioriza-se, assim, um conhecimento sobre os fatores externos a ela, que auxiliam no seu desenvolvimento integral e no seu autoconhecimento, visto que, a leitura se torna uma necessidade indispensável ao homem (FRANTZ, 2011).

A compreensão acima mencionada complementa a ideia de que a literatura proporciona ao indivíduo a viabilidade de questionar o mundo e a si mesmo, tornar-se um ser autônomo e pensar de forma autônoma (SARACHO, 2016), dessa forma, ao ler abre-se um caminho para ser ensinado nas histórias, conhecimentos e valores ao indivíduo, “[...] transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo [...]” (ZILBERMAN,

2003, p.23). De acordo com a autora, a literatura emite valores representativos da vida adulta para a criança, para que ela possa compreendê-los de seu modo mais simplificado, por esse fator, a escola como instituição proporciona a garantia ao aluno de um contato maior com a literatura (Moro, 2016). Para que esse contato direto com a literatura se efetive em sala de aula Colomer (2007) orienta que devemos proporcionar uma diversidade de livros, e ampliar o contato a gêneros textuais, inserir também livros que fazem parte da cultura que o aluno está inserido, e para que seja desenvolvido o hábito de leitura no aluno é necessário que ele leia, pois de acordo com Jolibert (1994, p. 14) “é lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois”, e essa leitura tem que ser proporcionada e incentivada ao aluno por meio do docente.

IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA

Desde os primórdios da história ocidental, as histórias sempre se fizeram presentes. Por meio delas são transmitidos valores de uma determinada cultura, “Muito se tem discutido acerca da importância da literatura para a primeira infância e da importância de se oferecer livros literários para crianças desde a mais tenra idade [...]” (BAPTISTA; ROHLFS, 2016, p. 05). Independentemente da idade, a criança já compreende o conceito leitura, seja ela de escrita e até mesmo de elementos visuais como imagens, sinalizadores, placas etc. Devido a essa necessidade de promover o acesso e aos meios para estimular a leitura pela criança, integram-se os livros, nesse processo, como um direito concedido a todos os indivíduos o pleno acesso à literatura (CÂNDIDO, 1995 citado por BAPTISTA; ROHLFS, 2016).

Cabe dessa forma ao professor, fazer valer direito ao valorizá-la na formação das crianças, que de acordo com Baptista; Rohlfs (2016, p. 06) “[...] compete a nós educadores, desenvolver práticas de experiência literária significativas, capazes de envolvê-las em um mundo de palavras, sons, descobertas, afeto e fantasia”. Dessa forma, a leitura de livros remete a histórias que possuem um contexto que leva o leitor a vivenciá-la. O ato de ouvir histórias de acordo com Moro (2016, p. 11) “faz com que a criança se identifique com

os personagens; os sentimentos de medo, coragem, força e fragilidade permitem que busque no seu interior a solução para muitos de seus problemas.” Ao vivenciar a situação presente nas histórias as crianças compreendem valores que neles estão embutidos e permite a elas uma reflexão sobre a realidade.

Para atingir as expectativas das crianças em relação ao contato com a literatura, adultos e educadores devem criar caminhos e serem mediadores, a fim de garantir o acesso e a vivência das crianças com as práticas da leitura, sendo uma ferramenta que dará acesso também à linguagem escrita (BAPTISTA; ROHLFS 2016), interligado ao fato o sentido da escrita também é relevante, pois segundo Jolibert (1994, p. 15, grifo do autor) “ler é *questionar* algo escrito *como tal* a partir de uma *expectativa real* (necessita-de-prazer) numa *verdadeira situação de vida*.”

Por esses e outros fatores demonstra-se necessário trabalhar com a literatura na escola de forma significativa, pois proporciona ao aluno ampliar seu campo de conhecimento, e ainda emociona, encanta e serve como lenitivo no tratamento terapêutico, proporcionando assim, prazer da leitura ao leitor (Moro, 2016). Partindo desses pressupostos, nota-se a real importância da literatura, o incentivo à leitura na sala de aula e o agir do professor nesse processo. Dentre o contexto em sala de aula, Bamberger (1975) aborda que as meninas se interessam mais por histórias emotivas, de escola e de família, enquanto os meninos se interessam mais por histórias de aventura e mistérios. O que é para o professor um eixo norteador, pois a partir do momento que ele sabe o seu público alvo e o que os interessa fica mais fácil de se trabalhar de forma lúdica e prazerosa com os alunos, afirmado pelo próprio autor que essa ação do docente deve levar em conta os interesses dos alunos e a sua realidade social e cultural (BAMBERGER, 1975). De acordo com a citação acima do Parâmetro Nacional Curricular – PCN ao ler os textos os alunos terão uma visão ampla e despertará o olhar e o interesse a outros livros, Saracho (2016, p. 13) dessa forma, afirma que “As crianças identificam-se com os personagens da história e vivenciam experiências expressivas em outros lugares, épocas e estilos de vida [...]”, sendo esses os fatores que norteiam de o trabalho do docente em estimular a relevância da leitura.

PAPEL DO PROFESSOR

A formação continuada do professor deve acompanhar a demanda educacional presente em sua sala de aula e nas necessidades do momento presente, ele será como um mediador para o aluno em seu ingresso no mundo da leitura e por isso:

[...] a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de muitas maneiras, sendo, em primeiro lugar, um leitor para si mesmo. Em segundo lugar, um mediador de leitura saberá criar momentos oportunos e atmosfera para facilitar o encontro entre livros e leitores (BAPTISTA; ROHLFS, 2016, p. 06).

Com relação aos fatos apresentados, percebe-se que o trabalho de desenvolver nas crianças de 0 a 5 anos, o hábito da leitura é um processo contínuo, deve-se então dedicar a ação pedagógica no alvo de:

[...] as crianças se tornarem leitores motivados, ativos, engajados, que lêem em busca de prazer e de informações, porque consideram particularmente a leitura gratificante e recompensadora (CRAMER; CASTLE, 2001).

Dentre algumas funções do professor em sala de aula como um caminho ao aluno para desenvolver essa leitura gratificante, relaciona-se ao que o autor Jolibert (1994, p. 14) afirma “fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas [...]; ajudá-las a elucidar suas próprias estratégias de leitura (como fazem).” Essas estratégias devem estar embasadas no incentivo à leitura para auxiliar o indivíduo na sua auto realização, para proporcionar relaxamento e diversão, interesse por diversos gêneros literários, entre outros (BAMBERGER, 1975), e se o trabalho do professor é formar indivíduos capazes de analisar e compreender os textos, Brasil (1997, p. 55) declara “[...] é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.” E para concretizar essas ações o docente poderá utilizar do lúdico, incentivar e

promover ações para a formação de leitores, desenvolver nos indivíduos o desejo de ouvir histórias, proporcionar assim uma aproximação entre o livro, a leitura e o leitor (MORO, 2016).

São essas uma das ferramentas que o docente poderá utilizar, contudo, segundo Jolibert (1994, p. 74) “os professores esquecem de utilizar toda a diversidade dos conhecimentos das crianças”, sendo cabível ao docente levar em consideração durante o seu planejamento o que faz parte da vida das crianças e seu contexto cultural. É relevante também que o docente reconheça que sua prática norteará o leitor que ele pretende formar, sendo válido ressaltar que “[...] é necessário que tenha disponível e acessível um acervo de qualidade em relação aos livros, às tecnologias e a um ambiente seguro, que propicie a aprendizagem” (MORO, 2016, p. 09). De acordo com esses fatores citados acima auxiliará a prática em sala de aula de forma significativa a todos os alunos.

O professor também poderá utilizar como recurso para desenvolver o hábito de leitura as obras literárias de Monteiro Lobato que são referência no Brasil, pois esse autor foi quem de acordo com Silva (1994, citado por SOUZA, 2016, p. 14) “[...] abriu as portas da verdadeira literatura infantil e que [...] criou as obras destinadas às crianças”, ele se dedicou a escrever sobre a literatura infantil em 1921, sua primeira obra no ano de 1945 na editora Brasiliense com o livro *Narizinho Arrebitado* e que a partir dessa obra lança o *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Outros livros do autor são: *Caçadas de Pedrinho*, *História do mundo para Crianças*, *O Pica Pau Amarelo*, *O Minotauro*, *Peter Pan*, *O Poço do Visconde*, *O Poço de Visconde*, *Fábulas*, *Dom Quixote para as Crianças*, *Histórias Diversas*, *O Saci*, *Geografia de Dona Benta*, *Serões de Dona Benta*, *Histórias de Tia Nastácia*, *Emília no País da Gramática*, *Os Doze Trabalhos de Hércules*, *Viagem ao Céu*, *Reinações de Narizinho*, *Memórias de Emília*, *História das Invenções*, *As aventuras de Hans Staden*, *A chave do Tamamho*, *Aritmética de Emília* (LOBATO, 1997).

PRÁTICA EM SALA DE AULA

O trabalho em sala de aula favorece a prática de procedimentos valiosos para se desenvolver a leitura, como também pode implicar em um dos primeiros contatos que o aluno terá com a literatura. Há professores

que se preocupam apenas em “ [...] destacar para os alunos o conteúdo do texto, sem se preocupar com a forma, que é fundamental para o desenvolvimento do prazer de ler” (MARINI, 2019, p. 09), porém, deve ser abordado os elementos textuais do livro, como o autor, ilustrador e ilustrações, começo, meio e fim da história, frisar com os alunos o sentido do texto, quais informações ele passa para o leitor e o seu real sentido.

Nessa perspectiva, Jolibert (1994, p. 21) afirma que “É preciso que as crianças que vêm a escola possam engajar-se em seu próprio aprendizado (ao invés de sofrer um ensinamento) [...]”, isso nos remete a uma aprendizagem significativa e utilizar do que o aluno traz consigo do seu cotidiano e unindo com a aprendizagem escolar, sendo o professor um exímio mediador para que o próprio discente construa o seu conhecimento, desta forma de acordo com o PCN “Um leitor competente é alguém que [...] consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.” (BRASIL, 1997, p. 54), sendo esse o objetivo do professor em sua prática em sala de aula: tornar seus alunos leitores competentes e conscientes daquilo que lê e da forma que assimila essa leitura, de forma a auxiliar na apuração do senso crítico, entendimento, amplia o conhecimento, enriquece o vocabulário, aprimora a escrita de redações, minimiza dificuldades acadêmica e o afeto (CAMPELLO, 2016).

A leitura não está associada apenas a decodificação de símbolos, mas também pelo interesse da parte do discente com os acervos literários que o professor proporciona a e ele como uma “[...] resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (BRASIL, 1997, p. 57). Diante esses fatos é presente que “A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, [...]” (JOLIBERT, 1994, p.31) incluído todos âmbitos como a leitura icônica, gestual ou comunicação sonora (RODRIGUES, 2017), consolida-se uma base ao aluno na compreensão de conceitos do mundo e a sua interpretação, abrindo novas perspectivas sobre a sociedade em que está inserido.

Determinar a hora de histórias é essencial para que as crianças criem uma rotina e identifiquem a real importância do ler, e dessa forma trabalhar com a leitura feita diariamente com atividades permanentes com diversos gêneros textuais, que significará uma atividade coletiva que proporciona interação entre a crianças por meio do livro,

criando um espaço prazeroso (MORO, 2016). Dessa forma, o professor pode organizar sua aula com projetos de leitura, como será discutido no tópico a seguir.

Para se ter uma prática eficaz em sala de aula, o docente precisa conhecer sua sala, seus alunos e a metodologia que ele utilizará para atingir seu objetivo de forma eficaz, nessa prática inclui a formação do professor, ele deverá se moldar de acordo com seu alvo. Nesse sentido, é essencial o docente ter conhecimento sobre a faixa etária de seus discentes e o estilo literário adequado para eles. Crianças de 5 a 8 anos se interessam por conto de fadas, no período dos 9 aos 12 anos o ser se interessa por histórias realistas, pela aventura e a magia, dentre os 12 a 14 ou 15 anos fase da pré-adolescência é presente um interesse por livros de viagens, aventuras, romances sensacionais, no período dos 14 a 17 anos surge um interesse por livros de histórias de amor, atualidades, biografias, entre outros (BAMBERGER, 1975).

Após o professor direcionar seus objetivos é necessária “A organização do ambiente, [...] isso, pressupõe, antes de qualquer coisa, uma concepção de ensino e aprendizagem de criança [...]” (SILVA, 2009, p. 08), organizar a sala conforme o desenvolver da aula e adequar a faixa etária da turma, e o tempo que trabalhará a leitura, bem como os recursos e adereços que utilizará para isso, ele poderá utilizar como recursos auxiliares a narração com efeitos especiais, narração interativa, maquete, bocão, radionovela, fantoche, dramatização, velômetro, teatro de sombra, dobradura, marionetes e cineminha (DOHME, 2000).

O argumento que “certas condições podem favorecer que a atenção, os interesses e os pensamentos dos estudantes voltem-se para a leitura” (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 105) pauta-se que a educação nas escolas siga a ciência em seu progresso acelerado (PRATA, 1997), devido a esse fator é necessário que o docente organize sua prática para promover e garantir que esse direito seja cumprido, que atinja o objetivo da proposta pedagógica e o que é também instituído para ser trabalhado.

PROJETO DE LEITURA

O projeto tem a finalidade de ser a execução de um plano, é fruto do planejamento do docente de acordo com seus objetivos, ele tem a

duração e a forma de trabalhar que o próprio docente determinar. Sua prática necessita de “variedade de situações de leitura” (JOLIBERT, 1994, p. 43), essas situações têm como eixo principal o desenvolvimento do gosto pela leitura assim, selecionamos os materiais de leitura e garantimos um vasto acervo aos alunos, desde um conto de fadas, até histórias que ensinem sobre placas, sinais de trânsito, catálogos e lojas (Bamberger, 1975). Esses materiais escolhidos pelo docente estimulam esse interesse por parte dos discentes, proporcionam a interação entre os alunos, a troca de informações sobre os livros e leituras realizadas pelos mesmos, que de acordo com Silva (2009) as crianças aprendem nessa socialização com as trocas de experiências com os professores e colegas. O projeto engloba todos os alunos de forma significativa, mesmo que cada um aprenda no seu tempo e mesmo que cada um tenha um conhecimento prévio diferente do outro, o trabalho do professor pauta-se no todo, dessa forma as práticas bem-sucedidas são diretamente ligadas a um professor que criou formas de se trabalhar que foram inesquecíveis para seus alunos e significativo na vida de cada um (FAILLA, 2012).

O trabalho por projeto considera também aqueles alunos que não tiveram oportunidades de leitura fora da escola, inclusive de suas famílias que não serviram de referência, nem proporcionaram esse contato com os meios escritos, assim, a escola não compensa a falta que o discente teve do seu contexto familiar, mas ajuda na aproximação e mediação.

Para essa construção do conhecimento “[...] é importantíssimo que a medida do rendimento e a interpretação dos resultados sejam feitas regularmente” (BAMBERGER, 1975, p. 27), o professor realiza o rendimento de seus alunos, como eles estão, o quanto avançaram e o quanto precisam avançar, para que o projeto atinja a todos de forma significativa, e para que o docente possa verifique o que falta e o que precisa complementar nas metodologias utilizadas, como também no trabalho com os discentes, dessa forma, não se forma bons leitores apenas com a leitura de livro didáticos ou estabelecidos pelas instituições de ensino, mas livros de interesse do mesmo (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, a organização da sala de aula é modificada de acordo com as intenções do planejamento e pela finalidade de atin-

gir o objetivo de desenvolverem o gosto pela leitura e na formação de crianças leitoras, leitores que atribuem sentido ao que lê e correlacionam ao mundo exterior e na sociedade em que estão inseridos, o que consequentemente auxilia na formação de um sujeito crítico (SILVA, 2009), assim, segundo Moro (2016) os aprendizes usam o conhecimento para adquirir competências, tirar conclusões, serem seres autônomos, a criarem estratégias por meio do pensamento e a partir deles gerar novos conhecimentos.

Esses argumentos fundamentam a ideia de que o planejamento oferece uma gama de ações pedagógicas e estratégias de ensino, carrega consigo os resultados que o professor colheu com eles, o qual ele pode anexar em seu projeto em forma de gráficos para analisar os rendimentos de cada um dos alunos e quais estão atingiram o real objetivo, a fim de formar o leitor experiente. Compreender esses conceitos são essenciais para que o professor saiba para onde ele vai e como chegará ao seu objetivo, assim, o projeto pode ser organizado com base em tais argumentos apresentados nesse tópico (SILVA, 2009).

CONCLUSÃO

A importância da leitura se torna vital em nossa sociedade, para tudo o que vamos fazer necessitamos realizar uma leitura e interpretá-la. A criança que ingressa na instituição escola já traz consigo uma bagagem cultural e de experiências que viveu juntamente com a sua família, que por si é a primeira instituição pela qual a criança faz parte e se relaciona, esses conhecimentos prévios devem ser levados em conta pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, pois haverá alunos que possuem mais acesso aos livros e outros que nem tanto, dessa forma o professor deve atender todos esses alunos independente desses contrapontos, considerando-os é claro, mas garantindo o acesso a todos indistintamente, segundo a necessidade de aprendizagem de cada um oferecendo recursos diversos a ambos para que todos tenham os mesmos acessos e cheguem a um mesmo objetivo: desenvolver o gosto pela leitura e tornar-se um ser autônomo é um ser crítico a partir dela.

O docente, na realização desse trabalho, deve planejar sua aula para incluir esses tempos de acesso à leitura por parte dos alunos, incluindo

em sua prática pedagógica projetos que contemple o saber do aluno e o objetivo do professor, considerando o papel do mediador nesse contexto.

Esse trabalho enfatiza a relevância da leitura pelo aluno e como o professor pode estimular e trabalhar com seus alunos para desenvolver esse objetivo. A leitura, portanto, proporciona o estabelecimento de valores, criatividade, senso crítico, ampliação do seu vocabulário, entre outros fatores frisados no trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1975. p. 27.
- BAPTISTA, M.; ROHLFS, F. A literatura e a construção da subjetividade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 46, jan./mar. 2016.
- BORDINI, Maria da Glória. **A poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1985.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1997.
- CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares**. Belo Horizonte: Autêntica. 2016. Disponível em: < <http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Cartilha-biblioteca-escolar.pdf> > Acesso em: 05 de abril 2019.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.
- CRAMER, Eugene; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. 1. ed. Porto alegre: Artmed, 2001.
- DOHME, V. D. **Técnicas de contar histórias**. 4. ed. São Paulo: Informal, 2000.

- FAILLA, Zoara. **Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/imagens/antigo/4095.pdf> >. Acesso em: 01 maio 2019.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. DF- Brasília, 2019. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf >. Acesso em: 10 fevereiro 2019.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LOBATO, Monteiro. **O Minotauro**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. MARINI. Para formar leitores, o professor precisa ler. **Revista Educação**, São Paulo, n. 256, março 2019.
- MARTINS. Maria Helena. **O que é leitura?**. 3. ed. São Paulo: brasiliense. 1982.
- MORO, Eliane; ESTABEL, Lizandra. A biblioteca escolar e as crianças pequenas. **REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL**, Porto Alegre, n°46, jan./mar. 2016 p. 9, 11.
- PRATA, Mario. **Quem inventou essa crônica**. Em 100 crônicas – O Estado de S. Paulo. 1. ed. São Paulo: Cartaz Editorial, 1997.
- RODRIGUES, Luciana. Leitores sem fim: um documentário emocionante e reflexivo sobre a influências dos livros e das bibliotecas. 2017. Disponível em: < <http://biblioo.info/leitores-sem-fim-2/> >. Acesso em: 17 abr 2019.
- SARACHO, Olivia N. Letramento visual na literatura infantil. **REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL**, Porto Alegre, n°46, jan./mar. 2016.

SILVA, Sariane. Espaços E tempos para ler oferecidos a crianças de 4 a 6 anos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 97, jan./mar. 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ART-MED, 1998.

SOUZA, Tamiris Ribeiro. **Leitura na Educação Infantil**: uma prática possível. 2016. 11, 14 f. Dissertação (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário de Itajubá - FEPI, Minas Gerais, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: DESAFIOS COTIDIANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da Gestão Escolar Democrática e Participativa requer que atentemos para os precedentes históricos que legitimam esse modelo de gestão como necessária na educação básica, a constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LEI/9.394/1996, direcionam a gestão democrática como forma de gestão necessária para legitimar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois esta oportuniza as decisões conjuntas e principalmente a autonomia dos sujeitos.

Esses aspectos são fundamentais quando falamos em democracia, para além de um ambiente democrático esse tipo de gestão deve proporcionar principalmente a democratização do ensino com foco principal no desenvolvimento integral dos sujeitos, também precisamos compreender que antes da Constituição Federal de 1988, ainda não havia um direcionamento específico para a implantação da gestão democrática nas escolas, havendo um autoritarismo latente nas escolas brasileiras, pretende-se apresentar os precedentes históricos desse

modelo de gestão e principalmente quais os desafios encontrados pelas instituições de ensino para efetivação.

É importante compreendermos que a escola passou por um processo histórico de uniformização dos sujeitos em que a pluralidade e a subjetividade não eram enxergadas, entende-se como estritamente relevante a contribuição de alguns autores para que possamos compreender esse universo dentre eles Veiga (2001), que vai apresentar contribuições significativas no que tange a organização da escola dentro dos moldes da gestão escolar democrática, formas de participação, organização da escola e distribuição da autonomia por meio da gestão compartilhada.

Gadotti e Romão (1997), que abordam aspectos a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem para legitimar a democratização da escola, Libâneo (2013), que apresenta a participação como um dos processos que legitimam a qualidade do ensino, mas não sendo o único, Paro (2011), também será primordial para que compreensão das formas de ingresso no cargo de diretor, elencando ainda reflexões acerca desse processo que direcionam os rumos da escola, esses serão autores essenciais para o desenvolvimento do estudo, também trabalharemos com a constituição federal de 1988 e a lei de diretrizes e bases da educação de 1996.

Existe uma preocupação, hoje, no Brasil que a implantação da gestão escolar democrática seja realmente vivenciada por todas as escolas brasileiras, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente cada escola de acordo com suas realidades organizará as formas de gestão democrática, cabe refletir acerca das barreiras e dificuldades que estão presentes nesse cenário, ocasionando, inclusive, uma discussão bem mais ampla que busca identificar e refletir sobre os porquês desses aspectos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa parte da pesquisa bibliográfica, em que foi feito um estudo e discussão das obras que trabalham com a gestão escolar democrática envolvendo os diferentes tipos de limitações para implantação da gestão escolar democrática e também

caracterizando-a, levando em consideração a metodologia escolhida é possível afirmar que esse modelo proporciona liberdade suficiente para que se efetive uma pesquisa bibliográfica que contempla uma discussão relevante para o cenário da gestão escolar assim como para o cenário acadêmico e científico.

RESULTADO

Partindo da análise das obras dos autores que darão sustentação para o referido estudo, fica evidente quais as principais barreiras apontadas como legítimas para efetivação da gestão democrática nas escolas da educação básica no Brasil, esses aspectos vão desde a necessidade de desconstruir uma cultura individualista existente até a conscientização e compreensão dos sujeitos acerca da necessidade da participação conforme aborda Libâneo (2013), que assegura a participação como essencial.

Estudos específicos como o de Moreira (2017), reforçam a realidade de uma escola na zona da mata mineira, que reflete a realidade de muitas escolas brasileiras conforme iremos perceber no aprofundamento das obras trabalhadas.

A gestão democrática como objeto de estudo permite uma reflexão que envolve aspectos plurais visto que para efetivação desta é necessária uma mobilização coletiva tantos dos poderes de cunho representativos e burocráticos, como federação, estados e municípios, também dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se aí, a necessidade e intenção de todas as esferas e sujeitos mencionados para legitimar esse tipo de gestão.

Santos Guerra, (1994), trata justamente dessa dificuldade de intenção participativa dos sujeitos, pois esse modelo de gestão apresenta aos sujeitos autonomia e responsabilidades, mas muitos desses não estão dispostos a se comprometerem com esse tipo de modelo que atribui responsabilidades a todos, não deixando na mão de uma pessoa apenas, como em modelos autoritários.

Dentre outros autores trabalhados durante o desenvolvimento do trabalho que irão discorrer de forma clara as principais características desse modelo de gestão sobretudo, como é possível perceber as formas de resistência ao referido modelo que traz autonomia e ao mesmo tem-

po responsabilidade, o que na maioria das vezes assusta esses sujeitos que não estão acostumados a serem protagonistas, justamente por estarem emersos em um processo histórico de autoritarismo e falta de protagonismo dos sujeitos.

DISCUSSÃO

Ao longo da nossa história podemos afirmar que houveram várias experiências democráticas e antidemocráticas no nosso país, essas experiências refletem diretamente na organização e gestão dos processos educacionais, a gestão escolar surge com a importante missão de integrar a escola com as demais esferas sociais proporcionadas a legitimidade da democracia e principalmente a desconstrução de uma visão antidemocrática historicamente construída.

Nesse cenário discute-se as dificuldades da implantação desse modelo de gestão e sobre os aspectos que fundamentam esse modelo, em um estudo bem específico e delimitado Moreira (2017), aborda algumas dificuldades no processo de implantação da gestão escolar em uma escola da zona da mata mineira.

Dentre as principais limitações são levantados aspectos relativos a falta de compreensão da comunidade acerca da própria participação, desse modo, não consegue enxergar importância nessa participação, também se percebe o direcionamento das responsabilidades como exclusivamente do diretor, além da falta de disponibilidade para participar desse momento.

Essa é uma realidade específica, mas que pode ser comum em várias outras escolas do nosso país em que a gestão democrática participativa ainda não é compreendida por todos os sujeitos que deveriam fazer parte dela, conforme assevera Libâneo (2013): “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (p. 89).

Entende-se a participação como aspecto primordial, porém é preciso que ela seja significada, a partir do momento que isso acontecer os sujeitos terão mais consciência do seu papel dentro da coletividade. Libâneo (2013), aborda que:

a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino. Tanto quanto os vários elementos do processo organizacional, e como um dos elementos deste, a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se concentram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (P. 90)

É importante reforçar que para legitimar a autonomia da escola a participação se torna essencial, a gestão compartilhada também é necessária nesse contexto visto que, a partir dessa descentralização e distribuição de atividades se torna mais factível o desenvolvimento dos processos de autonomia e escuta dos sujeitos que também se sentirão ativos dentro do processo de tomada de decisões.

A discussão sobre gestão escolar democrática enquanto princípio pedagógico se torna extremamente ampla, visto que a implantação e efetivação do referido princípio interfere de forma direta cotidiano das práticas escolares, necessitando ainda de uma mudança de postura dos sujeitos imersos no cenário educacional.

A participação exige um tributo de tempo que muitas vezes não se está disposto a pagar. A organização se converte então em um obstáculo para a democratização. Se aceita a teoria, se manifesta a vontade de participação, se desenvolvem as atitudes de abertura, mas não se pode levar à prática um modelo de gestão democrática”. SANTOS GUERRA, (1994, p.45)

Esse modelo de gestão está pautado nos modelos pedagógicos participativos “a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. [...], sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação” (Conae 2011. Documento Final, p. 59).

Vale ressaltar ainda que um dos grandes desafios da gestão democrática é a formação de sujeitos que consigam efetivamente legitimar autonomia, criticidade, participação, para que este consiga se posicionar e intervir de forma positiva no contexto em que está inserido, es-

estimulando ainda a cobrança por políticas públicas emancipatórias que atendam às necessidades existentes.

Ainda tratando dos desafios para efetivação desse modelo de gestão, cabe aqui elencar que por vezes a escola encara como mais um encargo, visto que esse tipo de gestão deve ser compartilhada, opta-se por deixar a responsabilidade na mão de uma pessoa ou de uma classe não existindo a visão plural do processo.

No que tange as tomadas de decisões, autonomia e responsabilidades que englobam os processos da escola, esse tipo de situação acaba dificultando a fluidez dos processos e principalmente o desenvolvimento humano da instituição que acaba ficando limitada tanto na resolução das demandas quanto na consolidação de bons relacionamentos, por isso é necessário uma mudança de postura.

[...] em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade (Gadotti, 1998, p. 17).

Assim sendo, habilidades que devem ser desenvolvidas nos sujeitos pelo modelo de gestão democrática, partem dos contextos sociais, visto que o mundo de trabalho atualmente exige um sujeito com capacidades e habilidades específicas, tais como, relacionamento interpessoal, capacidade de trabalhar em equipe, proatividade, capacidade de lidar e resolver situações complexas, enfim, todas essas demandas exigem da educação a formação de um profissional que esteja preparado para executar essas habilidades.

É notório que as dificuldades para implantação da gestão democrática são muitas, mas não entremos aqui no mérito de discutir se esta não se efetiva por falta de participação da comunidade ou de intenção dos profissionais da educação, não podemos afirmar aqui que, a comunidade não participa dos momentos que a escola proporciona para interação, ou que os pais não se interessam em estar na escola nem para acompanhamento dos filhos, é interessante refletir conforme já mencionado como uma das principais dificuldade se esses sujeitos entendem o que é participação.

Vale ressaltar também, quais estão sendo os mecanismos utilizados pelos entes federativos e pela própria escola para esclarecer esse tipo de situação à sociedade, é preciso ter uma visão holística dos processos para que não sejam apontados culpados, mas que se possa apresentar reflexões realmente significativas acerca do que está sendo estudado.

Um dos principais princípios da gestão escolar democrática se pauta na formação de sujeitos, felizes e autônomos isso é possível quando há emancipação a partir desse momento são desenvolvidas características como reciprocidade, participação efetiva e consciente dos processos e, principalmente, diálogo, mas tudo isso depende de um processo intenso de desconstrução, visto que:

No caso específico do Brasil as mudanças no campo educacional são bem mais complexas devido ao processo de colonização, que sempre relegou a educação a um plano secundário. Este fato certamente dificultou o acesso à escolaridade para a maioria da população, pois o sistema de ensino brasileiro permaneceu elitizado e centralizador, diferindo da descentralização educativa, promotora da autogestão institucional. No entanto, essa concretização no sistema escolar demandará tempo, sendo necessárias discussões e debates sobre as novas formas de organização e descentralização da prática educativa. Boschetti (2016, p.02)

Assim sendo, é notório o quão excludente foi o sistema educacional brasileiro ao longo os séculos, as raízes desse modelo ainda existem e existirão por um longo tempo, só serão desconstruídas através de muita discussões e debates com todos os envolvidos no processo, existe certa limitação nesses debates coletivos sobre a escola, visto que os conselhos dentro das escolas com membros da sociedade e da escola propriamente ainda são escassos nesse universo.

As decisões dialogadas e conjuntas são características da gestão democrática, mas ocorrem de forma isoladas, ainda não é uma realidade das escolas brasileiras, é preciso compreender que os traços da história de consolidação do nosso país interferem de forma direta no modelo de estrutura educacional que temos hoje.

É preciso ainda, que a escola seja enxergada como uma conquista da comunidade de fato, visto que “[...] num sistema fechado, [...] - pais e alunos - e os prestadores de serviços - professores e funcionários - não se sentem responsáveis. Esta é uma das principais questões da não participação. Num sistema aberto. ” Gadotti, (1998, p. 28).

Desse modo, mesmo com os aparatos legais em esfera federal os modelos de gestão democrática, ainda enfrentam algumas barreiras para implantação efetiva, cabendo as instituições de ensino da educação básica e aos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tomarem consciência do seus papéis nesse contexto.

CONCLUSÃO

A discussão sobre a gestão escolar democrática torna-se ampla, sobretudo pela mudança de cenários e posturas que esse modelo requer, no Brasil, desde 1988 com a promulgação da carta magna vivencia-se uma implementação lenta que enfrenta barreiras diversas, mas isso não se torna empecilho para crença em uma educação melhor e mais emancipadora em que todos os envolvidos no processo possam participar e principalmente contribuir, as mudanças acontecem a passos lentos mas o simples fato de já haver mudanças legitimam a ideia de uma educação democrática em que essa dita democracia é vivenciada por todos, oportunizando Portanto, podemos concluir que, a discussão acerca da implementação da gestão escuta e principalmente uma transformação positiva em todo âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BOSCHETTI, R.B. **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**, 09, p. Jul./dez. 2016

VEIGA, A Ilma Passos. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Org.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã: a hora da sociedade**. In: MEC. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC, 1998, p. 22-29.

LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2013.

PARO Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, CRISTINA MARA. **Dificuldades na Implementação Da Gestão Participativa em Uma Escola da Zona da Mata Mineira**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 217. 2017.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar**. Archidona/España: Aljibe, 1994.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DIREITO OU UTOPIA?

Danila Guedes Azevedo

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. (Fernandes, 1980).

Considerações Iniciais

Há muito tempo se discute educação como uma possibilidade de alcançar justiça social, garantir direitos e possibilitar mudanças positivas na vida de sujeitos que são atravessados por diversas opressões sociais. Quando se fala de educação, principalmente, se acreditar que ela é uma ferramenta de mudança, é preciso considerar que esta deve ser pensada de acordo com as especificidades a quem ela se destina, isto é, o ensino deve ser repassado de forma contextualizada.

Ao considerar que a educação só será significativa se levar em consideração o modo de vida dos educandos, é possível inferir que esse debate/ação deve iniciar muito antes dos planejamentos pedagógicos. Os primeiros palcos a introduzir a temática devem ou deveriam ser, as grandes salas onde são planejadas e sancionadas as políticas públicas, pois é de lá que surgem os Decretos que norteiam as ações que se concretizam nas salas de aula.

Quando se fala de educação e políticas públicas é indispensável não trazer para o debate a desigualdade que aflige os cidadãos que contam com a educação pública. Entretanto, no meio das discussões, pouco se fala, ainda, da educação dos brasileiros que moram e trabalham no campo. O que torna indispensável, que o mundo acadêmico se debruce com lupa diante dessa problemática e incentive pesquisas que possibilitem reflexões acerca da importância da Educação do Campo e de como ela tem sido gerida.

Nessa perspectiva, esse artigo surge com o intuito de investigar os documentos legais que abrangem a educação do campo, e de que forma eles se conectam e contemplam a vida dos camponeses. Além desse, busca-se compreender o processo de enfraquecimento e extinção dos Decretos que contemplavam a realidade de quem precisa da Educação do Campo.

Para alcançar os objetivos deste estudo, julgou-se ser necessário apresentar alguns conceitos como por exemplo: Educação do campo (ARROYO, 2011), políticas públicas (MOLINA, 2011), entre outros.

A organização deste artigo divide-se em tópicos, os quais promoverão maior clareza e conhecimento sobre a realidade camponesa. No primeiro tópico, iniciamos com *um breve histórico sobre Educação do campo*, o qual pretende apresentar, de forma concisa, a história da educação do campo, especificamente, seu surgimento. O segundo tópico, *os documentos legais que abrangem a educação do campo*, se concentra em apresentar Decretos que contemplam a temática desta pesquisa. Posterior a esse, segue-se o tópico nomeado: *Direito ou utopia: O desaparecimento das Políticas Públicas que contemplam a Educação do Campo*, e se propõe descrever a extinção dos direitos que outrora foram conquistados pelos movimentos sociais e diferentes cidadãos, assim como fazer uma breve discussão das consequências que esse desaparecimento pode causar. Em seguida, buscou-se descrever a metodologia adotada para a construção deste artigo. Ao final deste estudo, apresentam-se as considerações finais, que transportam em cada linha, uma súplica ao poder público, um convite para pensar a educação pautada em uma pedagogia democrática, respeitosa e de oportunidades igualitárias.

Esta pesquisa é, portanto, a expressão de desejos de igualdade e justiça. Uma utopia que quando se aproxima da realidade, parece dei-

xar sem sossego aqueles que se acostumaram com privilégios, que quase sempre custam a liberdade de outros. Como descrito na epígrafe deste estudo, o erro foi acreditar que a estrada do privilégio poderia ser trilhada na companhia dos privilegiados.

Um breve histórico Sobre a Educação do Campo

Nos últimos dois séculos têm se considerado outras formas de conhecimento. Já não se considera, somente, o que é testado em laboratórios, comprovado por cálculos físicos ou matemáticos. Agora, o saber/conhecimento ultrapassa os muros das universidades. O conhecimento, nessa perspectiva, é democrático, descolonizado, considera o silêncio e o grito dos movimentos sociais, os costumes e rituais que sobrevivem timidamente nas comunidades tradicionais. A essa nova proposta, Boaventura de Sousa Santos (2010), nomeou de ecologia do saber.

Nesse sentido, a ecologia do saber, desperta na ciência novos questionamentos, inclusive, para o modelo de educação, implantando no seio das comunidades rurais, trata-se de um modelo de educação universalista que atropela o que é intrínseco a cada região ou sujeito, que, agora, busca-se com tanto afincio desconstruir.

A Educação do Campo, surge e ganha força a partir dessa ressignificação de saber, que provocou questionamentos latentes nas veias dos movimentos sociais, educadores e educadoras do meio rural, assim como nos camponeses que não se esconderam atrás de suas ferramentas de trabalho. Nessa perspectiva, se faz necessário situar no tempo e na história o surgimento do debate acerca da educação para trabalhadores e trabalhadoras que moram nas áreas rurais.

O debate e a inserção da educação do campo na agenda política nacional iniciaram em 1997, com a realização do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) e mediante a participação em projetos de educação de jovens e adultos vinculados ao PRO-NERA (Programa Nacional de educação na reforma agrária). É preciso mencionar, que os movimentos sociais como o MST (Movimento Sem Terra), foram importantes agentes no incentivo à educação no meio rural. Portanto, a Educação no campo nasceu como “crítica à realidade da

educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo”. (CALDARTE, 2009, p39).

Mais tarde, em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Essa conferência resultou em diversas mudanças, dentre elas, a expressão educação rural ou educação para o meio rural, que agora se tornaria Educação do Campo e seu objetivo maior é um ensino que contemple o seu modo de vida. Na mesma conferência, reafirmou-se que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos (CALDARTE, 2004).

No fervor dessas ações surgiam, graças à árdua luta dos movimentos sociais, Decretos que contemplavam a realidade dos alunos que pertencem a comunidades rurais e que, de alguma maneira, há tempos aguardavam, a Educação que refletisse suas vivências. Aprofundaremos as informações sobre esses Decretos no tópico seguinte.

Desse modo, espera-se que a educação existente nas escolas rurais seja como guardião dos valores puros do homem do campo, espera-se que ao menos a escola seja instrumento de democracia cultural (ARROYO, 2011). O que buscamos é que os livros didáticos, os desenhos para facilitar os cálculos matemáticos não repliquem práticas culturais que nada condizem com as experiências comuns ao meio rural. Conhecer o espaço urbano é importante, interessa, mas quando nos limitamos só a ele, colocamos em risco a construção da identidade de quem está fora dele.

E mais uma vez, é oportuno lembrar que o saber é democrático e deve respeitar as condições econômicas, políticas e sociais dos cidadãos urbanos e rurais, já que a educação é um direito assegurado por lei. Só, assim, é possível, pensar que os educandos do campo, também desfrutarão de um ensino pleno e prazeroso.

Os documentos legais que abrangem a Educação do Campo

A história da educação brasileira é pautada nos conhecimentos que não condizem fielmente com a realidade das diversas regiões que compõem o imenso território nacional. Esse fato é ainda mais recor-

rente quando se trata do ensino dos povos dos rios e das floretas, como outrora já mencionamos. Ao se tratar desses, a injustiça ultrapassa os muros da escola, estendendo-se as questões econômicas, políticas e sociais. Como salienta (WANDERLEY, 2000, p. 102) “sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais”.

Para mudar essa realidade, que se arrasta desde a colonização, é importante que se construam políticas públicas justas a cada realidade. Ao se tratar de Educação do Campo é preciso garantir que ela chegue para os brasileiros e brasileiras que moram e trabalham no território rural, e mais do que isso, seja justa com a história, a identidade e sobretudo, as particularidades culturais de cada comunidade.

No dicionário de educação do campo (MOLINA, 2011) descreve que é indispensável discutir políticas públicas sem discutir ou considerar alguns conceitos fundamentais, são eles: direitos, estado, movimentos sociais e democracia, pois para ela, esses apresentam-se como primordiais para a compreensão dos direitos que alcançam os sujeitos do campo.

Destaca-se que, para a legislação brasileira, a educação do campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas (Marcos Normativos-SECADI. MEC-2012).

No contexto da sociedade brasileira a educação é dever do estado. Esse direito está assegurado na constituição de 1988 no capítulo III Art. 205 que ressalta que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (grifo nosso). Desse modo, compreende-se, que o Estado, também é responsável por proporcionar condições que possibilitem que o ensino corresponda com o modo de viver de cada sujeito pertencente ao território nacional. Trata-se, portanto, de um direito social de cidadania, indispensável a cada cidadão brasileiro.

É perceptível que ainda em 1988, não se atentava para as particularidades intrínsecas a cada educando, ao contrário, a educação

ainda era vista sob uma perspectiva universal, reproduzida para diversos sujeitos, de diferentes classes sociais e etnias de uma única maneira, desconsiderando que a educação deve se configurar a partir da realidade e curiosidades do educando. Como se pode compreender nas palavras de (QUIROGA e GAYATTO, 1989) que interpretam as palavras de Paulo Freire – as pessoas se educam mediadas por determinado objeto de conhecimento que é a própria realidade, a realidade vivida que aí está a desafiá-las a conhecê-la e a transformá-la.

Após a Constituição 1988, criou-se a Lei de Diretrizes base da Educação Nacional- LDB, lei número 9.394/1996, que por sua vez, mostrava-se mais responsável com o acervo cultural, condições climáticas entre outros. Esse documento era um marco de esperança, especialmente, para assegurar a temática que tratamos neste estudo, a educação do campo.

Nos artigos 23, 26 e 28, da LDB nota-se que já há maior comprometimento com a educação dos estudantes brasileiros que fazem parte dos espaços rurais, isto é, finalmente as autoridades governamentais começavam a adentrar essa temática nos registros legais.

O 2^a parágrafo do artigo 23 da LDB propõe adequação no número de aulas letivas. Para a realidade do campo, esse parágrafo é de grande relevância, pois desse modo é possível respeitar as etapas da natureza e as questões culturais da comunidade, como por exemplo, as datas festivas. O artigo 26 realça a importância da adequação do currículo escolar. Os currículos [...] devem ter uma base nacional comum, [...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Grifo nosso) (LDB-2001). O artigo 28³⁷, é, portanto, o único que trata, especialmente, da Educação do Campo. A referida lei proporciona por meio desse parágrafo autonomia as escolas do meio rural, no sentido de incentivar o respeito ao modo de vida dos educandos e do lugar onde vivem.

37 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional significaram uma vitória para a população brasileira; direitos educacionais que finalmente foram garantidos, porém ainda insuficientes aos anseios dos brasileiros, especialmente no que tange ao contexto da educação rural.

Os marcos legais que contemplam a Educação do Campo

A constituição brasileira e a LDB, portanto, abriram faróis para a ampliação dos documentos que se voltariam, cada um, a seu grupo específico, ou seja, os movimentos sociais junto à sociedade civil continuaram com afimco lutando para que a legislação inserisse em seus escritos legais políticas públicas que contemplassem necessidades específicas da população urbana e do campo.

Em 04 de dezembro de 2001 apresentava-se o PARECER CNE/CEB N. 36 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Significando, então, um enorme avanço para as políticas de educação do campo.

Posterior ao PARECER CNE/CEB N. 36, homologou-se a resolução N. 1, de 03 /04/2002 que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Essa resolução propõe que a identidade do campo seja definida pela sua realidade, baseando-se nos saberes dos estudantes.

Esses pareceres refletiam diretamente na alma de quem sonhava com o reconhecimento positivo do campesinato. A educação finalmente começava a se descolonizar, respeitando as diferenças e incluindo os excluídos.

Outro parecer importante a ser destacado é o PARECER DE N 01, de 02/02 /2006. Trata-se de um documento inspirado nas atividades do homem do campo – a Pedagogia da Alternância. Com uma perspectiva mais próxima da realidade camponesa. TEIXEIRA e BERNARTT, 2008, salientam que a Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar pro-

priamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

Soma-se a esses O PARECER de N 03 de 18/02/2008, um reexame do parecer CNB/ CEB n° 23/2007, que realça orientações para o atendimento da Educação do Campo. Nesse, encontra-se discussão acerca do conceito – Educação do Campo.

A Resolução N° 2 de 28/04/2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (MEC-2012). Esse, sem dúvida, foi um dos documentos fundamentais para o desenvolvimento da educação campesina. As diretrizes apontam a educação como responsabilidade dos entes Federais, sendo regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito federal e municípios. Além disso, a mesma resolução discute possibilidades de o ensino ser oferecido na própria comunidade, o funcionamento, transportes, refletindo sobre os processos de nucleação e deslocamento dos educandos, nomeados de intra-campo, a adequação de uma educação para os jovens e adultos, questões de infraestrutura, a Educação Profissional Técnica para os anos finais do ensino fundamental, entre várias outras questões baseadas na vivência dos povos campesinos.

O Decreto 6.755 de 29 de janeiro 2009 influencia diretamente nas ações desenvolvidas em sala de aula, pois o Decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Este documento sugere em sua proposta sobre a formação docente para todas e qualquer etapa da educação básica, como compromisso do Estado entre outras particularidades referentes a profissionalização.

A Lei N°: 11.947 de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica (BRASIL 2008). A referida lei mostrava uma relação ainda mais próxima da escola com a cultura dos educandos do meio rural. Para além do fortalecimento da identidade desses sujeitos, ainda valorizava a agricultura familiar, isto é, os diversos gêneros alimentícios poderiam ser produzidos nas co-

munidades quilombolas, assentadas, ribeirinhas da qual os alunos são pertencentes.

Em 2010, mais precisamente no dia 04 de novembro, o Decreto 7.352, foi publicado, realçando sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. (MEC). O referido documento realça o respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas camponesas, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das referidas escolas, valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, controle social da qualidade da educação escolar.

Os governantes, da última década, foram, pelo que consta, favoráveis às exigências dos movimentos sociais, como é perceptível, por exemplo, nos avanços dos marcos legais que tratam sobre a Educação do Campo. Todavia, essa realidade tem se tornado cada vez mais distante, visto que a governança atual opera raramente essa temática de maneira essencial.

Portanto, a criação de políticas públicas favoráveis a esses povos encontra-se pausada desde 2014. A última sancionada foi a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação (CALDART 2003). Nessa perspectiva, compreende-se que os movimentos sociais, especialmente o Movimento Sem Terra-MST, são agentes fundamentais para a garantia de direito dos grupos que historicamente são excluídos socialmente. Sendo assim, é válido inferir que os movimentos sociais se configuram muitas vezes como grito dos excluídos.

Direito ou utopia: o desaparecimento das políticas públicas que contemplam a Ed. do Campo

É sabido que as ações dos governantes, sejam em qualquer lugar ou período, mudam os cursos do que se nomeou de desenvolvimento, isto

é, a governança, quando bem executada, pode transformar os caminhos de uma nação. Entretanto, a falta desta, pode ofuscar e destruir sonhos de quem se alimenta de esperança e sonha com justiça e igualdade.

Na perspectiva educacional, é preciso ter cautela, é necessário que o poder público olhe com delicadeza e profundidade essa temática. Para que haja progresso é preciso que a educação seja libertadora, é preciso que o ensino potencialize o inimaginável e dei novas cores para o que esteve por tanto tempo pintado de sangue.

Como falamos no início deste artigo, esse planejamento precisa se fazer presente nas salas de quem desenha as leis que regem as instituições de ensino. Porém, o que temos assistido, nos últimos tempos, é um movimento contrário. Temos visto, repetidamente, o desmonte da Educação brasileira, especialmente, dos direitos educacionais que contemplam os povos quilombolas, ribeirinhos, camponeses, caiçaras que quando ousam experimentar minimamente alguns poucos direitos assombram quem sempre esteve com ele. Exemplo disso, é o Decreto Nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 que tem como finalidade reorganizar a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e conseqüentemente causa enfraquecimento em programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, afetando diretamente os objetivos da Educação do Campo.

O Decreto acima exposto, ressalta um indicativo de ameaças que se dirige a quem viveu durante décadas as sombras de uma educação antidemocrática, colonial que muitas vezes reforçava o racismo e a soberania entre diferentes grupos.

Indubitavelmente, a extinção desses direitos, que custaram suor e sangue de quem acredita em justiça social, desrespeita a cidadania dos sujeitos que carecem deles. Apaga dos currículos a história, a cultura e o modo de vida dos alunos que pertencem a esses territórios e também dos mais que integram a comunidade.

Retirar esses direitos dos marcos legais que regem a educação brasileira, significa negligência, irresponsabilidade social e jurídica. Não é aceitável que os povos tradicionais, mais uma vez sejam obrigados a conviver, exclusivamente, com a cultura que nada condiz com a deles. Seria uma reinvenção da colonização.

Metodologia

O método utilizado para a realização desta pesquisa foi o método documental de cunho qualitativo, pois se analisou os documentos com enfoque para seu real objetivo, assim como interpretando os possíveis efeitos desses. Em relação à pesquisa qualitativa, ela faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2007).

Nos ancoramos no método documental, já que nos detemos a analisar os marcos legais que contemplam a temática deste estudo. A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (LAKATOS, 2003).

Para tanto, as Leis e Decretos analisados nessa pesquisa são documentos oficiais e consequentemente constituem a fonte mais fidedigna dos objetivos, dizem respeito à educação dos povos camponeses e todos eles são de alcance nacional. É importante mencionar, que todos eles são facilmente encontrados nos sites oficiais do governo, como por exemplo o MEC- Ministério da Educação.

Considerações Finais

Sonhar com justiça não é um erro. Lutar por direitos iguais e oportunidades não é um erro. Como consta na epígrafe desse artigo, o erro não é acreditar na democracia e tão pouco lutar por ela. É confortável saber que a injustiça nos causa desconforto, esse paradoxo nos motiva a seguir trilhando o caminho de busca pela igualdade e pela justiça.

Mas, ao trilharmos esse caminho, é preciso ter consciência que quem sempre esteve ancorado no privilégio, não considera que os injustiçados são merecedores do mesmo. Nesse sentido, é preciso reforçar que a criação de políticas públicas coerentes e voltadas para a educação, são sim, responsabilidade dos representantes governamentais, no entanto, essa preocupação raramente nasce deles, tornando assim, uma responsabilidade de quem acredita na democracia.

A educação quando chega no campo, mesmo com estrutura, muitas vezes, precárias, é contagiante é energizante, faz renascer a esperan-

ça, porém quando ela é experimentada de fato, renasce a angustia e o medo de receber apenas a reprodução do que é feito para outros, pois na maioria dos casos, a educação no meio rural, ainda é a reprodução da educação urbanocêntrica.

Por isso, também, é tão importante a criação e efetivação de leis que contemplem a Educação do Campo, como descrito anteriormente, as ações repercutidas em sala de aula resultam dos documentos criados antes dos planejamentos pedagógicos.

Os documentos descritos nesta pesquisa já causaram grandes feitos na vida de muitos brasileiros que residem e trabalham nos espaços rurais. A educação no/do campo, já direcionou muitos sujeitos a caminhos de universidades, tornando-os profissionais competentes com liberdade para voltar ou permanecer na cidade.

Com todas as reflexões provocadas neste artigo, busca-se, portanto, causar no poder público uma inquietação acerca da carência e exclusão das políticas públicas voltadas para as populações camponesas, especialmente, nas voltadas para a educação.

Referências

ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, v. 1, n. 9, 2011.

BASES, Lei de Diretrizes E. da Educação Nacional. **LDBEN. Lei**, 1996.

BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. Descolonizar el saber, reinventar el poder. **Montevideo, Ediciones Trilce**, 2010.

BRASIL. **DECRETO N 10.252/2020. 21 de fevereiro de 2020.**
<https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/27/coordenacao-da-educacao-do-campo-e-extinta/>. Acesso em 17 de abril de 2020.

BRASIL. **DECRETO N° 12.960 de 27 de março de 2014** http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/30053407/do1-2014-03-28-lei-n-12-960-de-27-de-marco-de-2014-30053403. acessado em 20 de abril de 2020.

BRASIL. DECRETO Nº LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm acessado em 18 de abril de 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Curriculo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

EDUCAÇÃO, D. O. CAMPO: Marcos Normativos–SECA-DI. **MEC-2012**.

Eva Maria Lakatos. – 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 1989.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi,

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. ° 9394/96, MEC.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Dicionário da educação do campo. **Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular**, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim 1941–**Metodologia do Trabalho Científico** \ Antônio Joaquim Severino.–23. Ed. rev e Atual. São Paulo: Cortez.2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

A PEDAGOGIA NA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Jesias Pereira Barros

Considerações Iniciais

Este artigo discute o tema Pedagogia e diversidade na educação e apresentará o perfil da pedagogia na comunicação social, que será aqui o produto de análise, leva para o debate a atuação do pedagogo no meio da comunicação social e das demais áreas de desempenho, como também o histórico da identidade do curso de pedagogo de forma sucinta desde anos de 1939, início de sua implementação até à atualidade, para desmistificar os preconceitos, paradigmas e fragmentação do curso de Pedagogia, diante dos discursos favoráveis ou contrários à ramificação da mesma para o exercício dos profissionais graduados nesta área.

A essência deste artigo é desconstruir a ideia de que o indivíduo, formado em pedagogia, poderá somente atuar na orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar, e também na atuação da docência nas instituições de ensino fundamental e médio, e no ensino das disciplinas e atividades técnicas e de caráter pedagógico dos cursos normais na carreira do Magistério.

Como podemos ver, o profissional formado em Pedagogia poderá atuar em outros setores e campos de trabalho, como por exemplo: nos meios de comunicação, sindicatos, turismo, museu, instituições hospitalar, empresas etc, torna-se o facilitador e motivador de pessoas, levando-os a contribuírem de forma competente e eficiente para o órgão para o qual prestam seus devidos serviços, oferece à sociedade e ao

gestor satisfação e lucro. Todo esse processo de versatilidade é fruto da formação em Pedagogia.

O campo de estudo situa-se nas áreas humana e sociais, que leva a sociedade na sua conjuntura, compreender que a formação possibilitada por essa graduação, dá condições cognitivas e intelectuais, para a pessoa exercer, além da sala de aula, outras funções dentro de uma instituição escolar, como já foi explicitado anteriormente, compartilhar seus conhecimentos em outros setores de trabalho, mas nunca sair da base de sua formação que será sempre o âmbito educacional.

No entanto, o principal intuito é difundir e elucidar a sociedade brasileira das possibilidades de atuação do pedagogo em espaços extraescolar, e desmistificar a ideia de que lugar de pedagogo é na escola, pelo contrário, lugar de pedagogo é em qualquer lugar onde há pessoas, e que se busca ensino e aprendizado.

Breve histórico da identidade do curso de Pedagogia no Brasil

É importante ressaltar o Curso de Pedagogia, as suas conquistas fragmentações, ao longo dos mais de 81 anos de surgimento no Brasil. Após a sua criação, em atendimento às mudanças educacionais, houve várias modificações, que resulta no que conhecemos hoje.

O curso de Pedagogia surgiu da necessidade de qualificar educadores para atuarem como docentes na escola secundária a partir de 1939. Ele foi implementado junto com a criação das licenciaturas, na faculdade nacional de Filosofia, da universidade do Brasil. A sua autorização ocorreu pelo Decreto de lei nº. 1190, de 03 de abril de 1939.

O intuito dessa faculdade era de formar bacharéis e licenciados para ação do profissional pedagogo em diversas áreas. O curso de Pedagogia, durante os três primeiros anos de formação, conferia ao estudante apenas a formação em bacharel. Para ser licenciado, teria que cursar mais um ano, concluindo, então, o curso de didática, assim, o profissional pedagogo sairia no final da sua formação acadêmica, com o seu diploma de licenciado por ter concluído o conjunto de disciplinas que faziam parte do curso de bacharéis.

Já em 1961, com a criação da Lei 4024/61, o Brasil tem a sua primeira (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa Lei, foi possível fazer uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Nesta Lei e na regulamentação permaneceu a formação do bacharel em Pedagogia pelo Parecer (CFE) 251/62, que baniu o afastamento entre licenciatura e bacharel.

Durante a reforma universitária, ocorrida em fevereiro de 1969, o curso de Pedagogia passou por novas mudanças, tais como: a eliminação do regime seriado, a instituição do regime de créditos e a departamentalização. Podemos dizer, que em obediência à Lei 5540/68 e do Parecer 252/69 foram introduzidas, de acordo com as autorizações, as habitações técnicas no currículo curso de Pedagogia, que garantiu, então, a formação do pedagogo para exercer as funções de: orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar, e também na atuação da docência nas instituições de ensino, na época, de primeiro e segundo (1º e 2º) grau, e no ensino das disciplinas e atividades técnicas e de caráter pedagógicas dos cursos normais na carreira do Magistério.

É importante salientar que o curso de Pedagogia, até hoje, procura superar as barreiras da discriminação e do preconceito, pois nos anos finais da década de 1970 e começo de 1980, essa licenciatura ficou marcada por diversas críticas, principalmente, no que diz respeito à formação superior, marcada por características tecnicistas e o exagero na divisão técnica do trabalho na escola. Entretanto, por essas marcantes críticas atribuídas ao curso de Pedagogia, tentou-se em meados dos anos de 1970, até o começo dos anos de 1980, fazer a reformulação do curso de Pedagogia.

No atendimento às diversas críticas e reivindicações ainda na metade da década de 1980, algumas faculdades de educação chegaram cancelar as habilitações convencionais do curso de Pedagogia, que apostou, então, em um currículo baseado na formação de professores para a atuação nas primeiras series iniciais do ensino Fundamental e do curso de Magistério.

Devemos lembrar que nem todas as faculdades brasileiras fizeram as modificações, devido às críticas abusivas que praticaram ao curso

de Pedagogia pelo seu caráter tecnicista e a sua vasta ramificação para atuação deste profissional, que pode, então, exercer funções em diversos postos no mercado de trabalho no Brasil, pois, segundo o autor.

(LIBÂNEO, 1999, p. 08). O campo da educação fora da escola é vasto, e dá oportunidade aos pedagogos não atuarem apenas em instituições de ensino, mas em outros sistemas, bem como meios de comunicação, presídios, movimentos sociais, projetos culturais, assim como programas de melhor qualidade de vida e também nas organizações sejam elas públicas ou privadas. Este novo olhar que está se estabelecendo da Pedagogia proporciona a expansão do conhecimento para os diversos setores sociais, possibilitando a construção de novos saberes e competências frente às novas demandas do mercado.

Outras faculdades permaneceram com as mesmas estruturas curriculares do curso de Pedagogia, para cumprir assim a legislação 4024/61e do Parecer CFE 252/69 que criou as habilitações técnicas do curso de Pedagogia no Brasil.

Este Parecer visava fixar os limites na formação dos técnicos em educação com cargos ou modalidades especificadas para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

Em dezembro de 1996, foi aprovada uma nova Lei que veio reorganizar melhor a educação no Brasil, a Lei de diretrizes e base da educação (LDB), no mesmo ano foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, o que tornou a docência como a base de formação do pedagogo. Com isso, aumentaram as possíveis atuações deste profissional para espaços não formais, ou seja, extraescolar, isso significa que a partir do ano de 2006 profissionais graduado em Pedagogia passariam a gozar de outros direitos que não seriam apenas o trabalho em instituições escolares como por exemplos as instituições hospitalares, empresas, meios de comunicação, sindicatos, turismo, museus etc.. A partir dessa expansão, compreende-se que a atuação nessas áreas de trabalho é, de suma importância para a eficácia do desenvolvimento de práticas mais assertivas na gestão de pessoas nesses órgãos, por meio da ação do trabalho do pedagogo de forma

conjuntural na preparação, organização e articulação dos funcionários para uma melhor harmonia no funcionamento dessas empresas.

Portanto, a decisão homologada pelas diretrizes curriculares nacionais ao curso de Pedagogia deu direitos ao pedagogo, aliado à docência que constitui o eixo central da sua formação e da sua identidade, a partir desse momento, provocou uma grande colisão no meio educacional, pois mobilizaram vários debates uns com opiniões favoráveis e outras contrárias às determinações das diretrizes curriculares nacionais.

O pedagogo fora do espaço escolar e nos meios de comunicação no século XXI

Apresentou-se um retrospecto no capítulo anterior do processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil e a sua identidade ao longo desses 81 anos de expansão e difusão do conhecimento. No entanto, elucidaremos a atuação do pedagogo nos espaços extraescolares na sociedade contemporânea, especificamente na área da comunicação social.

Diversos autores estudaram e discutiram ao longo dessas oito décadas a implementação do curso de Pedagogia no Brasil, os campos do exercício profissional para a atuação do pedagogo, segundo a estudiosa Pimenta (1999) e Libâneo (1999), “a Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação, compreendida nos espaços escolares e não escolares”. No entanto, estudiosos têm se debruçado para entender e desmistificar os paradigmas e os preconceitos estabelecidos no curso desde o seu surgimento, que amplia olhares dos sujeitos, e procura mostrar a necessidade de profissionais qualificados para exercer funções que são atividades inerentes a sua formação, seja ela dentro ou fora de setores educacionais.

O pedagogo atua no meio de comunicação de forma a exercer um trabalho organizado e metodológico, haja vista que os outros profissionais não seriam, por suas formações acadêmicas, capazes de desempenhar com tanto sucesso quanto o habilitado e qualificado na área de conhecimento é capaz, pois, é sabido que o pedagogo é multifacetado, sua formação é completa o que possibilita então a sua atuação em diversos campos do conhecimento humano e social.

Seu trabalho na área da comunicação além de um simples assessorar na divulgação e difusão cultural de comunicação em massa, o pedagogo que tem como base de sua formação a docência, e por esse feito pensa e planeja de modo sistemático como levar o conhecimento e a informação a todas as pessoas, logo os meios de comunicação são fatores que auxiliam de forma peculiar este trabalho pois dá ênfase à formação por meio do conhecimento sistematizado, compreende-se que não somente nos espaços escolares que pode-se estimular a cultura e conhecimento e sim além dos muros escolares, pois a educação se permeia em diversos espaços e lugares, e é neste lógica que o pedagogo utiliza essa ferramenta como um instrumento pedagógico capaz de transformar o ser humano na busca pela mudança e aprimoramento do saber.

Tem-se visto diariamente que o profissional da pedagogia não tem apenas coordenado projetos e ações dentro de uma empresa de comunicação, mas tem possibilitado o ensino e levado o conhecimento a lugares onde o poder público esquece que há seres humanos necessitados de ensino e de aprendizagem, a exemplo disso, pode-se citar a formação escolar por meio do rádio, que se perpetuou por muitas décadas no Estado do Pará, transmitido pela rádio do Município de Bragança para as pessoas que moram em locais de péssimas condições de acessibilidade aliado a uma escassez educacional de dimensões imensuráveis, ofertada principalmente para estudantes do campo onde suas limitações de moradia na área urbana impossibilita seu acesso a educação escolar sistematizada, é a carência e ausência da política pública para oportunizar os sujeitos camponeses, por esta razão o absenteísmo do governo e as suas escassas políticas públicas, deixa e exclui muitos estudantes, e a radio com os seus programas tem dado o direito ao conhecimento ao todos que tem um rádio em sua residência.

Diante dessas situações, as mãos e a mente do pedagogo têm agido de forma ativa nos meios de comunicação, para saciar a quimera da população que mora na cidade e principalmente do/no campo. No entanto, precisa-se conquistar o espaço que é garantido de fato e de direito, porque com o trabalho dos pedagogos nos seus espaços de atuação contribui com a sociedade através de seu desempenho profissional e que de certa forma a educação ou a modificação dela possibilita ensi-

no, aprendizagem mudanças de comportamento, informação úteis à aprendizagem humana.

Marianne Santos de Almeida (2009 p.09) assim afirma.

“O novo perfil profissional do pedagogo é movido por mudanças contínuas, que se revelam como desafios que exigem deste profissional uma formação crítica e reflexiva, além da persistência para superar os paradigmas sociais existentes e os que estão por vir, a fim de conquistar os espaços que lhes são de fato e de direitos. As funções descritas pelos verbos orientar, construir, liderar, auxiliar, programar, planejar, acompanhar, desenvolver, pesquisar, analisar, cooperar, destacam a magnitude desta profissão que, vez por outra, é limitada pela falta de reconhecimento da sua função social e educativa”.

Vivencia-se neste cenário histórico da contemporaneidade a atuação do pedagogo na comunicação social, e percebe-se que este profissional, no manuseio dessa ferramenta, tem possibilitado não só entretenimento, mas também o ensino e o aprendizado, pois este mais do que ninguém entende que a educação pode ser feita em qualquer lugar e a qualquer hora, independentemente da cor, etnia ou classe social pelo qual o indivíduo está inserido, portanto a educação pode e deve ser estimulada aos seres humanos em todas as circunstâncias da vida, porque o ato de educar faz bem e pode mudar o modo de viver de qualquer pessoa.

Assim, Almeida (2009, p.5) argumenta:

Amparada pelos princípios do respeito à diversidade, a igualdade, a aceitação e a valorização da subjetividade humana na convivência social, a inclusão social consiste basicamente na construção de uma sociedade igualitária com oportunidade iguais em todos os setores sem qualquer distinção por origem nacional, sexual, de religião, gênero, cor, idade, raça ou deficiência representados pelo termo diversidade.

Neste entendimento, constata-se que o pedagogo atuante na área da comunicação supera obstáculos, conquista seu espaço por meio dos

serviços prestados ao setor de onde está vinculado, pois é motivado por mudanças contínuas, aliado a isso, sua formação crítica e reflexiva ajuda a superar os paradigmas e desafios que entrelaçam seu caminho, de modo competente consegue lapidar os empecilhos que surgem, e mostra que sua atividade não se reduz somente ao ensino sistemático da sala de aula. Por isso a mais nova tendência hoje no Brasil é estudar Pedagogia, porque esta área produz inúmeras possibilidades para o indivíduo seguir por outras atuações no mercado de trabalho, a formação nesta graduação, faz com que seja vista como uma das mais importantes profissões do século XXI, que como modificador de ações e projetos que renova e amplia o leque de possibilidade e de conhecimento.

Ao fazer uma pesquisa, na atualidade, para saber qual o curso superior que mais forma profissionais no Brasil, obviamente, sem sombra de dúvidas, a Pedagogia ganharia, como já foi explanado, estes profissionais não têm como foco principal a sala de aula ou instituições escolares, hoje atuam em diversos setores de empregabilidade, no qual assumem vários cargos, até porque: ser pedagogo é entender e compreender o outro ser humano e seus limites, ser pedagogo é estar acessível para facilitar que o outro aprenda com sucesso e prazer, dentro de um determinado convívio social e da realidade presente do homem, ser pedagogo é entender que toda pessoa é capaz de aprender mesmo com muitas dificuldades e limitações.

Portanto, este profissional, por meio de sua formação, assim afirma Almeida (2009. p,10) que “o pedagogo precisa acompanhar esse processo e se atualizar para lidar com seres humanos dotados de subjetividade e donos do tesouro do mundo globalizado, o capital intelectual”.

Mas acima de tudo o pedagogo é o cientista da educação, portanto, pesquisa, cria, recria, observa, experimenta, comprova, de forma desafiadora, é capaz de revelar as mudanças e avanços de forma evolutiva na sociedade com seu trabalho, dedicação, e conhecimento, pode-se afirmar que é o mais importante profissional da era moderna, na atual concepção de mercado de trabalho. Logo, é capaz de influenciar nas mudanças e comportamento das pessoas, que exerce funções e que tem um papel social transformador da sociedade, além do mais, a Pedagogia está presente em diversos setores capazes de proporcionar por meio do ensino, a intervenção pedagógica mais harmoniosa, Pois, como afirma

Almeida (2009, p.09.) “atuação do pedagogo, caracterizado na sociedade contemporânea como cientista da educação, visto que o cerne do seu estudo perpassa as diversas instâncias do campo educacional”.

Trabalho do pedagogo na área da comunicação social

Pensar em comunicação social é ir além dos muros de uma escola, de uma cidade, de um país. É alcançar o globo por completo e derubar barreiras que fortalecem o preconceito e a pobreza intelectual. Essa difusão de ideias pode acontecer através de diversas formas de comunicação, principalmente o midiático, tais como: jornais, revistas, televisão, a mais moderna do momento: a Internet. Porém o foco deste estudo está pautado à rádio Cidade de Paragominas, fundada na década de 70, que funcionava como mera reprodutora musical, que evoluiu e tornou-se assim, na mesorregião do Sudeste paraense, uma referência na divulgação de patrocinadores, utilidade pública, notícias nacionais e internacionais, onde até pouco tempo a presença de um pedagogo não era visto como necessidade. Atualmente, esta empresa de comunicação, já dispõe deste profissional que dentre outras funções é locutora no período diurno.

Pode-se afirmar, a partir dessas observações, que o pedagogo, por sua vez, é o articulador, o organizador e o produtor do ambiente em que está inserido, disponibiliza harmonia entre os membros e diretoria, proporciona um ambiente agradável a todos os funcionários. Logo tem apresentado grande diferencial no ramo empresarial, pois conduz e desenvolve as habilidades específicas nas pessoas, transforma e cria conceitos a fim de promover uma organização para uma sociedade mais participativa, com seriedade e responsabilidade.

É importante lembrar que, a Pedagogia é uma arte, uma ciência, uma profissão de ensinar, com objetivo de fazer pensar, ordenar, sistematizar e criticar o processo evolutivo da educação, ela foi fundamentada em diretrizes que foram modificadas durante a história e atualmente está regulamentada nos termos das diretrizes curriculares nacionais, resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e fundamentada no art. 64 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Além de formar professores, a Pedagogia prepara profissionais capazes de compreender e colaborar para uma educação de melhor qualidade na realidade brasileira, comprometidos principalmente com a transformação social. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, assim nos diz com relação à formação do profissional da educação: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com relação à atuação do pedagogo em espaços não escolares, esse mesmo documento ainda ressalta que o perfil do graduado em Pedagogia deverá ter profundos conhecimentos teóricos, diversidade de práticas que se articulam ao longo do curso, sendo a sua dimensão assim enfatizada: “[...] gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação” (LDB).

Uma importante definição de CALIMAN (2006, p.5) que define bem a respeito da Pedagogia social, onde fica clara que ela é uma ciência voltada para as classes sociais populares, a autora argumenta a necessidade de mais estudos sobre as práticas nessa área: [...] diz respeito à diferença entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A primeira tem toda uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades.

A segunda, a Pedagogia Social, se desenvolve dentro de instituições não formais de educação. É uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX como resposta às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza, de dificuldades na área social.

Em geral essas pessoas não frequentam ou não puderam frequentar as instituições formais de educação. Portanto o objetivo da Pedagogia Social é o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial onde às pessoas são vítimas da exclusão das necessidades fundamentais. Compreender a realidade, segundo Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende:

“... esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1982:22).

O saber “sobre” e o saber “fazer”, se diverge desde a academia até ao mercado de trabalho. A pesquisa e a produção passam distantes dos problemas da prática. O saber fazer, na maioria das vezes, despreza esta teoria, se baseia-se na experiência e nas influências culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que atuam sobre ela. Somente o compromisso do pensamento com a prática estabelece para Freire um “contexto teórico verdadeiro”:

“Não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto. Nesse contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, molhados nele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No contexto teórico, tomando distância do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos

o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. [...] Daí a necessidade que temos, de um lado, de ir mais além da mera captação da presença dos fatos, buscando assim, não só a interdependência que há entre eles, mas também o que há entre as parcialidades constitutivas da totalidade de cada um e, de outro lado, a necessidade de estabelecermos uma vigilância constante sobre nossa própria atividade pensante.” (FREIRE, 1976:135-6).

É importante perceber o que estabelece e consolida um pedagogo em seu perfil adequado é a buscar por informação, o aumento da sua contínua formação, que reflete e analisa os fatos, para poder construir pontes essas sejam capazes de estabelecer equilíbrio, que parta das vivências e experiências concretas, dos fatos vividos, do descortinamento, um mergulho que ao mesmo tempo esclarece e contribui com as várias facetas do conhecimento e do aprendizado.

O pedagogo no intercâmbio educacional entre a comunicação e a sociedade.

Atualmente a sociedade moderna passa por um processo de mudança constante no qual pode-se destacar como fatores que têm influenciado esses rápidos avanços são as tecnologias de informação e da comunicação, o que leva muitos profissionais da educação a ocupar novos espaços fora do ambiente escolar. É evidente a necessidade de que na formação destes haja a inserção de ações que possibilitem o desenvolvimento de outras competências, saberes e habilidades para atuarem em novos ambientes.

Por isso é comum ver hoje a atuação do pedagogo em novos campos de trabalho, como na área da comunicação social, já que esse profissional tem ocupado um lugar de destaque, no qual o mesmo busca realizar trabalhos educativos visando uma melhor interação desse meio com a sociedade.

O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na

família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias Pedagogias: a Pedagogia familiar, a Pedagogia sindical, a Pedagogia dos meios de comunicação, etc., além, é claro, da Pedagogia escolar. (LIBÂNEO, 2001, p. 6 e 7).

Durante muito tempo, a visão que se tinha do pedagogo era que este só tinha o compromisso de ministrar aulas para as séries iniciais da escolarização na educação básica. Visão esta que passa a ser compreendida de maneira totalmente contrária à antiga tradição, pois os tempos mudaram, o campo do saber se tornou ainda mais proporcional não só no ambiente escolar, mas em vários outros espaços como os da comunicação social. Segundo LIBÂNEO, (2001, p.116) em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

Este novo ambiente de atuação deve ser construído com a participação de profissionais envolvidos num processo de comprometimento com as novas instituições, onde as experiências dizem respeito à organização pedagógica que explorem o potencial das tecnologias da comunicação, de forma que possam romper com as antigas ideias de que os conhecimentos pedagógicos deveriam limitar-se somente ao espaço escolar. Em outras palavras, o papel do pedagogo, nos dias atuais, mostra que este profissional está atualizado com as novas interações sociais, novas formas de contatos e conhecimentos que podem ser compreendidos e apreendidos por uma sociedade mais exposta à aprendizagem, por isso considerada contemporânea e mais moderna.

Os novos espaços que terão a atuação do pedagogo precisam estar em pleno processo de transformação, ou seja, a construção do conhecimento nesses ambientes é fundamental para o acompanhamento do ritmo acelerado destas mudanças, pois o processo de ensino aprendizagem é uma ação que acontece em todo e qualquer setor da sociedade, que a caracteriza como “a sociedade do conhecimento”, tornando assim a educação, o principal instrumento contra a desigualdade social.

De acordo com esta nova realidade, todos os preconceitos relacionados com a atuação do pedagogo são quebrados, e a sociedade passa a observar que este profissional está apto a atuar em outros ambientes como explicado anteriormente.

Vale lembrar que o ser humano, historicamente, é um ser social, a necessidade de comunicar-se com o próximo, fez dele o maior produtor de sons, ritmos e meios de comunicação, ultrapassando séculos e alcançando a geração atual, onde a velocidade do conhecimento é nossa companheira na luta diária pelo aprendizado.

Percebe-se que nas últimas décadas as mudanças que ocorreram na esfera da sociedade como os valores, os comportamentos e as percepções, remodeladas pelos avanços tecnológicos, todo este aceleração no qual os meios de comunicação são os principais articuladores deste processo, forma valores e dita comportamentos, logo, se faz necessário um olhar pedagógico, daí a importância que o pedagogo esteja de fato qualificado e preparado para atingir as metas idealizadas pela empresa.

Portanto, esse artigo vem ressaltar a importância do pedagogo em vários segmentos da sociedade, como um articulador entre educação e sociedade, como também a ruptura de preconceitos em relação a este profissional que sempre foi estereotipado e direcionado apenas para ambientes escolares. Entende-se também que haja uma reflexão dos muitos percalços e desafios que este enfrentou e enfrenta para atuar em ambientes não escolares. Essa pesquisa frisa em particular a atuação do pedagogo na comunicação social, pois, sabemos como as mídias têm o poder de influenciar as pessoas seja positivamente ou negativamente.

Este trabalho também objetivou levar a sociedade em geral a refletir, valorizar e respeitar o campo pedagógico. O fator educacional é de suma importância para se desenvolver trabalhos no âmbito não escolar, pois sabemos que através desses processos toda a sociedade é contemplada em todos os setores seja político, social, cultural, econômico e ambiental, e com a comunicação social voltada para um objetivo educacional, fica explícito o processo de construção da cidadania, onde a mesma nos leva a uma conexão com o mundo tecnológico e globalizado. O pedagogo, nesses ambientes, terá um diferencial, pois desenvolverá com competências as ações educativas, leva uma atuação reflexiva e assim, uma postura social- pedagógica, além de ser o facilitador para exercício pleno dos

direitos e acesso à informação e participação ativa no desenvolvimento profissional, emocional e cognitivo do ser-cidadão.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Marianne Santos de. **O pedagogo e sua práxis: desafios e possibilidades na sociedade contemporânea**. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

Lei nº9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

CALIMAN, G. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa** (Itália). In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: Acesso em: 04 Abr. 2007.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio 1982 Sobre educação (Diálogos). Rio, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo 1976 Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio, Paz e Terra.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17. 2001. Editora da UFPR.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PURIFICAÇÃO, Ivonélia da; ROCHA, Carlos; e NAUFFAL, Sérgio. **Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação do Pedagogo**. 2011. P. 1.

ASPECTOS ÉTICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO

Maria Aparecida Santos e Campos

Neide Liamar Rabelo de Souza

Introdução

O presente artigo tem como finalidade verificar a reputação das áreas do conhecimento ética, filosofia e sociologia no conteúdo programático das grades curriculares do ensino médio e no histórico escolar de áreas do conhecimento dos cursos de graduação e pós-graduação de áreas não integrantes das ciências sociais. Mas àquelas que entendam imprescindível o conhecimento e, as reflexões no contexto da pessoa inserida nas experiências das sabedorias tradicionais e culturais da comunidade em que está inserida, e nas vivências de seus antepassados, que, provavelmente, esmeraram para transmitir às gerações posteriores seus valores e princípios que foram disseminados oralmente ou por meio das melhores técnicas vivenciadas a cada tempo histórico.

A vivência educacional brasileira conta com pouco mais de 500 anos, pode-se narrar várias experiências de desprezo e incentivo à formação intelectual do colono, ameríndio e elite dominante no Brasil. Consequentemente, não deixaram de dar destaque aos princípios e valores da sociedade e do poder decisório da Colônia, do Império e da República brasileira. O que vai indicar o pensamento da elite empoderada pelo corpo social alienígena ou brasileiro, não considerando o tempo em que atuaram.

No século XXI, a globalização econômica e a desterritorialização das decisões, como o consumismo que deslumbrou a sociedade. Passando pelo *marketing* e a propaganda massiva, influenciou os valores de jovens pelo planeta, em plena segunda metade do século XX. Com essa nova realidade, teremos que analisar a importância do conhecimento advindo por meio da pedagogia e dos currículos cientificamente elaborados, com a finalidade de disseminar o aprendizado que leva ao empoderamento e a liberdade da humanidade erudita.

A trajetória da educação

A Educação engloba os processos de ensinar e de aprender. No centro de um sistema educativo deve situar-se o ser humano, num horizonte de plenitude; como manter vivo o amor pelo saber, liberdade individual e coletiva. Acredita-se que a instrução é responsável pela transformação e evolução da sociedade a partir dos conhecimentos disciplinados por meio de métodos pedagógicos.

A prática educativa formal – que ocorre nos espaços escolarizados, desde a educação infantil até a pós-graduação –, dá-se de forma intencional e com objetivos determinados. Como também, deve-se preservar os traços culturais incorporados por gerações. Em suma, um processo de socialização que visa uma melhor integração do indivíduo na sociedade ou no seu próprio grupo.

A partir do Século I a.C., em Roma, já se pode falar em um sistema de ensino, mesmo rudimentar, mas se aproxima do que conhecemos na atualidade. Onde estava presente a *schola publica*, ou *schola municipalis*, espalhada por todas as cidades, mesmo as de mais escassa importância, onde era mais ou menos suportada pelos orçamentos municipais (BIANCHI, citado por PIRES, 2005, p. 33).

O período medieval (entre os séculos V e XV), a Educação ganha outro *status* e alargamento, desta vez, organizada e conduzida pela Igreja, instituição com amplo alcance, contava com ramificações em todas as regiões e lugares. Os padres tinham conhecimentos suficientes para ensinar o latim, doutrinas religiosas, táticas de guerras; além de matérias como: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia,

astronomia e música. Mais tarde, estas disciplinas passaram a compor o currículo das universidades.

A Escócia foi pioneira na instrução formal quando alcançou uma alfabetização quase universal, pelo menos nas Lowlands (terras baixas), desde 1760. Vale a pena registrar que esse país não teve paralelo no século XVIII em seu sistema nacional de educação; uma lei de 1696 decretava que em cada paróquia do reino devia ser fundada uma escola, e o salário do professor seria provido mediante uma taxa sobre a propriedade e arrendamento de terras (BLAUG, 1975, p. 65).

A instrução não era obrigatória nem gratuita, mas a caridade privada ou municipal cobriria as taxas escolares dos filhos de famílias pobres. Não obstante, pelas alturas de 1833, quando a Inglaterra deu o primeiro passo, mesmo considerado vacilante, na direção de um sistema educacional público, era maior o número de crianças escocesas que frequentavam escolas particulares pagas, do que externatos financiados pelo erário público e pela filantropia. A proporção do grupo etário de 6 a 14 anos matriculado em todas as instituições educacionais era idêntica, tanto na Escócia como na Inglaterra (SMOUT, 1969, citado por BLAUG, 1975).

Evolução do sistema educacional no Brasil

A colonização empregada no Brasil foi aquela em que o branco dominou política e economicamente as outras raças, em função dos seus interesses mercantis. Tomou a forma de uma vasta empresa comercial destinada a explorar os recursos naturais, de um território virgem, em proveito do comércio europeu. Tendo como atividades fundamentais: a agricultura, a pecuária, a mineração e o extrativismo. A colônia existia para fornecer: madeira, metais preciosos, açúcar, tabaco e algodão à metrópole. Sabe-se que até a segunda metade do século XVII – época da descoberta do ouro –, a emigração do Reino para a nova terra foi muito pequena. Fixou-se, exclusivamente, no litoral e de maneira irregular (RIBEIRO, 1997, p. 18-19).

A escolarização dos habitantes, nos primeiros anos de colonização brasileira, interessava à administração portuguesa, mas foi a Igreja que se propôs a colaborar com as famílias dos colonizadores e da população

ameríndia. Entre 1549 e 1759 funcionou, na colônia, o plano de ensino elaborado pela Companhia de Jesus, com o ensino de português, latim, doutrina cristã e música; como também, os alunos aprendiam ler, escrever e contar. A clientela era formada pelos filhos dos colonos e índios. Aos primeiros dava-se a possibilidade de continuarem seus estudos na Europa, caso apresentassem tendências favoráveis ao prosseguimento acadêmico. Quanto aos indígenas, esses aprendiam o ensino elementar e o catolicismo (RIBEIRO, 1997).

Desde a colonização até o século XVIII os avanços na área educacional foram insignificantes, de uma maneira geral. As famílias abastadas acreditavam ser uma atividade compatível para os meninos, com exceção do primogênito. A erudição não era considerada conciliável com predicados idealizados para a identidade feminina. Afirmada a partir do distanciamento em relação à alfabetização, leitura, produção de textos, profissionalização e participação na vida pública. A difusão, no século XIX, de escolas particulares, jornais e literatura destinados ao público feminino, introduz uma época relevante na redefinição do repertório cultural apropriado às mulheres.

No que diz respeito às leis referentes ao ensino durante o Império, a garantia à educação permanecia no discurso. O artigo 32, da Constituição de 1824, assegurava a todos os cidadãos a educação primária pública, referia-se, apenas aos filhos dos homens livres. Sobre os instrutores, os parlamentares solicitaram às mulheres que almejassem se tornarem professoras seriam bem-vindas, afinal a função era considerada mais uma das virtudes femininas. Porém sobre a remuneração, era menor para as educadoras, porque o critério de particularização de adicionais viria por meio do domínio do conhecimento de geometria, que por sua vez, era negado a elas.

O Ato Adicional de 1834, que delegava às Províncias o ensino primário, propiciou uma educação pública precária e diferenciada. No que diz respeito ao ensino secundário público, Ribeiro (2006, p. 55) mostra a continuidade discriminatória às mulheres, com o magistério “voltado aos mestres do sexo masculino e circunscrevia ao método pedagógico com aprendizado por meio de aulas avulsas, com disciplinas organizadas em conteúdos que não tinha como finalidade o aprendizado integralizante”. Criado, apenas, com o objetivo de preparar jovens rapazes para o ingresso no ensino superior.

A abolição da escravidão e a Proclamação da República – inauguram-se nova ordem política e social. A coletividade acompanhou a transformação de um Brasil monárquico para constitucional. Na sociedade que se formava, apenas, aos instruídos seria concedida a senha de participação decisória. Com isso, a seletividade de quem deveria estudar: os filhos dos latifundiários, a elite dos servidores públicos e a burguesia urbana. O intuito era manter o poder político e econômico sob a influência dos mesmos, sem permitir a mobilidade social (PINHEIRO e MORAIS, 2008).

O primeiro método pedagógico difundido no Brasil foi o Lancasteriano, implantado oficialmente por Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. Conhecido como ensino mútuo ou sistema monitorial formulado por Joseph Lancaster (1778–1838) foi um Quaker (Sociedade Religiosa dos Amigos, teve sua origem no movimento protestante britânico), inglês, pedagogo e inovador da educação pública de seu tempo. Lancaster estava amparado no método de ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade e aumentava o desejo pela inquietude por novos conhecimentos (BASTOS, 2011).

No fechar dos anos oitocentistas Rui Barbosa propunha reformar todo o sistema do ensino público, dando-lhe um caráter moderno e nacional. A educação não ficaria restrita apenas a uma instituição de ensino; o objetivo era organizar e interligar instrução pública com mais coerência. A partir de várias ações políticas, que tinham em comum “a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras”.

O método lancasteriano foi sucedido pelo intuitivo, logo no início do século XX, baseado nas ideias do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), educador e pioneiro da reforma educacional na Europa, popularizou rapidamente no Brasil. Sua proposta fundamentada nas relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, onde a função do professor é ensinar por meio de um processo que leve em conta as etapas de instrução do aluno. Como a escola terá que observar a aquisição do conhecimento de cada aluno e seu ritmo de assimilação, a finalidade era absorver e internalizar o conteúdo proposto (RABELO et al., 2015).

Em 1930, foi instalado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos, propaga-

dor de reformas educacionais visando equacionar a formação da sociedade com as novas realidades capitalistas. A primeira reestruturação, em âmbito nacional foi batizada de Reforma Francisco Campos (1931), procurava produzir estudantes secundaristas assíduos e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar que se consolidava na época. Tendo em vista que a coletividade tem o poder de romper com estruturas seculares na esfera de escolarização; estabeleceu oficial e nacionalmente, a cultura da continuidade dos estudos acadêmicos, além da instrução primária e elementar (RABELO et al., 2015, p. 10).

A Escola Nova foi um movimento que ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Com os pressupostos de introduzir uma contemporânea maneira de fazer a educação, possibilitando maior participação do aluno, avaliando seu aprendizado de maneira qualitativa e sem tanta rigidez de memorização.

No Brasil, o Dia do Educador Social é comemorado em 19 de setembro, aniversário de nascimento de Paulo Freire (1921-1997), como é o Patrono da Educação Brasileira, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial; estimado pelos verdadeiros professores brasileiros. Seu método de ensino, aprendizagem e pesquisa, que aproxima os alunos dos conteúdos, pela utilização de palavras conhecidas pelos mesmos. Suas teorias descrevem a importância do conhecimento para a sociedade, e para o indivíduo em particular, independente das contingências da vida, nada pode impedir o acesso à educação, para àqueles que estão à procura dela (FRAZÃO, 2019, p. 03).

Em todos os seus livros, Paulo Freire nos fala alguma coisa sobre utopia e sonho; parte das necessidades populares e não do estrato dos abastados, entrelaçando quatro momentos interdependentes (GADOTTI, 2015):

- 1º – ler o mundo, o que implica o cultivo da curiosidade;
- 2º – compartilhar o mundo lido, o que implica o diálogo;
- 3º – a educação como ato de produção e de reconstrução do saber;
- 4º – a educação como prática da liberdade.

Em contraposição à democracia, em 31/3/1964, os militares implantaram um regime autoritário no Brasil, praticamente pondo fim a tripartição dos poderes da República, com crescimento excessivo do Poder Executivo combinado com a existência quase simbólica do Legislativo e Judiciário. O Estado concebeu e empreendeu duas reformas: a) do Ensino Superior (1968) e, b) do Ensino Primário e Médio (1971), sem a participação da sociedade civil (GERMANO, 2011).

Em 1985, houve eleições indiretas para Presidente da República, porém o fim da Ditadura Militar e a redemocratização ocorreram com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Mas a influência dos militares nas decisões e a desocupação de inúmeros cargos no Governo Federal findou, apenas, com a posse do Presidente Fernando Collor, em 15/3/1990; que desestruturou a administração pública.

Na década de 1990, as informações sociais comprovam uma nova realidade aparentemente controversa: o período de juventude se alongou, ainda mais, e retardou a entrada na vida adulta. Em contrapartida aumentou os anos dedicados à formação, inclusive expansão do número de graduados nas universidades (Mestre, 2004).

Em 20/12/1996, foi publicada a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com alterações posteriores, está em vigor até a presente data. A partir de 1997 houve estabilização econômica e a consolidação do ingresso do Brasil na globalização econômica, mudando as perspectivas de produção e transações internacionais. Com visibilidade de crescimento econômico entre 2003 e 2012, quando os índices começaram a evidenciar que estava ocorrendo retração nos fatores de produção. O Governo não providenciou pequenos ajustes nos rumos da política econômica e, a partir de 2015, o País ingressou em uma enorme crise política com desmandos na condução das políticas públicas, com desmedida redução da empregabilidade e dos meios de produção.

No século XXI, com o Brasil entregue à era da informação e da comunicação, especialmente com a popularização da *internet*, proporcionando a coletividade ter acesso *online* ao conhecimento global. Não mais esperando que chegue, até aqui, as experiências dos países europeus, como acontecia até trinta anos atrás. A ciência da educação instrui com novas pedagogias, áreas de aprendizagens vanguardistas para

atenderem as demandas do avanço tecnológico. Com isso, os aspectos éticos, filosóficos e sociológicos, mesmo sendo sapiências convencionais passam a conduzir a instrução a partir do ensino médio, tendo em vista a necessidade de formar o cidadão para analisar e participar edificadamente da construção de uma sociedade mais fraterna.

Na contemporaneidade ficou obsoleto o profissional com formação técnica sólida, precisa de muito mais, uma pessoa sensível às necessidades da comunidade, com o amparo ao idoso e à criança; preservar o meio ambiente; defender os animais; consumir com responsabilidade e sustentabilidade; além de respeitar o ordenamento jurídico da sociedade. Com isso a educação ficou mais complexa, exige conhecimento geral robusto e, pelo menos, uma especialização; mas acima de tudo, um ser humano íntegro.

A ciência da educação

A Grécia clássica (séculos V e IV a.C.) pode-se considerar o berço da Pedagogia, onde nasceu as ideias da ação instrutiva e ponderações que vão influenciar a educação e cultura ocidentais. No princípio do século XX, os debates sobre pesquisas no campo do desenvolvimento da aprendizagem levou inúmeros profissionais a refletir e investigar os métodos de ensino, as relações pedagógicas e as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos. No restante deste século, a ciência da educação se institucionalizou como campo de conhecimento científico e profissional, a formação passou a ocorrer nas universidades, em cursos superiores de licenciatura – que cuida dos assuntos relacionados à educação. Uma ciência que visa o estudo e compreensão da atividade instrutiva e suas intencionalidades.

O ensino é uma forma sistemática de construção de conhecimentos utilizada pelos seres humanos para educar seus semelhantes. O saber pode ocorrer de diferentes formas: o ensino formal – aquele praticado pelas instituições de ensino com respaldo do conteúdo, forma e certificação – ; o informal – está relacionado ao processo de socialização do homem, ocorre durante toda a vida, muitas vezes, até mesmo de maneira não intencional – e, o ensino involuntário – vincula-se ao desenvolvimento da consciência política e relações sociais de poder

entre os cidadãos; praticados por movimentos populares, associações e grêmios, por exemplo. Os limites entre essas três categorias de educação são permeáveis. Porque assimilamos constantemente e por diferentes vias e agentes.

Na hodiernidade alinho-me à definição de ciência da educação dada por Franco (2003, p. 511) “A pedagogia técnico científica, ancorada no método experimental de cunho racional empirista, postula a normatização e a prescrição para a prática educativa voltada para fins de inserção social dos educandos”. Bem como, dá ênfase na mediação entre teoria e prática. Idem (p. 512) “conduz o sujeito à humanização, à emancipação, a apreender e reconstruir a cultura” que compreende a complexa pluralidade de formar um ser humano em meio a um ambiente desfavorável. O atalho conduz ao pensamento fragmentado, acrítico e alienado das questões políticas e socioculturais, especialmente em cidadãos urbanos.

Os brasileiros tiveram o privilégio de contar com as reflexões sobre a educação na diversidade socioeconômica da sociedade brasileira de Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, com sua Teoria da Pedagogia da Autonomia deixa evidente que o mais importante é o aprendizado, descreve a importância do conhecimento para uma saudável convivência social, e para o indivíduo em particular.

Independente das contingências da vida, nada pode impedir o acesso à educação, para àqueles que estão à procura dela. A burocracia não pode limitar este direito; a oportunidade da instrução deve estar em todos os lugares, sem nenhuma restrição como: faixa etária, condições sociais e profissionais. O que se deve levar em conta é a liberdade do ser humano, por meio do conhecimento, da livre opinião sobre qualquer assunto e da vivência social.

O ato de ensinar exige criatividade entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica, conforme opina Freire (1996, p. 34):

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito

e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se”, na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Um simples gesto do professor pode impulsionar o educando em sua autoformação. A experiência informal de instrução não pode ser negligenciada e exige reflexão. Vivências nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação. Freire (1996, p. 46), diz:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Dentre as inúmeras vivências de Paulo Freire ele nos chama a atenção para o ato de ensinar, que exige liberdade e autoridade, enquanto amadurecimento do ser por si mesmo, é um processo que vai se constituindo na experiência e decisões que vão sendo tomadas. Não se pode aprimorar se não decidir sobre alguma coisa, porque senão haverá sempre alguém decidindo por você. Portanto, Freire (2011, p. 53) salienta “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”.

Como ensinar exige comprometimento do educador, especialmente, na maneira como os alunos percebem a postura do professor, tem grande importância para o seu desempenho. Não há como o docente deixar de revelar a maneira de ser, de pensar politicamente, de acordo com suas convicções e vivências. A presença do instrutor é po-

lítica, não pode ser de omissão, mas um sujeito de opções. Deve revelar aos alunos, a capacidade de analisar, comparar, avaliar; de fazer justiça, de não falhar à verdade e, acima de tudo, ser ético. A maneira humana de se estar no mundo não é, nem pode ser neutra (Freire, 2000, p. 63):

Recentemente escutei de educanda em tom sofrido, o quanto a decepçnara ter ouvido de professor em quem confiava referências críticas a certo intelectual fundadas quase no “me disseram” ou no “é isso o que se diz”. Os professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.

Diante da percepção da importância da ciência da educação para toda a sociedade, também, fica clara a necessidade de comportamento ético do professor e do aluno em sala de aula, como em toda as formas de vivências comunitárias. Na contemporaneidade, com a facilidade de comunicação, por meio de recursos tecnológicos, a tentação é alterar a realidade que condiz com o pensamento ideológico pessoal, cada vez descomplicado, até com nome pomposo de *fake News*. O que leva o ambiente de aprendizagem aprimorar e realçar a importância de comportamentos éticos em todas as vertentes da vida.

Aspectos éticos

A arguição da ética é anciã, na Grécia Clássica, o filósofo Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.), afirmava que a pergunta “como devemos viver nossas vidas?” é uma resposta que a ética procura resolver, o que faz dela um assunto essencial na formação do ser humano, especialmente, quando a pessoa está em um ambiente de aprendizado como nas escolas e universidades. A atuação humana, seja na convivência comunitária ou profissional é esperada a conduta conforme o conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral prestigiados pela sociedade em cada época.

Segundo Boff (2003, p. 37) a ética é parte da filosofia “considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e

de seu destino, estatui princípios de valores que orientam pessoas e sociedades.” No entanto, está vinculada à moral que é “parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos”. Portanto, a ética orienta o homem na sua vida comunitária.

Alencastro (2016, p. 31) salienta a imprescindível vida comunitária que forma a cultura identitária de cada povo no “conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. Onde cultura é a totalidade dos produtos desenvolvidos pela atividade humana, sejam materiais, sejam simbólicos.” A ética envolve o certo e o errado, o permitido e proibido, a verdade e a mentira, são exemplos do comportamento individual que repercute nas outras pessoas.

Nota-se como traço cultural da sociedade ocidental contemporânea o crescente processo de industrialização, vinculado à incessante busca pelo progresso econômico, que traz como consequência o uso dos recursos naturais como se fossem infinitos, o que é uma inverdade absoluta, porque toda ação causa impactos no meio ambiente, podendo ser predatório ou sustentável.

Tudo vai depender da decisão individual de comportamento virtuoso e comprometido com a qualidade de vida das gerações futuras ou conforme sugere Gomes (2006, p. 20) seguir a lógica do mercado “onde o ser humano domina a natureza e dela se utiliza como se sua existência fosse, exclusivamente, para satisfazer as suas necessidades humanas”. Uma atitude tão egoísta e vazia não pode ser tolerada em nome da liberdade subjetiva, que em última análise, inviabiliza a existência dos seres vivos no planeta.

Boff (1999, p. 91) descreve magistralmente a ética do humano sintetizando no cuidado que surge quando a existência de alguém ou alguma coisa tem importância para o indivíduo, onde “cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude.” Evidencia que o aprendizado está em todas as vivências, porém àquela adquirida em sala de aula, conforme um conteúdo programático previamente organizado, vai ser fundamental na formação ética do educando.

O Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO) é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Economia brasileiro tem se dedicado à temática ética na produção industrial e tem alertado o consumidor sobre o dever de (INMETRO, 2005, p. 59-62):

Dar preferência a produtos de empresas que têm uma clara preocupação com o meio ambiente, não compactuar com a ilegalidade, não consumir de forma a prejudicar as gerações futuras, dar preferência às empresas que não exploram o trabalho infantil, reclamar os seus direitos, usar o poder de compra para defender o emprego no país, adquirindo produtos nacionais, colaborar para reduzir a quantidade de lixo produzido, evitando o desperdício e a compra de produtos com embalagens inúteis ou que demorem a se decompor, dar preferência a materiais reciclados, saber identificar as empresas que são éticas em seu relacionamento com os consumidores, os trabalhadores, os fornecedores, a sociedade e o Poder Público, são algumas das ações do consumidor consciente.

Fica evidente que a Educação nas instituições de ensino, torna-se imprescindível para o bem-estar social, formação integral dos alunos, não só com embasamento técnico, mas com abordagem holística do homem contemporâneo. Como também, o consumo de bens deve ser responsável, visando a sustentabilidade do planeta, e compromisso com o bem-estar das gerações futuras. Todos têm direito a uma vida com qualidade.

Aspectos filosóficos

Educação e filosofia sempre estiveram juntas na história cultural do ocidente, desde a Grécia clássica (séculos V e IV a.C.), a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica com o intuito de formar o homem. Como também, está vinculada a elementos reflexivos, críticos e argumentativos podendo ocorrer na teoria ou na prática, indicando uma instrução para o viver. A história nos indica que o filósofo clássico sempre foi um grande educador.

A filosofia escolástica reinou na Idade Média (entre os séculos V e XV), esta inicia com a queda do Império Romano do Ocidente e termina com o fim do Império Romano do Oriente – com a queda de Constantinopla. Período em que a escola foi o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações europeias.

Acreditavam estar constituindo a nova civilização que nascia sobre os escombros do Império Romano. No século XXI a filosofia continua intimamente envolvida com a tarefa educacional. Como não é possível relativizar a imprescindível e valiosa contribuição da ciência para a condução do conhecimento; inexistente conflito entre as duas áreas do conhecimento, mas uma complementariedade indispensável para a humanidade (SEVERINO, 1990, p. 18 e 19).

A filosofia da educação, no Brasil, toma forma no final do século XIX, com a inserção da disciplina, com o mesmo nome, nos cursos de formação de professores, sob a ótica de dois segmentos (ZANATTA e SETOGUTI, 2011):

- a) o tradicional – que incorpora um modelo filosófico influenciado pelo pensamento de determinados autores de modelos clássicos da filosofia ocidental e,
- b) o progressista – reconhece as condições históricas que estão se apresentando e que requer uma educação inovadora.

Mesmo parecendo posições de forças distintas, percebe-se o consenso que a filosofia da educação constrói a imagem humana, como sujeito fundamental da instrução, na busca de uma visão integrada do ser. Pode-se considerar um projeto com a finalidade de dar sentido à existência cultural da sociedade histórica; como também, orienta os esforços em: integrar, totalizar, unir e relacionar os conteúdos pedagógicos.

A interdisciplinaridade leva a completar o ciclo pedagógico, não tem espaço para uma visão de ciência isolada. Os esforços devem ser direcionados para uma possível concorrência solidária e qualitativa de diversas áreas do conhecimento, a princípio sem correlação. Como salienta Severino (1990, p. 21):

A filosofia pode colocar hipóteses em níveis de maior alcance epistemológico. Trabalha em íntima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

Segundo o professor Zuben (1990, p. 13) “A Filosofia se projeta para muito além da atualidade, ou então, porque faz se remontar a atualidade a seu passado-presente originário”. Com isso fica evidente o caráter atemporal da filosofia, onde um pensamento consecutivo se vincula aos fundamentos do trabalho metafísico que se aproxima do espírito de continuidade, da tarefa dos pensadores que conduziu o homem a criar, no presente, uma nova posição fundamentada em princípios e valores culturais.

No século XXI ficou evidente que o mundo se tornou menor e mais rápido devido ao protagonismo da tecnologia da informação, que facilitou sobremaneira a comunicação interpessoal, que tomou proporção planetária, nem por isso houve significativa alteração na forma de retenção do conhecimento. Zanata e Setoguiti (2011, p. 3.457) salienta o caráter formativo “que age sobremaneira na consciência, no comportamento ou conduta que faz do indivíduo um homem desta sociedade e está impregnado de uma transmissão cultural de conhecimentos, de valores e de ideias”. Com isso é sempre possível conciliar a inteligência, de cada tempo histórico, com o aprendizado por meio das disciplinas, como estão expressas na literatura e nos diversos segmentos sociais.

Alinha-se ao pensamento de que a filosofia é atemporal como salienta o professor Zuben (1990, p. 14) “Questionar parece ser, então, a aspiração secreta da paixão filosófica. Questionar é tarefa do pensamento. Ao tentar descobrir a realidade, o homem a enfrenta problemáticamente. O enfrentamento problemático está condicionado pela capacidade de o homem estranhar-se perante as coisas.” O que evidencia que a facilidade de comunicação, vai cada vez mais, requerer formação filosófica do ser humano com o objetivo de compreender a vida individual e coletiva, bem como, assimilar as leis e sua coerência para a sociedade, em cada tempo histórico.

Aspectos sociológicos

A sociologia como área do conhecimento autônoma é considerada recente, estruturada a partir do século XIX, por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (Montpellier, 1798 — Paris, 1857) foi um filósofo francês, fundador da sociologia e do positivismo, procurou remediar o mal-estar social provocado pela Revolução Francesa, exigindo uma nova doutrina social baseada nas ciências.

Auguste Comte criou o termo *sociologia*, em 1838, ao fundir as palavras *lógos* (= ciência) grega e *sócius* (= comum) latina. Iniciada por ele como uma sapiência que estudava as associações, com a perspectiva de unificar todos os estudos relativos às relações sociais do indivíduo. Acreditava que toda a vida humana tinha atravessado as mesmas fases históricas distintas (FERREIRA, 2014, p. 52-54).

A moderna sociologia acadêmica surgiu com David Émile Durkheim (Épinal, 1858 — Paris, 1917) foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Formalmente, tornou a sociologia uma ciência com pesquisas sociais práticas e objetivas. Teve a sabedoria de inovar ao elevar a sociologia a uma disciplina autônoma e distinta de outras ciências sociais concorrentes. Como também, fundou o primeiro departamento de sociologia da Universidade de Bordeaux, em 1890 (FERREIRA, 2014, p. 65-66).

Os estudos científicos da sociedade desenvolvidos por vários pesquisadores que seguiram a metodologia e contribuíram para o fortalecimento dos princípios e valores observados e estruturados, inicialmente, por Comte e Durkheim, focando a representatividade de um determinado comportamento humano poder espelhar uma realidade social, por meio de uma amostra organizada com sistematização.

O período anterior a compreensão do procedimento social foi guiado por uma visão mística e religiosa sobre a atitude humana e os problemas existentes na sociedade. Inclusive os gregos que tinham predisposição ao pensamento racional, utilizavam-se da mitologia para explicar certos fenômenos sociais. Na Idade Média as respostas ao comportamento do homem tinham conotação religiosa, como resultado dos pecados e o afastamento dos ensinamentos de Deus.

O desenvolvimento da sociologia está atrelado ao capitalismo como sistema econômico mundial, voltado para as relações político-econômicas que tem como principal objetivo a acumulação do capital como processo contínuo de reprodução da riqueza. O que incentivou o crescimento das cidades e da produção, com isso o encorajamento ao êxodo rural; ocasionou uma forma indesejável de urbanização. Tendo como características marcantes a desordem urbanística e a falta de infraestrutura básica; conduzindo a detestável violência urbana.

Por outro lado, foram criados movimentos sociais e outras manifestações oriundas das organizações de pessoas, com a finalidade de demonstrarem descontentamentos coletivos e procurar atender necessidades e pontos de vista comuns. Com isso tornou insuficiente às respostas dadas pelas filosofias sociais e teorias religiosas.

A sociedade precisava de respostas técnicas por meio de pesquisas metodologicamente estruturadas, com o intuito de evidenciar os problemas e indicar soluções para alterar o estado da arte. Por isso os cientistas sociais passaram a ser imprescindíveis, por terem instrumentos sistematizados para abordar a realidade de forma abrangente, não mais com estudos delimitados e estáticos. A sociologia é uma ciência que busca entender o ser social e seu relacionamento com o próximo.

No Brasil, a sociologia surgiu no momento em que começaram a institucionalizar as universidades, com a constituição da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e, da Escola Livre de Sociologia Política (1933). Inicialmente foi preciso contratarem professores estrangeiros para formarem cientistas brasileiros com capacidade metodológica para analisar os principais entraves da sociedade nacional. Sem dúvidas a década de 1930 foi marcada pela consolidação e marco histórico das ciências sociais no Brasil.

Com essa iniciativa logo foi possível formar massa crítica nacional, com a proeminência de sociólogos como: Antônio Candido, Darcy Ribeiro, Eduardo Viveiros de Castro, Florestan Fernandes, Gilberto Freire e Herbert José de Sousa (o Betinho), que deram inúmeras contribuições para a interpretação da realidade e diversidade da sociedade, levando em conta as dimensões continentais do país.

Enfrentaram temas difíceis mas imprescindíveis para trazer à tona, porque são entraves para a evolução da sociedade brasileira

como: a concentração de renda; a desigualdade social; a violência no campo e nas cidades; os preconceitos de gênero e raça; a persistência de uma sociedade escravista; a proteção dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, só para citar alguns temas cruciais que precisam ser enfrentados.

Salienta-se que o Brasil apresenta invejável diversidade cultural, um território gigantesco com terras contínuas, uma população de aproximadamente 211,5 milhões de pessoas que falam a mesma língua. No entanto, clama por igualdade de oportunidades e de acesso a uma educação pública e de qualidade, para àqueles que desejam galgar formação acadêmica e profissional; compreendida como sinônimo de socialização.

A disciplina sociologia na História das Disciplinas Escolares (DHE) sempre foi acometida de interrupções e retornos à grade curricular do ensino médio, sendo influenciada pelo perfil ideológico dos grupos de líderes que oscilaram no poder central do Brasil. No entanto, em períodos de sistemas políticos democráticos teve acolhimento. Como aborda Cigales (2014, p. 55-58):

No início do século XX a sociologia ganha destaque na produção de manuais voltados aos cursos jurídicos. Foram escritos quatro compêndios para as Faculdades de Direito, o primeiro em 1900, os dois seguintes em 1906 e o quarto em 1926. Com a Reforma de ensino de João Luís Alves-Rocha Vaz, a sociologia é implantada no 6º ano do curso secundário, e aos interessados em obter o título de bacharel em Ciências e Letras, conforme Decreto 16.782-A, de 13/1/1925, arts. 47 e 56. Por meio das reformas educacionais iniciadas por Gustavo Capanema em 1942, no governo de Getúlio Vargas, a disciplina de sociologia sai da obrigatoriedade do currículo secundário e complementar. Quatro anos depois, reaparece no conteúdo programático da escola normal a partir de 1946, conforme Decreto-Lei 8.530, de 2/4/1946. Retornando ao currículo do ensino médio, por meio da Lei 11.684, de 2/8/2008, que alterou o art. 36, IV da Lei 9.394/1996 (LDB) “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.”

Conforme salienta Chervel (1991, p. 59) “Disciplina também significa ‘moldar corpos e mentes’ em busca de um conhecimento desejado, de um ‘habitus’ pretendido”. O que nos indica que o processo de criação e funcionamento dos conteúdos programáticos das disciplinas escolares são fundamentais para direcionar o pensar do educando das próximas gerações. Especialmente em matéria como: ética, filosofia e sociologia, onde o conjunto de conceitos e ideias é amplo, podendo albergar qualquer temática.

No caso da disciplina sociologia na grade curricular básica dos cursos de graduação não teve interrupção e nem retrocesso. Em 1931, no âmbito da reforma de Francisco Campos, conforme indicam Lemos, et al. (2013, p. 63) “já no contexto do governo de Getúlio Vargas, introduziu a Sociologia nos cursos preparatórios e cursos superiores nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura, além de mantê-la nos Cursos Normais – que eram os cursos de formação de professores.” A partir de então passou a compor os currículos básicos dos cursos de graduação, como: ciências sociais e exatas; da terra; biológicas; engenharia e tecnologia; da saúde; agrárias, humanas; linguística, letras e artes.

Em 1964, com a implantação do golpe militar, conforme salientam Costa e Silva (2003, p. 105) “os sociólogos são retirados de cena: Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro saem do país, e muitos jovens sociólogos se engajam na luta política mais direta. Com o endurecimento da ditadura militar os trabalhos produzidos dentro da sociologia sobre o tema da educação mudaram de lado.” Nesse período a educação formal passa a ser alienante e o regime de exceção amputa a legitimação do conhecimento científico por parte dos educadores. Este período foi marcado pela exploração dos professores como subprodutos de luxo.

Outros fatores contribuíram para a inércia da produção acadêmica a partir de meados da década de 1960, como acentua Gomes (1979, p. 35) “o declínio do processo de industrialização substitutiva de importações, o fim do nacionalismo desenvolvimentista, às novas condições políticas e econômicas do Brasil”, devido ao déficit democrático entre 1964 e 1985. Mesmo assim, os fatos sociais continuaram requerendo atenção dos pesquisadores porque o processo de urbanização, a emer-

gência de novas classes sociais, trabalho, pobreza e consumo, dentre inúmeras transformações da estrutura social.

No século XXI a temática sociológica está sendo recepcionada pelas autoridades nacionais, com institucionalização de uma disciplina escolar obrigatória, compondo o histórico escolar dos três anos do ensino médio, conforme previsto no art. 36, IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir de 2008, fazendo parte dos principais currículos dos cursos de graduação. Como área do conhecimento autônoma conta com conteúdo direcionado para licenciatura e bacharelado. Na pós-graduação está presente no *lato sensu*, como especialização e, no *strictu sensu*, com titulações acadêmicas em mestrado e doutorado.

Considerações finais

O que se observa ao fechar da segunda década do século XXI, a importância do planejamento das ações estatais – tanto em nações centrais como periféricas –, preliminarmente, a implementação de políticas públicas no âmbito do ensino básico – desde a organização de creches até a conclusão do ensino médio –, no sentido de proporcionar longevidade da estrutura, mas abertos a aperfeiçoamentos, especialmente na utilização de ferramentas disponíveis por meio da tecnologia da informação. Sem abandonar a sólida formação humanística dos educandos; profissionalismo do corpo docente e administrativo dos centros educativos, na expectativa de não interferência de Governos temporários.

No que se refere à educação universitária brasileira, nos últimos trinta anos observa-se mudanças de rumos, porém o Ministério da Educação (MEC) continua como órgão normatizador e fiscalizador das instituições públicas e privadas de ensino. No caso dos cursos de graduação houve aumento de vagas nas faculdades públicas e inúmeras autorizações para abertura de organizações privadas em todas as unidades da federação. Como também, ampliou os programas de concessão de bolsas, com recursos públicos, para estudantes ingressarem em cursos particulares, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e linha de crédito para financiamento estudantil como o FIES.

Quanto à qualidade da instrução, observa Santos (2005, p. 24) “a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado.” Constatado por meio da eliminação progressiva das instituições públicas, pós educação básica, sendo substituídas gradativamente por empréstimos para o custeio dos estudos, com isso, transformando os alunos de cidadãos em consumidores.

A deterioração organizacional das universidades públicas é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade entre os bens públicos produzidos pelo Estado. Conforme salienta (SANTOS, 2005, p. 17):

Emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da última década do século XX, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. É exclusivamente mercantil. O Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *online*.

Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da produção ocorre sob o respaldo da OMC - organismo multilateral com 162 países membros, na atualidade, e sua finalidade é eliminar barreiras alfandegárias que prejudique as nações por meio de comércio predatório -, no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) - em inglês General Agreement on Trade in Services, GATS -, a educação é um dos doze serviços abrangidos por este Acordo (RCIPEA, 2013, p. 371-372).

Segundo Santos (2005, p. 36), “os EUA, a Nova Zelândia e a Austrália são os mais entusiastas dos benefícios do GATS, por razões comerciais, são os países mais exportadores de mercadorias universitárias e, como tal, são os que têm mais a ganhar com a eliminação das

barreiras comerciais”. O objetivo é promover a eliminação progressiva e sistemática dos limites das soberanias territoriais. Continua Santos (2013, p. 33):

O GATS distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas. A oferta transfronteiriça consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem *online*, universidades virtuais.

As universidades globais dos EUA, da Austrália e da Nova Zelândia atuam no quadro de projetos nacionais que têm o mundo como espaço de ação.

A superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as habilidades do capitalismo por meio da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

Levando em consideração que o processo de privatização da educação superior é irreversível, com isso, trata-se de um produto comercial, a exemplo de grandes empresas multinacionais que constituem sucursais no estrangeiro com o propósito de venderem os seus serviços. Santos (2005, p. 34) descreve a melhor maneira de se estabelecer a marca internacionalmente conhecida nas localidades “neste caso os polos locais ou campi-satélite de grandes universidades globais e o sistema de franquia (*franchise*) contratado com instituições locais.”

A partir da década de 2010, ficou cristalina que a conversão das novas tecnologias em instrumentos pedagógicos, proporciona os serviços de educação alcançar a extraterritorialidade, deixando facultativa/eletiva a exigência da co-presença. Podendo ser suprida pelo ensino *online*. Conforme exemplifica Santos (2005, p. 33) “Três grandes universidades norte-americanas (Columbia, Stanford e Chicago) e uma inglesa (London School of Economics) formaram um consórcio para criar a Cardean University que oferece cursos no mundo inteiro pela *internet*”.

Segundo Santos (2005, p. 27-29) as ideias centrais que justificam a expansão do mercado educacional, provavelmente mais, nos países periféricos, são as seguintes:

- a) Vivemos numa sociedade de informações. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica.
- b) A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade.
- c) Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento.
- d) O atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade.

Nada disso é possível na constância do paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas.

Não é o caso de valorar se a universidade pública é melhor ou pior que a privada. Tem-se a experiência da existência de universidades há 1.160 anos e de sua inestimável contribuição para o bem-estar da humanidade, com produção científica por meio de pesquisas e formação nas áreas de: ciências sociais, estudos humanísticos e ciências naturais, bem como, projetos de desenvolvimento tecnológico. Com um histórico amplamente favorável da geração de conhecimento nas universidades públicas, que têm como princípio a desvinculação dos objetivos mercantis, e com foco nas prioridades definidas pelas políticas públicas dos Estados.

Conclusão

O propósito do presente artigo foi analisar, a atuação das áreas do conhecimento ética, filosofia e sociologia na grade curricular do ensino

médio e como disciplinas básicas nas graduações. Têm como características marcantes: a abrangência temática e a capacidade de tangenciar as demais áreas que compõem os conteúdos curriculares.

Ao aprofundar na proeminência da ciência da educação tem-se a certeza da sua imensurável contribuição acadêmica em qualquer período da humanidade, levando avanço tecnológico e esclarecimentos científicos capazes de darem respostas a tantos fenômenos causadores de inseguranças existenciais que eram atribuídos a castigos ou virtudes divinas. No entanto, o conhecimento técnico proporciona esclarecimentos e justificativas por meio de pesquisas empíricas, dando respostas a inúmeros acontecimentos naturais.

Como ao redor do planeta encontramos inúmeros profissionais dedicados à aprendizagem das pessoas recorrendo às melhores técnicas pedagógicas, com um único propósito de levar às gerações futuras os conhecimentos que justificaram a presença da espécie humana na Terra. Com suas sabedorias e atitudes, sempre contribuindo para que o próximo possa ter a liberdade e segurança para direcionar suas escolhas.

Não restam dúvidas que o processo de aprendizagem requer métodos pedagógicos para que o educando tenha o melhor proveito. Porém, cada vez mais, corrobora a certeza que os maiores aliados estão nas disciplinas de ética, filosofia e sociologia, porque não basta formar um excelente técnico. A era do conhecimento exige mais, um homem que tenha habilidade de trabalhar em equipe, probo, com sensibilidade para vislumbrar as necessidades da coletividade e cooperar para a vivência em um ambiente afetuoso.

Para finalizar, claro que a humanidade vai sempre perseguir o novo e o bem-estar social, mas para isso terá que trilhar por históricos caminhos éticos e filosóficos, aliados à moderna sociologia. Instrumentos indispensáveis para àqueles abertos ao aprendizado e a atuação como ser social e profissional sensível à solução dos problemas de seu tempo, como: a edificação de uma sociedade fraterna; com uma economia sustentável; ciente que os direitos e deveres devem ser democráticos; valorização das culturas e tradições comunitárias.

Referências

- ALENCASTRO, M.S.C. **Ética empresarial na prática**: liderança, gestão e responsabilidade corporativa. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- BASTOS, M.H.C. Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. **Cadernos de História da Educação** – UFU. Uberlândia, MG, v. 10, n. 1, p. 137-150, jan./jun. 2011.
- BLAUG, M. **Introdução à economia da educação**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- CIGALES, M.P. O ensino da sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da história das disciplinas escolares. **Revista Café com Sociologia** – Dossiê Ensino de Sociologia. Maceió, AL, v. 3, n. 1, jan., 2014, p. 49-67.
- CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte – Secretaría General de Educación y Formación Profesional, n. 295, 1991, p. 59-111.

- COSTA, M.; SILVA, G.M.D. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-120, jan./abr. 2003.
- FERREIRA, E.C. **Introdução à sociologia**. 3. ed. Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação – CNTE e ESFORCE: Brasília, 2014.
- FRANCO, M.A.S. Pedagogia como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, v. 37, n. 131, p. 511-518, maio/ago. 2007.
- FRAZÃO, D. **Biografia de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997)**. 2019. Recuperado de: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 3 fev. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **A Escola como um lugar especial**. 2015. Disponível em: <<https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/pensamento-de-paulo-freire-10-2597>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, C.A.C. Os estudos sociológicos da educação no Brasil. **Revista Fórum Educacional** – Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 25-45, out./dez. 1979.
- GOMES, D.V. Educação para o consumo ético e sustentável. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** – Fundação Universidade Federal do Rio Grande. v. 16, p. 18 a 31, jan./jun. 2006.

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial. 2005. **Consumo sustentável**: manual de educação. Brasília: Consumers International /MMA / MEC / IDEC.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **RCIPEA** – Repositório do Conhecimento do IPEA: Capítulo 13: Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3095/15/Livro_cap.%2013.%20Acordo%20geral%20sobre%20o%20com%C3%A9rcio%20de%20servi%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LEMOS, C.E.; RÊSES, E.S.; SARANDY, F.M.S.; ORGANISTA, J.H.; SANTOS, M.B.; TOMAZI, N.D.; LEAL, S.D.R. **Curso de especialização em ensino de sociologia**: nível médio – módulo 2. Cuiabá, MT: Central de Texto. Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2013.

MESTRE, M. B. A. **Mulheres do século XX**: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936–2000). Tese Doutorado em História – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em História, Linha de Pesquisa Espaço e Sociabilidades. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Etelvina Maria de Castro Trindade. Curitiba, PR, 236 f., 2004. Disponível em: <<http://www.marilzamestre.com/wp-content/uploads/2015/10/mulheres-sec-xx.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

PIRES, V. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, J. O.; COSTA, M. O.; MARTINS, B. T. S. A educação feminina no Brasil em meados do século XIX e início do século XX. **Grupo de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividades – GPECS/UNIT/CNPq**. GT6 – Educação, Gênero e Diversidade. Aracaju, SE, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1195>>. Acesso em 6 mar. 2019.

RIBEIRO, A. I. M. **A educação da mulher no Brasil-colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. Coleção Universidade Aberta, v. 30.

_____. **A educação feminina durante o século XIX:** o Colégio Florence de Campinas – 1863-1889. 2. ed. Campinas: UNICAMP/CMU, 2006.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época, v. 120.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. **Revista Em Aberto** – INEP. Brasília, a. 9, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

SÓ HISTÓRIA (2009-2019). **Idade Média:** educação, artes, cultura, igreja. Virtuoso Tecnologia da Informação. 2019. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/medieval/p2.php>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

ZANATTA, R.M.; SETOGUTI, R.I. Filosofia da educação no Brasil: raízes históricas. X EDUCERE — Congresso Nacional de Educação, período de 7 a 10/11/2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. **Anais...**, 2011, p. 3.445-3.458.

ZUBEN, N.A.V. Filosofia da educação. **Revista Em Aberto** – INEP. Brasília, a. 9, n. 45, p. 11-18, jan./mar. 1990.

ABANDONO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM SEUS ATORES?

Miranilde Oliveira Neves

Claudia do Socorro Azevedo Magalhães

Considerações Iniciais

Nos últimos anos, e apesar de várias formações estarem sendo ofertadas em todas as regiões brasileiras, o fenômeno do abandono da formação contínua de professores no ensino superior tem crescido nos quatro cantos do país (BRASIL, 2013). Esta tendência, por si só, sustenta a necessidade de que este assunto seja examinado para uma melhor compreensão do fenômeno.

Este trabalho desenvolve-se em torno da problemática da formação de professores, focando-se concretamente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), dirigido a professores dos ensinos Fundamental e Médio e que ainda não possuem formação adequada, por isso têm que realizar essa formação para se adaptarem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei 9394/96) e/ou para aprimorarem a sua trajetória formativa. É de notar que quem está a desistir da formação são professores da educação básica (ensinos Fundamental e Médio).

A Região Norte da Amazônia não foge a este quadro e os estudos sobre este contexto não são abundantes, o que, por si só, justifica que sejam efetuadas pesquisas que possam ajudar a com-

preender este fato social e, em consequência, encontrar soluções para o problema.

Assim, as questões de investigação que guiaram esta pesquisa tiveram por objetivo compreender as percepções dos vários atores envolvidos (coordenadores, professores e formandos) sobre a prevalência e as causas do abandono em cursos de formação contínua de professores, nomeadamente no PARFOR. A parte empírica do estudo configurou um estudo de caso, desenvolvido com base em análise documental e em entrevistas realizadas a tais atores. Neste artigo serão apresentadas as percepções apenas de um dos principais grupos de atores envolvidos no processo: os formandos que abandonaram, os quais consideramos serem informantes chave para nos dizerem a que causas atribuem o abandono e que medidas devem ser tomadas para combatê-lo.

A revisão da literatura do estudo foi direcionada para a formação de professores no Brasil, com destaque para o PARFOR, bem como para a problemática do abandono escolar nos vários níveis de ensino e em particular, no ensino superior.

Notas sobre o Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR

Toda ação no âmbito profissional nasce de uma necessidade contextualizada pelos indivíduos de uma sociedade, de uma comunidade que tem aspirações a serem atingidas. Em face da existência de um grande número de professores sem a formação académica exigida em todo o Brasil, o PARFOR foi uma medida planejada pelo governo, em 2009, para cumprir metas de formação no cenário brasileiro. “O PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009”. (BRASIL, 2013, p. 31).

O Relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB - de 2013 demonstra a urgência que o governo tinha para instaurar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Para que fosse implantado, e face à grande demanda de professores do país, o PARFOR necessitou da colaboração da União, dos Estados, Municípios e parcerias com as Universidades e Institutos Federais de Educação, a fim de garantir cursos de formação inicial na modalidade presencial e a distância.

É válido destacar que, embora haja uma preocupação em formar professores sem formação superior (primeira licenciatura), o PARFOR também se propõe a formar professores que atuam em áreas diferentes daquelas em que se formaram (segunda licenciatura) e aqueles que já são graduados, porém apenas bacharéis – não licenciados – o que chamamos de complementação pedagógica (BRASIL, 2013).

Trata-se de uma oferta educativa que, no campo da educação e formação de adultos, pode ser classificada como mista, ou seja, inclui em si dois tipos puros de práticas: a educação compensatória de adultos, que permite ofertas educativas escolares de segunda oportunidade, desde a educação básica ao ensino superior; e a formação profissional contínua, que inclui ofertas formativas para quem já se encontra a trabalhar (LOUREIRO, 2008).

Para facilitar o acesso ao programa para os participantes, foi criada a Plataforma Freire. É nesta plataforma que os professores se inscrevem para participar dos cursos ofertados e, logo após, são selecionados por suas respectivas secretarias de educação.

Diante disso, pode-se inferir que o PARFOR se propõe a promover o ingresso dos professores que trabalham no serviço público de ensino à formação superior, o que é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei 9394/96).

Outro objetivo constatado na instauração do PARFOR é que ele pretende consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, pois somente assim, poderá fazer um acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação.

Para além desses objetivos, nota-se que há uma preocupação para que o professor que leciona no PARFOR seja estimulado a realizar estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses professores com os formandos (BRASIL, 2013).

O PARFOR surgiu, como uma esperança para quem precisava da formação ou para quem desejava atualizar-se e aperfeiçoar-se, na busca por um ensino de qualidade. Contudo, vários cursos desse Plano têm tido taxas de abandono elevadas, por isso torna-se pertinente procurar perceber porque está a ocorrer esse fato social, ou seja, perceber o que explica que tantos docentes que têm finalmente a oportunidade de se qualificarem acadêmica e profissionalmente abandonem os cursos de formação.

Nota metodológica: Seleção do contexto, dos participantes e técnicas de pesquisa

A escolha da problemática desta pesquisa, *o elevado abandono da formação contínua de professores no ensino superior*, o estado de desenvolvimento de estudos existentes no Brasil sobre a mesma, e a respectiva perspectiva teórica determinou a opção por um estudo interpretativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994; COSTA, 2006; BOUTIN, GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 2012; THOMAS, NELSON & SILVERMAN, 2011), assente na tipologia de estudo de caso exploratório (YIN, 2015).

Em sequência, explicitamos alguns tópicos quanto à seleção do contexto, dos participantes e das técnicas de pesquisa utilizadas. Assim, para a sua realização escolheu-se um Instituto Federal de Educação da Região Norte do Brasil que, após análise dos dados estatísticos cedidos pela secretaria acadêmica da Instituição, comprovou-se que apresentava forte índice de abandono da formação superior, nomeadamente apresentando altos índices de abandono nos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR.

Desta forma, a seleção desta instituição considerou o número de cursos e turmas ofertados e a taxa de abandono em cada um deles. Outro fator de escolha deveu-se ao fato de esta instituição estar localizada no interior da Amazônia (Estado do Pará), local que necessita em grande escala de formação profissional inicial e continuada de qualificação docente.

A partir do universo de cursos e tipos de atores possíveis, foi selecionada a unidade de análise que se consubstancia nos cursos e nos participantes, de acordo com os critérios a seguir definidos.

O primeiro critério foi a taxa de abandono por turma nos diferentes cursos. Para isso, tomou-se como base o índice de 9% que o governo brasileiro admite poder existir a partir do início de qualquer curso superior, regular ou não. Dessa forma, adotou-se o critério de considerar baixa/média a taxa até 9%; alta/forte de 10% a 19%; muito alta/muito forte de 20% a 29%; e altíssima/fortíssima uma taxa igual ou superior a 30%. Os cursos com taxa de abandono altíssima foram escolhidos pela gravidade do problema, e porque seria inviável, no tempo existente para realizar a investigação com base na metodologia qualitativa, ter um número maior de possíveis entrevistados.

O segundo critério foi a seleção de alunos representantes de todos os cursos que abandonaram a formação e que se encaixaram na porcentagem que representa a medida de abandono que se estabeleceu para a seleção dos cursos a estudar, assim como os seus professores formadores e gestores.

O terceiro critério visou à seleção dos alunos que estavam a estudar nos semestres iniciais dos cursos, isto é, do primeiro ao terceiro semestre, uma vez que o abandono tende a ser mais frequente nos primeiros semestres, de acordo com alguns estudos, como os desenvolvidos pelo Instituto Lobo (SILVA FILHO *et al*, 2007; LOBO, 2012), por exemplo.

Desta forma, a seleção dos participantes nesta pesquisa, e com o objetivo de reunir dados vindos de informadores-chave sobre o fenômeno do abandono da formação, recaiu em quatro tipos de atores dos cursos de Licenciatura em Biologia (em Pacajá dos 39 alunos, 14 abandonaram: taxa de 35% de abandono – 6º Semestre), Física (em Pacajá dos 21 alunos, 13 abandonaram: taxa de 61% – 6º semestre) e Informática (em Pacajá dos 26 alunos matriculados, 08 abandonaram: taxa de 30% – 6º Semestre; e em Tucuruí dos 40 alunos, 18 abandonaram: taxa de 45% de abandono – 4º Semestre) dessa Instituição, que foram os que obtiveram índices mais elevados de abandono:

- formandos matriculados nestes três cursos e que prosseguiram os seus estudos;
- formandos matriculados nestes três cursos que haviam abandonado;

- professores/formadores destes cursos;
- distintos tipos de gestores (coordenadores locais de cada um dos cursos pesquisados; coordenação de área; e coordenação geral).

Neste artigo, o foco está centrado nos formandos matriculados que abandonaram os estudos, os quais são formandos na Instituição pesquisada e, simultaneamente, são professores em outras instituições públicas. Lecionam no Ensino Fundamental Menor (1º a 5º ano).

Quanto às técnicas de pesquisa utilizadas, destacamos aqui, e para além da pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

A análise *documental* se constituiu como fator necessário para a obtenção de bons resultados nesse trabalho (APPOLINÁRIO, 2009), uma vez que, foi preciso conhecer o Plano Nacional de Formação de Professores; o plano de curso de cada um dos três cursos pesquisados (Biologia, Física e Informática); estatísticas e relatórios elaborados pela gestão do PARFOR, a fim de se coletar dados em relação à quantidade de alunos matriculados e dos que abandonaram os cursos nos locais em que esta pesquisa se desenvolveu; índice de cursos com maior ou menor taxa de abandono; e quais os professores que atuaram nas turmas pesquisadas.

A entrevista teve um papel central nesta investigação, pois ela nos permitiu reunir informações dos participantes da pesquisa para realizarmos uma aproximação ao entendimento sobre as causas do abandono da formação realizada no âmbito do PARFOR na Amazônia brasileira. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, procurando categorias de análise que melhor pudessem responder às questões de investigação (BARDIN, 2010).

Conforme já explicitado acima, e embora no estudo tenham sido realizadas um total de 90 entrevistas, neste artigo, apenas damos conta dos resultados da pesquisa referentes às percepções dos formandos entrevistados matriculados nos três cursos selecionados que haviam abandonado: 19 entrevistados de um total de 53 formandos. Deve ser ressaltado que conseguir estas entrevistas foi tarefa especialmente difícil, devido às dificuldades de encontrar os informantes, pois alguns mudaram seus endereços ou moram em locais bastante afastados da cidade, onde nem sempre é possível chegar de veículo.

Dos 19 formandos que abandonaram a formação e foram entrevistados, 12 são mulheres e 7 homens; 3 haviam frequentado o Curso de Licenciatura em Biologia, 4 o de Física, 4 o de Curso de Informática em Pacajá, e 8 o Curso de Informática em Tucuruí. Prevaleceu a faixa etária de 41-45 anos, e todos já trabalhavam há mais de 10 anos, tratando-se, portanto, de professores experientes.

Abandono da formação: perspectivas dos formandos que abandonaram os cursos

Todos os entrevistados reconhecem a existência do abandono nos seus cursos, cuja taxa classificam como elevada, e atribuem-no a diversas causas. A análise de conteúdo efetuada permitiu encontrar as categorias expectáveis a partir da revisão de literatura. Porém, foi encontrada mais uma categoria causal para explicar o abandono, aquela que designamos de “causas de ordem geográfica/regional”.

De acordo com as pesquisas, os formandos que abandonaram os cursos atribuem os respectivos abandonos, sobretudo, a questões de ordem institucional. Constatou-se que destacaram também causas pessoais, socioeconômicas e regionais/geográficas. Vários formandos apontaram mais que um tipo de causa para terem abandonado.

Dos 19 entrevistados, 10 afirmaram ter desistido de seus cursos por motivos institucionais, tais como: por já possuírem outra graduação; ou por perceberem que gastariam suas férias ou finais de semana estudando novamente em outro curso superior, ou erros na seleção. Ou seja, estas razões são consideradas institucionais porque remetem para a forma como se organiza o calendário escolar e para a forma como se realiza a seleção dos formandos, admitindo aos cursos do PARFOR formandos já licenciados, quando a prioridade devem ser os que não possuem licenciatura. O fato de se selecionarem formandos já licenciados pode fazer com que estes abandonem mais facilmente os cursos.

Os formandos enfatizaram bem este aspecto:

As causas que levam, no meu caso, foi já ter uma graduação porque se eu não tivesse ainda, por mais que não fosse aquilo que eu estava esperando, eu ia ficar lá até o final sacrificando

férias e tudo. Eu ia ficar até o final que eu não tinha ainda (FA/IT VII).

[...] eu tipo que caí em mim, que eu ia fazer uma outra licenciatura, então, já meio desanimada com a profissão, eu fiquei: poxa, eu vou fazer outra licenciatura, não. Não é isso que eu quero. (FA/IT II).

Na realidade, por que essa evasão maior? Você vê que eu vou ser sincero; é que a maioria já tinha graduação (FA/IT V).

Foi um erro do início mesmo. Erro na seleção (FA/IT VII).

Os formandos reconhecem, dessa forma, que é preciso melhorar o processo da seleção de entrada no PARFOR.

A questão institucional, portanto, influenciou na decisão do abandono da formação, como já havia constatado em sua pesquisa Lobo (2012, p. 12) ao ressaltar que para algumas instituições. “Não há a visão de que pode ocorrer Evasão (e ocorre em percentuais alarmantes!) em razão, ou por reflexo de problemas acadêmicos e, também, administrativos e de atendimento ao aluno. Por isso, a Evasão da IES acaba não sendo tratada como deveria ser: como um problema de gestão institucional”.

Durante a de recolha de dados, foi evidente que existem também causas pessoais, umas mais complexas que outras, situações inesperadas capazes de, no limite, abalar o sistema psicológico e impedir a continuação de uma trajetória escolar, como relata uma formanda:

Eu perdi meu filho, aí tava ainda muito abalada, mas mesmo assim eu ainda falei: não, eu tenho que continuar, prosseguir, aí comecei a estudar e quando eu comecei a estudar, aí foi também meu esposo ficou doente rapidinho e veio a falecer. Aí eu me senti sem chão e sem nenhum tipo de possibilidade na época, mas se não fosse isso eu estaria terminando também. Eu tava assim numa situação que eu não me sentia com coragem, com objetivos, com projetos pra nada naquele momento. Eu realmente estava muito abalada psicologicamente. (FA/IP II).

CISLAGHI (2008), MORAES E THEÓPHILO (2006) já destacavam em seus trabalhos que as questões pessoais, em verdade, são apontados como fatores relevantes causadores do abandono dos cursos no ensino superior.

Embora em menor proporção, as causas socioeconômicas, também foram referidas. Estas se materializaram, principalmente, na perda de contratos de trabalho, durante o período de aulas, e no aumento das despesas devido às longas distâncias a percorrer. No excerto abaixo é visível a referência a este tipo de causas, conjugada com causas de tipo institucional (a formanda já possuía licenciatura e não estava de acordo com o calendário escolar) e de tipo regional/geográfica (distância entre o local de residência e a universidade), que foi outro tipo de causa igualmente mencionado em menor proporção: “Eu já tinha graduação e tava me cansando estudar nas férias. Era um castigo. Quando acabavam as aulas, tava muito cansada, além disso, as despesas eram altas porque não moro aqui na cidade, é na zona rural, muito longe”. (FA/IP IV).

Nota-se que a questão financeira contribui para o abandono, porém não ocorre de forma isolada, como já havia constatado LOBO (2012:6) em suas pesquisas ao destacar que “alguns cursos que têm dificuldades de atrair os jovens pelas mais diversas razões que vão desde a dificuldade de manutenção financeira de muitos alunos até a falta de atratividade de algumas profissões”.

O próximo excerto é de um dos formandos que abandonou o curso de Biologia e que indicou, de forma conjugada, causas de tipo institucional (excesso de trabalho para realizar em casa) e regional/geográfico (local de residência sem acesso viável à internet):

A gente levava muito trabalho pra casa, então quando você vinha durante as férias, cada disciplina que vinha no período, você fazia algumas atividades, mas sempre ficava outras atividades pra você fazer em casa ainda durante o semestre você estudando, então, era tanta atividade e é assim eram trabalhos de 20 laudas e tudo à distância, tinha que os passar *online*. Eu moro na vila Bom Jardim. A internet lá, na altura, mal tinha na escola, continua desse jeito, só que hoje já tem internet particular, mas na época em que eu tava fazendo graduação, só na escola e mal,

nem *cyber*. Só na escola. Eram 45km de distância. Um dia eu chorei porque eu passei o dia inteiro, tentando passar online, aí quando eu terminava de passar, dizia: sua atividade não foi enviada. Tive que fazer tudo de novo, aí eu saí. (FA/BP III).

Quando inquiridos sobre o seu conhecimento acerca da existência ou não de abandono noutros cursos, 7 dos 19 entrevistados não souberam responder porque abandonaram o programa cedo. Entre os que o responderam, 1 acredita que o nível de abandono foi baixo, 6 admitiram que houve abandono e que o seu nível foi elevado, 2 admitiram ser muito elevado e 3 formandos acreditam que houve abandono, mas não conseguiram avaliar qual o seu índice de expressividade.

Os motivos que apontaram como causas do abandono de colegas de outros cursos foram, principalmente, de ordem institucional, tais como: já possuírem outra graduação, as aulas ocorrerem em período intervalar (férias), a má qualidade das infraestruturas oferecidas e as falhas no processo de seleção. Para além destas, os entrevistados afirmaram que as questões geográficas (distância entre residência e universidade) podem ter contribuído bastante para o abandono noutros cursos.

A emergência da categoria “causa de ordem regional/geográfica” é compreensível porque o estudo se desenrolou numa área muito extensa, esta é uma das características da realidade brasileira, sendo, por vezes, difícil de entender do ponto de vista de países menores ou de quem vive nas grandes cidades.

Perante a existência deste problema e da percepção que dele têm os formandos que abandonaram os seus cursos, julgámos ser também pertinente procurar perceber o que os mesmos pensam acerca do que pode/deve ser feito para o combater.

A partir das entrevistas, observou-se que os formandos esperam pelo dia em que teoria e prática farão parte da sua realidade, inclusive, chegaram a afirmar que faltou uma relação entre prática e teoria, é o caso desta formanda que abandonou o curso de Física. “Eu acho que tinha muita teoria. Eu queria coisa mais prática”. (FA/FP IV).

Na visão dos entrevistados são muitas as medidas que podem ser tomadas para que o abandono não aconteça, dentre elas as medidas de ordem preventiva foram das mais referidas: *motivação, processo seletivo ade-*

quando e informações antecipadas sobre os cursos. Ou seja, pode-se inferir que muitos dos abandonos que ocorreram poderiam, na opinião dos nossos entrevistados, ser evitados a partir de iniciativas que não teriam altos gastos para o governo nem para as instituições. E este, como já referido, parece ser o caminho adequado, o da prevenção, como destaca um dos formandos que abandonou, quando explica que era preciso “*ter um psicólogo, assistente social, tentar entender mais o lado da gente*” (FA/IP IV).

Foi importante notar que os alunos reconhecem que, para haver o sucesso acadêmico, não se precisa apenas de professores, alunos e coordenadores no Plano de Formação, mas é necessário contratar técnicos pedagógicos, psicólogos e assistentes sociais – o que hoje não é contemplado pelo Plano e que certamente fará a diferença na formação, pois “A pedagogia ela tem a possibilidade de olhar interdisciplinarmente pra todas as disciplinas, então o pedagogo ele consegue olhar e sabe como que no tecido escolar, como se dá o conhecimento entrelaçando todas as disciplinas” (FA/B II).

Será importante também avaliar o que esperam os alunos antes de entrarem nos cursos, em que momento suas expectativas não foram alcançadas. É preciso pensar no perfil do formando que entrará nos cursos. A partir de um planejamento que combine um trabalho que articule vários saberes e profissionais especializados (psicólogos, sociólogos, técnicos de serviço social, entre outros) outras medidas de combate ao abandono apontadas pelos alunos nesta pesquisa também poderiam ser utilizadas.

Entende-se, assim, que não é apenas uma medida, mas várias as necessárias para combater o abandono, o que não nos parece ser uma solução distante, mas ao alcance de todos, caso haja uma contribuição conjunta, uma parceria de quem ensina, quem aprende e de quem conduz o processo pedagógico.

Breve nota final

Esta pesquisa, da qual apenas apresentamos uma parte, veio trazer novos dados em relação ao abandono nos cursos de formação contínua de professores. No caso concreto do abandono de cursos realizados no âmbito do PARFOR numa Instituição de Ensino Superior do Estado

do Pará/Brasil, os quais permitiram discutir esta problemática sob a ótica de um dos principais atores envolvidos no processo: os alunos que abandonaram essa formação e perceber a que causas estes o atribuem e que medidas julgam necessárias para combatê-lo.

De entre os dados coletados, podemos destacar que os entrevistados atribuem a vários tipos de causas o fato de terem abandonado a formação: institucionais, pessoais, socioeconômicas e, ainda, causas regionais/geográficas. Destas, destacaram-se as causas de tipo institucional e pessoal.

No que toca às primeiras, a forma como o processo de seleção foi realizado e o fato de as aulas funcionarem durante o período de férias dos formandos foram das causas mais referidas pelos entrevistados.

Efetivamente a forma como ocorreu a seleção dos formandos parece ser uma causa muito relevante, pois quase 90% dos professores entrevistados que abandonaram já são formados e muitos são até pós-graduados e os próprios, justificaram que este fato contribuiu muito para que desistissem de seus cursos. Isto querará dizer que a formação não está sendo ofertada a quem realmente mais precisa dela precisa. Na verdade, durante as entrevistas, foram encontrados casos de formandos que necessitavam dos cursos por só terem ensino médio (sem graduação), e tentaram até três vezes o processo seletivo para poder entrar, enquanto outros (com graduação) entraram na primeira seleção e foram os primeiros a desistir dos seus cursos. Este fato alerta para a necessidade de se dever repensar o processo seletivo, que tem deixado de fora muitos daqueles que à partida seriam os primeiros a serem selecionados: os professores que exercem a sua função sem terem uma formação acadêmica adequada.

O fato de o PARFOR, no ambiente pesquisado, não oferecer turmas em período regular, influenciou significativamente o abandono da formação. Deve-se fazer notar que em outros locais do Brasil, há uma grande quantidade de turmas e cursos pertencentes ao mesmo Plano de Formação que funcionam em período regular. Existem, certamente, razões que fizeram com que os cursos no caso estudado fossem oferecidos em período intervalar. No entanto, e após a constatação de que esse é um dos principais motivos para o abandono apontado pelos formandos, julgamos haver razões para se pensar em alterar a altura em que tais cursos são oferecidos.

Como vimos, houve também um número significativo de formandos que centram em si próprios as causas do seu abandono, entre as quais estão, por exemplo, a não identificação com o curso e problemas de saúde. Menos referidas foram as causas regionais/geográficas e as socioeconômicas, mas, e de acordo com os entrevistados, o número de casos de abandono seria bem menor se os formandos recebessem um auxílio financeiro satisfatório durante o período em que estivessem a estudar.

Diante do que foi verificado, concordar-se-á que são necessárias medidas que procurem colmatar índices tão elevados de abandono. Uma das formas de o fazer será, além do que já foi sendo referido, melhorar o planeamento destes cursos, que, ao lado da procura da motivação dos formandos, pode evitar – segundo os próprios alunos que abandonaram – que este quadro se repita.

Esta parte da investigação que aqui trouxemos não encerra, naturalmente, todas as explicações possíveis para o que ocorreu nestes cursos no que se refere ao abandono. Sabemos ainda que nem sequer a investigação em toda a sua globalidade atingiu a compreensão de toda esta problemática em toda a sua profundidade. Uma análise que combinasse o número total de entrevistas realizadas a todos os atores selecionados (90 entrevistas efetuadas) com observações nos locais de realização dos cursos traria, certamente, um entendimento melhor e maior do fenómeno estudado. No entanto, acreditamos que demos um contributo para se entenderem melhor as causas do abandono dos cursos selecionados, ou melhor, as causas que na percepção dos entrevistados são aquelas que explicam o abandono nestes cursos e, assim, poderem apontar-se e efetivarem-se medidas que possam colmatar algumas dessas causas.

Referências Bibliográficas

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUTIN, G  rald; GOYETTE, Gabriel; LESSARD-HÉBERT, Michelle. **Investig     qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educa     nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto n   6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Forma     de Profissionais do Magistério da Educa     Básica, disciplina a atua     da Coordena     de Aperfei    amento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de forma     inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para assuntos jurídicos, 2009.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gest     do conhecimento em um framework para a promo     da permanência discente no ensino de gradua    **. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSTA, Isabel. **Percursos de cientificidade em Educa    **: uma abordagem aos textos normativos. Vila Real: UTAD, 2006.

COSTA, Isabel et al. Perspectives of Portuguese municipal education officers on school disengagement. **Revista Educa     Sociedade e Culturas**, 40, pp. 165–185, 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evas     no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*. n. 25. pp. 1–23, 2012.

LOUREIRO, Armando. As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no Norte de Portugal. **Revista Brasileira de Educa    **, v.13, n   38, pp. 221–238, 2008.

MARTINS, António Maria. **Insucesso Académico na Universidade:** Causas e Estratégias para a sua Minimização. *Docência Universitária*, vol. V, nº1 y 2, 2004. Disponível em: <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol5_n1y2_2004/6_art._3_Antonio_Martins.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

MORAES, Júlia & THEÓPHILO, Carlos Renato. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros & UNIMONTES.** In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. Anais. São Paulo: USP, 2006.

MOUSSATCHE, Simone Antaki. **Graduação a distância: feita para qual aluno?** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá, São Paulo, 2009.

PALMA, Simone Poch Vieira. **Experiências de evasão de um curso de Psicologia.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Fundação João Pinheiro (Escola de Governo), Belo Horizonte, 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 37, n. 132. Pp. 641-659, 2007.**

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em Atividade física.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Artmed, 2015.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SISTEMA MODULAR NO MUNICÍPIO DE PARAGOMINAS PARÁ

Jesias Pereira Barros

Considerações Iniciais

O ensino de geografia deveria, sem sombra de dúvidas, despertar o senso crítico do aluno pautado na realidade da qual ele está inserido, seria dizer que esse desenvolvimento cognitivo precisa atender às necessidades da realidade para que o estudante aprenda de forma significativa para alcançar o ensino e aprendizagem com mais qualidade. Estes têm que se posicionar de maneira centrada na construção de propostas que possam representar ganhos para uma determinada sociedade diante dos problemas encontrados, tanto no trabalho, nas escolas, na comunidade e na família e, principalmente, nas entidades das quais lidam.

Desta forma, têm-se um despertar do ser humano que permite conhecer e compreender aspectos da totalidade do mundo, agindo de forma com suas convicções, sobre as responsabilidades, os direitos e deveres sociais, com o objetivo de efetivamente tornar o estudante sujeito de mudanças desejáveis para uma sociedade melhor.

Os motivos pelos quais se resolveu dissertar sobre essa temática estão intrinsicamente relacionados às condições de ensino da rede pública de escolas localizadas no interior (campo) do município de Paragominas Estado do Pará. Portanto, destacam-se as dificuldades en-

frentadas no processo de ensino–aprendizagem da geografia no sistema modular de ensino composto do multisseriado, que são alunos de 6^o ao 9^o ano todos juntos na mesma sala de aula e no mesmo horário, ou multissérie composta de 6^o e 7^o ano, ou ainda 8^o e 9^o anos. Então, a partir desta triste e precária realidade vivenciada no processo educacional da educação do campo no município supracitado anteriormente, busca-se entender como as práticas pedagógicas têm contribuído na construção e reconstrução do ensino de geografia na educação básica para os sujeitos camponeses no seu próprio território.

Neste estudo, verifica-se as relações entre a formação do professor de geografia e a qualidade do ensino ministrado nas escolas, E.M.E.F. Nossa Senhora da Conceição e E.M.E.F. Paulino Borges. Através deste estudo analisam-se as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de geografia que lecionam no ensino fundamental II. Por meio deste estudo, identificam-se alguns fatores que justificam o fracasso de geografia nas escolas pesquisadas.

A relação formação de professor e ensino de geografia no sistema modular

Tradicionalmente, os conteúdos de geografia ensinados nas escolas são marcados pelas lacunas, fragmentação do ensino–aprendizagem e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos alunos.

Portanto, constata-se que essa maneira de ensinar tem contribuído para um ensino cansativo e enfadonho possibilitando uma aprendizagem mecânica do ensino na disciplina de geografia que em nada ajuda o estudante, dando-lhes sentido aos saberes geográficos. Essa é uma realidade que existe na maioria das escolas do campo em Paragominas e porque não dizer nas escolas públicas brasileiras. Com base nisso, afirma Callai (2001 p. 139) onde o autor faz a seguinte análise:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em sala de aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

Conforme orientam Azambuja e Callai (1999, p. 189), os conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socio espaciais.

Mesmo que se queira melhorar no âmbito das discussões acadêmicas, muitas coisas estão resolvidas, porém no espaço de sala de aula a prática continua sem resposta para uma aprendizagem construída com significado, excessivamente fragmentada em elementos sem sentido, sozinhos e, no conjunto, sem encadeamento que possibilite dar sentido à geografia escola aplicada no espaço rural. Em grande parte a fragmentação dos conteúdos e da aprendizagem advém de uma lacuna que não foi preenchida na formação acadêmica na qual se tem professores e alunos trancafiados em seus mundos geográficos, pois é preciso dizer que a especialização dos conhecimentos já é incentivada desde início da formação docente. Para alertar os profissionais da área assim adverte:

Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é o deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aula no ensino elementar ao ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamento etc.(VESENTINI, 2009.P. 239).

Com base nisso, podemos destacar que a formação do professor consiste de forma primordial para a construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos essenciais e de seus significados sociais. Para tanto, não é suficiente que o docente tenha domínio do conteúdo a ministrar, mas que esteja aberto para pensar criticamente e assim, desvendar os métodos que possam atravessar e chegar à condução da realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Entende-se que a geografia é uma disciplina de caráter estratégico na qual, analisa a relação e interdependência do homem com

a natureza, onde analisa o processo de produção do espaço. Inicialmente, a construção da aprendizagem é pautada na realidade vivenciada do cotidiano para buscar vários questionamentos, que permitem que o professor a realize de forma adequada as explicações no interior de uma sala de aula. Cavalcanti nos mostra alguns questionamentos que são levantados para uma aprendizagem mais significativa, como:

O que é geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da geografia? Quem são os alunos da geografia? Como são esses alunos? Como praticam a geografia do dia a dia? Como aprendem geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprenderem geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI 2006, p. 66).

Na contemporaneidade, as dificuldades encontradas para ministrar aulas em salas multisseriadas são diversas, pois a cada dia que se passa percebe-se lacuna bastante significativa na aprendizagem dos alunos do campo, tudo isso está relacionada a maneira como estar sendo conduzidas as didáticas e metodologias utilizadas na geografia escolar para o sujeito camponês. Embora tenha algumas peculiaridades enfrentadas pelo professor, por exemplo, a baixa remuneração, a formação inicial desqualificada, o excesso de carga horária de trabalho e, a falta de uma coordenação pedagógica eficiente tem provocado um vácuo irreparável no conhecimento de alunos e professores.

Podemos também citar a falta de participação da família na condução e acompanhamento do processo educativo dos alunos, esta ação tem contribuído para problemas da indisciplina e de fracasso escolar. No mais, percebe-se que o professor precisa buscar alternativas para superar as dificuldades encadeadas no processo educativo como ato de transformação da triste realidade educativa para os sujeitos do campo, em parceria com a família e secretaria de educação englobando todos os seres pertencente ao espaço.

De acordo com Pontuschka (2000), não é possível pensar o ensino e a aprendizagem da geografia sem pensar que ela é parte integrante do contexto escolar. Nessa perspectiva, Kaercher (1999) afirma que juntamente com outras disciplinas escolares, a geografia pode ser um instrumento valioso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

No momento atual em que se vive, é importante destacar a inserção das novas tecnologias que possibilitem a fuga dos adolescentes em direção a computadores, jogos e principalmente imagens deixando muitas vezes de lado a maneira tradicional de se ensinar os conteúdos da disciplina em questão. Entretanto o professor precisa adequar seus planejamentos, suas leituras, levando em consideração a realidade local desses alunos e suas linguagens presente no contexto.

A educação do campo no que tange a disciplina de geografia, o professor é responsável, diretamente, na formação de sujeitos críticos e no desenvolvimento, descobrindo mecanismos, metodologias, procedimentos sistemáticos do aprender a aprender com prazer pautada no mundo real do sujeito camponês. A escola dos camponeses ainda apresenta características arcaica e ultrapassada, é preciso que haja novas demandas para o surgimento de um sentido com sentido, que abranja os anseios educacionais.

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito ao uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART 2008: 74).

No Brasil, a falta de formação para os professores atuarem na educação do campo e saber lidar com as classes heterogêneas multisseriadas, tem provocado lacunas incalculavelmente na aprendizagem destes

alunos. Neste sentido o ensino de geografia nas turmas do 6º aos 9º anos nas escolas Nossa Senhora da Conceição e Paulino Borges ambas do campo tem compactuado de forma camuflada o processo educacional que deveria ser séria e de qualidade.

Uma escola não pode mais, em pleno século XXI, compactuar com um ensino aplicado de qualquer forma e qualquer jeito, é preciso que haja mudanças começando pelo o aperfeiçoamento dos professores, em busca de uma proposta que contemplem os anseios educacionais para cada realidade existente no campo. Sendo assim, vejamos o que diz o autor Antonio M. Neto, ao escrever seu artigo sobre a formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. Assim, afirma o mesmo.

A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital (MENEZES, 2009: 26).

Neste sentido, compreende-se que escola e sociedade precisam unir-se para que reestruture esse episódio caótico na educação do campo e de seus sujeitos. É preciso entender que todas as mudanças, transformações e evolução que ocorrem na sociedade, é fruto do ensino e da aprendizagem de qualidade e de forma significativa.

De acordo com o depoimento do professor **Cícero Guilherme Teixeira Sampaio**, alguns problemas podem explicar o desconhecimento com relação à geografia, dentre eles destacam-se:

- Os alunos não estudam em casa, esperam apenas pelo momento em sala de aula, dificultando ainda mais seu processo de aprendizagem, isso é um fato que ocorre praticamente com 90% das escolas onde ele passa para ministrar a disciplina, onde os professores fazem revezamento para atender a demanda de educação do campo, complicando ainda mais o processo de internalização do conhecimento.

- Os alunos chegam ao ensino fundamental com deficiências de leitura e escrita que atrapalham bastante na interpretação dos conteúdos, provocando um desânimo do aluno com a relação à disciplina e o que se destina a ensinar.
- O professor assume a tarefa de educar os estudantes, sendo perceptível um distanciamento do ato de educar que inerente à família, perdendo grande parte do tempo em sala de aula resolvendo conflitos sociais e pessoas.
- Alunos com dislexia, dificuldade de aprendizagem, e hiperatividade em sala multisseriadas, sem um cuidador, ou apoio especializado ajudando os professores no processo intermediador do ensino, isso amplia ainda mais as dificuldades do professor em sala de aula.
- Os estudantes não participam das aulas de forma oral, só ouvem e, quando questionados, dizem que estão entendendo o conteúdo abordado, no final do processo avaliativo é detectado e comprovado a sua ineficiência e inaptidão do conhecimento na disciplina.
- A escola tem sua parcela de culpa, por não cobrar resultados dos estudantes.

Diante dos dados apresentados, referentes aos fatores que justificam a falta de interesse dos estudantes pela aula de geografia, propõem-se algumas metodologias que possam tornar a geografia escolar mais significativa para os estudantes. Para tanto, os professores podem lançar mão de diversas linguagens para trabalhar os conteúdos geográficos. Na escolha dessas linguagens, os professores devem considerar que os alunos estão inseridos numa sociedade mergulhada nas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Desconsiderar essa realidade é negligenciar os saberes dos estudantes, em um mundo contemporâneo e atual.

Os estudantes da atualidade não apenas da área urbana, mas os do campo não necessariamente precisam estar em sala de aula para aprender geografia. Com a democratização do conhecimento, proporcionada pela mídia, os alunos aprendem cotidianamente através das informações divulgadas pela internet, televisão, jornais, revis-

tas, letras de músicas, romances e etc. Portanto as escolas do campo precisam estar aptas e inseridas neste processo onde os professores e escolar necessitam redefinir os seus olhares para permitir mudanças qualitativa e bem mais significativa pautada no avanço e na qualidade do ensino. É preciso que haja novas perspectivas de ensinar com prazer, e aprender com prazer.

Vários recursos podem ser utilizados para ajudar na aprendizagem dos alunos no ensino de conteúdos da disciplina de geografia. Dentre estas, podemos citar o uso de linguagem gráfica como por exemplo: gráficos, tabelas, croquis, infograma e vários outros.

Na linguagem cinematográfica podemos utilizar; curta metragem, linguagem cartográfica, estudo do meio, trabalho de campo, trilhas em áreas urbana e rural, visitas técnicas, trilhas ambientais, excursões, jogos pedagógicos, análise e interpretação da paisagem de forma indireta através de gravuras, fotografias, telas.

O uso adequado desses recursos favorece uma melhor compreensão dos conteúdos geográficos. É de primordial importância que o professor não fique apenas nos livros didáticos, mas que se permitam outras formas de ensinar os assuntos de forma prática e criativa, despertando e aguçando o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina.

No entanto, o professor deve trazer para o ambiente de sala de aula situações que partem da realidade cotidiana, para que os jovens possam observar coletar dados concretos do espaço vivido e elaborar gráficos. A esse respeito, Passini (2005.p.209) afirma: “Essa linguagem [gráficos] é importante para os cidadãos do mundo, porque é universal; expõe a essência da informação; desenvolve o pensamento lógico; uma importante ferramenta para investigação e apresentação de resultados de uma pesquisa”.

Fatores que justificam a falta de interesse dos alunos pelas aulas de geografia

Neste debate, analisam-se o entendimento e compreensão referente à geografia escolar, como também as da referida disciplina no contexto do dia a dia dos discentes, são observadas também as im-

pressões e sensações dos estudantes sobre a aula de geografia (as informações contidas aqui foram adquiridas por meio de roda de conversa realizada na escola e entrevista na residência dos alunos) a pesquisa foi desempenhada em quatro turmas de multisseriado do sexto ao nono ano, sendo duas da Escola Nossa Senhora da Conceição, que fica localizada na Vila Piriá a 55 km, no Município de Paragominas do estado Pará, e as outras duas na Escola municipal Paulino Borges, situada a 110 km, da sede do município em questão.

No quadro 1 abaixo são mostrados os entendimentos ou percepções das turmas pesquisadas nas escolas em questão. Portanto podemos perceber que os discentes compreendem a geografia escolar como uma matéria fragmentada, que pesquisa e estuda o clima, relevo, solos, plantas, vegetação, de forma de descrição da natureza.

Quando questionados sobre a aula de geografia, a maioria dos estudantes responderam que não gostavam daquele momento educativo construído em sala de aula. De acordo com o que os alunos salientaram, os professores não têm o domínio dos conteúdos como apresentam limitações nas formas de ensino proporcionando uma aprendizagem significativa e de qualidade, ou seja, nas didáticas utilizadas geralmente fundamenta na leitura e escrita do livro didático durante as aulas. Vale destacar que partes significativas dos estudantes admitem propor que os docentes de geografia deveriam diversificar as aulas, que são muitas teóricas. Então há necessidade da construção de planejamento e execução de aulas de campo, o que levaria o estudo da geografia escolar mais significativa para os alunos.

Quadro 1: percepção dos estudantes da escola Nossa senhora da Conceição acerca do que é geografia, das contribuições da geografia no cotidiano e da aula de geografia

Estudantes do sexto ao nono anos da escola Nossa Senhora da Conceição	O que você entende por geografia?
Pode-se observar que os alunos relacionam geografia à ideia de que: ❖ A geografia estuda vários tipos de conhecimentos; ❖ A geografia está relacionada às rochas, ao espaço que vivemos; ❖ Traz conhecimento de uma determinada superfície; ❖ A geografia estuda o espaço, planetas; ❖ A geografia estuda os lugares, as regiões, os territórios, as paisagens, os países, as economias e os oceanos. ❖ A geografia estuda as plantas, o meio ambiente e problemas ambientais; ❖ A geografia está vinculada a globalização e a movimentação da Terra. ❖ A geografia é o estudo dos aspectos físicos.	
Estudantes do sexto ao nono anos da escola Nossa Senhora da Conceição	Quais as contribuições que você percebe da geografia em seu cotidiano?
Em linhas gerais, tem-se: ❖ Me ajuda a compreender o clima; as divisões das cidades, as localidades dos Estados e Países, e das sub-regiões do Norte. ❖ Nos ajuda entender as variações dos tipos de climas, solos, vegetação e como variam as temperaturas, os tipos de terrenos que encontramos no dia a dia; ❖ Nos ajuda compreender as bacias hidrográficas. ❖ Ajuda a melhorar o entendimento dos problemas e questões sócias do Brasil. ❖ utiliza estatistas para o controle de epidemias, percepção referentes aos problemas ambientais e aquecimento global.	
Estudantes do sexto ao nono anos da escola Nossa Senhora da Conceição.	Você gosta da aula de geografia ministrada pelo professor?
Em linhas gerais, tem-se: ❖ Não, porque o professor costuma aplicar atividades sem explicar, o que dificulta o entendimento para realizá-las. ❖ Não, a professora só faz a leitura do livro didático, não dinamiza a aula; ❖ Não, há necessidade da existência de aulas práticas que esteja relacionada com a nossa vivência. ❖ Não, o professor tem dificuldades de ensinar os assuntos de geografia.	

Fonte: criado pelo autor (2019).

Com base no quadro apresentado anteriormente percebe-se que os professores adotam medidas didáticas tradicionais que provocam uma lacuna quase que irreparável no processo educativo dos estudantes destas escolas do campo no município de Paragominas-Pará. Portanto, é notável a necessidade de sugerir uma mudança rápida com didáticas mais interativas, que proporcionem aulas mais dinâmicas e que provoquem debates, discussões e principalmente aprendizagens para os sujeitos do campo.

No próximo quadro, são demonstradas as percepções dos alunos que compõem o ensino fundamental II de turmas multisseriadas educação aplicada por meio de o sistema modular de ensino para atender as demandas de alunos do 6º aos 9º anos referentes à educação do campo. Neste sentido apresentamos aqui um quadro demonstrativo de que forma os estudantes da Escola Paulino Borges compreendem a geografia escolar. Entretanto for perceptível a compreensão de que os estudantes têm com relação ao ensino aplicado pela disciplina é notável que os alunos entendam a geografia como estudo de mapas, regiões, plantas, climas, relevos, solos, natureza. No entanto, a geografia é entendida como fragmentos, no que se refere às percepções relacionadas à geografia e ao cotidiano, destaca-se a presença dos problemas ambientais, das mudanças climáticas, das desigualdades econômicas. Uma parcela dos estudantes informa que a geografia lhe dá um maior entendimento interpretativo dos assuntos propagados pela mídia em geral. Com relação a aula de geografia, a maioria dos estudantes afirma que gosta da aula ministrada pelos professores e que estes demonstram domínio dos conteúdos, também consideram as aulas dinâmicas.

Quadro 2: percepção dos estudantes da Escola Municipal Paulino Borges, acerca do que é geografia, das contribuições da geografia no cotidiano e da aula de geografia para os camponeses, que acima de tudo são povos da floresta

Estudantes do sexto ao nono anos da Escola Paulino Borges	O que você entende por geografia?
Pode-se observar que os alunos relacionam geografia à ideia de que: ❖ É uma matéria que estuda os mapas, os oceanos, as regiões, os planetas, os climas, os relevos, o globo terrestre, a atmosfera, os solos, a natureza, as temperaturas, as cidades; ❖ é o estudo do meio e da sociedade em que fazemos parte, analisando elementos como política, economia, e outros que podem ser observados na humanidade.	
Estudantes do sexto ao nono anos da Escola Paulino Borges	Quais as contribuições que você percebe da geografia em seu cotidiano?
Em linhas gerais, tem-se: ❖ Percepção de problemas ambientais; mudanças climáticas; localização geográfica e desigualdades sociais. ❖ Entendimentos dos assuntos veiculados no jornal, na televisão e em outros meios de comunicação; ❖ Permite compreender as relações de desigualdades sociais existentes na sociedade.	
Estudantes do sexto ao nono anos da escola Paulino Borges	Você gosta da aula de geografia ministrada pelo professor?
Em linhas gerais, tem-se: ❖ Sim, ele demonstra o domínio do conteúdo, explica muito bem, as aulas são bem dinâmicas; ❖ Sim, o professor ensina muito bem, ele torna a aula engraçada isso faz com que chame a atenção dos alunos para aprender as aulas ministradas. ❖ Sim, o professor é muito inteligente, e consegui fazer a gente aprender, transmite muito bem os conhecimentos, ele ajuda a despertar o senso crítico, e dinâmico e o professor domina o conteúdo ministrado; ❖ Não, o professor deveria trabalhar com textos sobre os conteúdos presente nas provas, a aula é muito expositiva.	

Fonte: criado pelo autor (2019).

É necessário que a aula de campo fomente a construção de uma geografia viva na qual as práticas sociais sejam construídas e transformadas, em que tenha a capacidade de problematizar as relações que envolvem natureza e sociedade, construindo um saber geográfico no

qual tenha-se a junção dos conhecimentos adquiridos tanto em sala de aula como no campo. Neste sentido, Pontuschka fundamenta a aula de campo apoiando-se no estudo do meio em que:

Constitui numa metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender” (PONTUSCHKA, 2007, p. 173).

O estudo do meio é caracterizado como instrumento de apreensão do real através da aula de campo, construindo-se em um método interdisciplinar que visa à interação de múltiplas disciplinas em torno de uma prática que deve proporcionar uma ressignificação e em confronto de conceitos e conteúdos estudados em sala de aula com o que foi observado em campo. Desta maneira, o estudo do meio deve ser construído em uma perspectiva interdisciplinar para que consiga atingir com eficácia seus intuitos.

No entanto, é preciso salientar que uma boa formação continuada ajudaria os professores no processo de criação e utilização de metodologia que propicie aos alunos uma formação sistematizada e sólida do ponto de vista desfragmentada, onde os alunos sintam orgulho das escolas públicas do campo, e principalmente de seus professores. Deixo aqui minha análise e a minha insaciável vontade de manter o ensino público para os camponeses de forma que satisfaça e que complete o ensino desvalorizado e agonizante que se ver aplicando aos sujeitos da floresta.

Portanto esta pesquisa procurou-se teorizar o ensino da geografia com o propósito de compreender qual o sentido dessa disciplina na Educação Básica.

Levanto a todos a uma gigantesca reflexão do ponto de vista da educação do campo e para seus sujeitos. O que está em cheque aqui é não apenas a desmotivação dos alunos, mas a sua qualificação para vida e para o mercado de trabalho.

Referências

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu & CALLAI, Helena Copetti. **A Licenciatura de Geografia e a articulação com a Educação Básica**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCAFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André. (orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- CALDART, Roseli Salete; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**: Campo- Políticas – públicas – educação Brasileira 2008.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a Escola**: Muda a Geografia? Muda o Ensino? Revista Terra Livre, n.16. (p.133-152). São Paulo, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza, **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: contexto, 2006.
- KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino- aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs). Geografia em Perspectiva: Ensino e pesquisa. São Paulo: contexto, 2009. p.221- 231.
- NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de Professores para a educação do campo**: projetos sociais em disputa
- PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para Ensinar e Aprender geografia**. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. p. 383.
- VESENTINI, José Willian. **A formação do professor de geografia** – Algumas Reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). Geografia em Perspectiva: Ensino e pesquisa. São Paulo: contexto, 2009. p.235-240.

PONTUAÇÕES FORMATIVAS: O ANTES E O AGORA DE UM ALUNO-PROFESSOR DE ARTES - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Roberto Carlos Farias de Oliveira

Pontuar um texto é conduzir o modo de o leitor acompanhar as ideias do autor. É usar cada ponto em favor do que se quer dizer. Neste relato, a cada sinal de pontuação, apresenta-se um momento a experiência vivenciada. Trata-se de um entender-se. De um encontro. Comigo. Com os outros. Com autores, textos e ideias. Um crescimento. Um relato que não se esgota. São partes de um processo que, felizmente, não tem ponto final. Nem terá.

Artes. Teatro. Educação. Três palavras. Três conceitos que se cruzam na minha prática profissional. Às vezes, docente. Outras vezes como artista, ator-amador. Como sou da área de Linguagem, recorro ao dicionário a fim de conceituar cada uma delas. Eis o que encontro procurando a etimologia dessas três palavras:

Arte – do latim *ars*, *artis*, a partir de uma raiz grega em *téchne*. Sentido: habilidade adquirida, oposta às concedidas pela natureza e ao conhecimento rigoroso da realidade, feito pela ciência (*scientia*);

Educação – do latim *educativo* associado ao verbo *educāre* (educar), com raiz em *educere* (orientar ou conduzir). Sentido: promover o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo e, ao mesmo tempo, incentivar a aprendizagem de conhecimentos e habilidades.

Teatro – do latim *theātrum* (e do grego *théatron*). Sentido: o espaço de apreciação ou observação. Também é associado ao verbo *théaomai*

(contemplar) e ao ser desmembrado temos “theá” (visão) e “-tron” (como o espaço que cobra protagonismo).

A leitura desses sentidos foi trazendo questões para mim: Que relações eu estabeleço entre essas palavras? Como estão inseridas no meu modo de atuar como professor? Que aproximações e distanciamentos eu percebo em minha prática?

Antes de tentar responder a essas e outras questões, preciso dizer que minha formação é Licenciatura em Letras/Literatura e em Artes Visuais e tenho também algumas experiências em teatro, por atuar como ator-amador por cinco anos no grupo de teatro “Se der jeito a gente faz”. Curioso, leitor, escritor, com alguma pretensão a artista, me vejo sempre envolvido com algo nesse vasto campo: visita a espaços, museus, teatro, cinema, literatura, bate papo... enfim: um universo de inserções que me movem e me fazem pensar.

Estou há dez anos lecionando Língua Portuguesa, Literatura e Artes para alunos do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim – uma nova etapa nestes 32 anos como professor. Tudo indo exatamente como deve ser. E eu pensando e agindo com essas palavras como sempre agi: sou professor (estou na educação), leciono Artes (faz parte de minha formação) e fiz teatro (tenho algo a oferecer aos alunos). Mas, como tudo na vida tem um mas, eu me aventurei pelos estudos no mestrado em Artes da Cena na Escola Superior de Artes Célia Helena. E é aí que se desencadeia um processo em mim e que se reverbera em minhas aulas.

Um processo que buscou (ainda busca), mais que associar, compreender as relações entre arte-educação-teatro de fato, tendo em foco o poder que a arte e o teatro têm em educar o indivíduo. Uma educação estética, ética e solidária, conforme fui descobrindo com os demais estudos.

Durante os estudos na primeira disciplina do mestrado em Artes da Cena – Poéticas da Cena: deslocamentos e fronteiras – tive contato com autores dos quais já tinha ouvido falar (Augusto Boal) e estudado em outro momento (Paulo Freire) e outro que desconhecia completamente a existência (Viola Spolin). E fui lendo, estudando. E, a cada leitura e aprendizado, algumas questões passaram a povoar e incomodar a minha cabeça de professor de arte: Que tipo de professor eu sou? Qual a educação que oferto aos meus alunos? Com que objetivo faço o que faço em aulas de arte – principalmente quando o assunto é teatro?

E esse processo me fez tentar a mudança. Paulatinamente, pois que algumas pistas para tais inquietações foram se tornando visíveis com as leituras. Foram as ideias fomentadas por Paulo Freire e Augusto Boal – principalmente no uso do adjetivo *oprimido* associado por eles à pedagogia e ao teatro, respectivamente – que se deu meu primeiro insight. Porque ambos tratam de um mesmo conceito em suas obras: o conceito de educação.

Para o educador brasileiro, Paulo Freire, as formas tradicionais de educação, nomeadas por ele de “bancárias” precisam ser alteradas para uma educação embasada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 2002, p.47). Daí vem sua proposta de uma educação libertadora, que procura educar o homem na ação e na reflexão acerca do mundo. Uma educação problematizadora, em que

[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] (FREIRE, 1987, p. 68) (grifos do autor).

Além disso, Freire trabalha o conceito de educação como um ato solidário entre professor aluno, porque ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Na verdade, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987).

O dramaturgo brasileiro, Augusto Boal, que na década de 1970 desenvolveu suas ideias acerca do teatro, aproximando-se de Paulo Freire, defende o exercício do teatro de uma forma muito próxima de uma prática educativa. Principalmente no livro *Teatro do Oprimido* e outras poéticas políticas (2019) em que o teatro é visto como uma das possibilidades de transformação da realidade, quando o espectador passivo se torna sujeito da ação. Não é teatro entretenimento. É muito mais que isso: é teatro como instrumento político, que promove reflexão para transformar a sociedade. Assim, ao roteirizar os problemas sociais e políticos pelos quais passa o público, levando-os para o centro

da discussão política desses problemas a fim de pensar em possíveis ações coletivas.

De forma muito sintética, Boal afirma que no Teatro do Oprimido

[...] se destrói a barreira entre atores e espectadores: todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade, destrói-se a barreira entre os protagonistas e o coro: todos devem ser, ao mesmo tempo, coro e protagonistas. (BOAL, 2005, p. 12)

Na verdade, é um teatro de libertação do oprimido que é feito a partir das propostas de apresentação criadas por ele, tais quais destacam-se:

Teatro-Fórum em que os atores representam uma cena até a apresentação do problema, e em seguida propõem aos espectadores que mostrem, por meio da ação cênica, soluções para o então problema apresentado);

Teatro-Imagem em que um ator decide um tema problema a ser tratado e que tenha significado para a maioria do grupo. Para tanto, alguns atores se colocam no espaço cênico como massas moldáveis e o ator protagonista vai esculpindo como estátuas buscando representar imageticamente a situação em questão. Depois de pronto o quadro vivo, os espect-atores³⁸ são convidados a fazer modificações nas imagens problema para uma situação ideal. Por fim, cria-se a imagem de transição entre o problema e a solução;

Teatro-Invisível em que se faz uma representação de uma cena diante de pessoas que não sabem que estão sendo espectadoras da ação dramática, e precisa acontecer num ambiente diferente do teatral, o mais dentro do cotidiano das pessoas. Prepara-se um roteiro de improvisação, encena-se e provoca a participação dos espect-atores na cena, levando-os a serem protagonistas da ação teatral proposta.

Para ele, em relação ao poder da arte, quando, por exemplo, alguém transforma palavras e barro em poesia e escultura, são também

38 Termo usado por Augusto Boal para designar o espectador que assume a função de interlocutor ativo, convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática.

transformados pelas suas obras. Do mesmo modo que quando as relações sociais e humanas são transformadas em cena de teatro, ator e público transformam-se em cidadãos.

Em Improvisação para o Teatro, Viola Spolin afirma de pronto que “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar.” (VIOLA, 2010). E para além disso, defende a importância de experienciar, cujo sentido explica que é

[...] penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2010, p.3)

Para ela, as experiências com os jogos teatrais ajudam o indivíduo a jogar e a compreender seu valor no palco. Tudo é resultado do experienciar. E, ainda discute os sentidos de talento e intuição como não sendo qualidades natas do indivíduo. São resultado da experiência criativa, dos exercícios, das experiências que propiciam que ele alcance o desenvolvimento de sua personalidade, resultando na espontaneidade que pode libertá-lo de suas antigas referências.

Não importa se o indivíduo tem ou não talento, porque, desde que passe por um processo orientado, qualquer um pode ser ensinado a atuar num palco e pode também apropriar-se das técnicas teatrais trabalhadas, tornando-as intuitivas. E ela mesma apresenta e orienta no livro, como uma espécie de manual, como aplicar os jogos de improvisação, cujo objetivo é trabalhar a espontaneidade que, segundo ela, “cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticos” (SPOLIN, 2010).

Para esse trabalho com a espontaneidade considera a importância de se ter um ambiente propício, em que a pessoa possa se ver livre para experienciar. E considera sete aspectos relevantes nesse processo: (1) o jogo enquanto forma natural de atividade coletiva; (2) a liberdade pessoal em face da aprovação ou desaprovação; (3) a expressão e o relacionamento do grupo de forma saudável; (4) a plateia como parte concreta do treinamento teatral; (5) as técnicas não são artifícios mecânicos; (6) a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e (7) a fisicalização, ou seja, a realidade só pode ser física. (SPOLIN, 2010)

Além disso, em sua obra apresenta os procedimentos a serem realizados nas oficinas de trabalho com a improvisação, como “passos planejados de um sistema de ensino, que é um procedimento cumulativo” (SPOLIN, 2010), como aprender a andar. Mas é preciso que o professor não os use como um sistema, aplicando-os de forma que apontem caminhos, moldem e regulem o trabalho e, ao mesmo tempo, remodele os envolvidos.

Também explica quais elementos devem ser discutidos com o grupo – tais como conceitos de técnica de solução de problemas, de ponto de concentração e do modo de avaliar – e quais competem ao professor: fazer a composição dos times de forma aleatória (por sorteio) e dar as instruções de forma rápida e simples, quando o jogador está em ação.

Tudo isso me fez revisar meus conceitos cristalizados, tirando-me da zona de conforto. Mais que isso: sinalizou o caminho para que tipo de professor de artes – teatro eu quero ser. Aliás, eu quero não. Eu preciso ser.

Munido desse arsenal e de outros, numa constante leitura-assimilação-aprendizagem-contextualização na prática, senti-me tentado a experimentá-las e verificar se a mudança poderia ser tão significativa quanto pensava. E o primeiro passo foi aceitar que antes, as aulas de Artes sobre teatro eram planejadas tendo uma base quase que intuitiva, apoiada em meus conhecimentos enquanto ator, minhas curiosidades em pesquisar e participar e assistir a espetáculos de teatro, bem como dos conteúdos relativos ao assunto teatro constantes nos livros didático de Artes ofertados pelo Governo Federal aos alunos. Muitas atividades eram feitas empiricamente, e por não terem aporte teórico, surtiam efeito, mas não resultados.

Para concretizar isso, fiz essa experimentação no IFES, entre agosto – outubro de 2019, tendo como sujeitos eu mesmo e meus alunos dos cursos Técnicos em Eletromecânica (2º ano) e Informática (4º ano) integrados ao Ensino Médio. E decidi fazer isso, em um passo a passo, acompanhando as aulas teóricas e práticas, os relatos verbais de alunos nas aulas, as minhas anotações de aulas de teatro de anos anteriores e, também, pela aplicação de questionário de auto avaliação no fim do bimestre.

As aulas foram devidamente planejadas como sempre foram, mas agora com focos direcionados para os objetivos de cada jogo/atividades.

A princípio busquei verificar se a afirmativa de Viola Spolin de que todos podem atuar é verdadeira. Por que esse primeiro ponto? Porque dentre os alunos das duas turmas estavam os que eu considerava que tinham “dom, talento” para teatro, os que gostavam de teatro, os que fizeram ou faziam teatro, e os que não fizeram e não fariam teatro devido à timidez, ou ao medo do julgamento dos demais. Além disso, as aulas tinham como objetivo promover uma maior integração entre os alunos e potencializar sua participação nas aulas.

Dentre as atividades testadas incluem-se:

- a) Os exercícios de aquecimento: importantes para colocar o aluno dentro dos jogos em geral. Foram usados como aquecimento: movimentações corporais (caminhar, andar em câmera-lenta, alongar-se), exercícios vocais (cantigas de roda, trava-línguas, jogos de memorização), de escuta (Floresta dos sons), de observação (Jogo do espelho), entre outros.
- b) Os jogos aplicados a partir do Manual de Viola: Quem começou o movimento? (pág. 61); Ouvindo os sons do ambiente (pág. 51); Exercício do espelho n. 1 (pág.55); Quem é o espelho? (pág. 55)
- c) Os exercícios propostos por Boal: A máquina, Teatro-Fórum, Teatro-imagem.
- d) Os jogos teatrais dentro da minha prática: ouvindo uma música fazer exercícios de movimentação livre com o corpo e exercícios de movimento livre em relação ao outro; duplas, de frente um para o outro, pensar uma palavra e dar um passo à frente e dizer para o outros (com amor, com raiva, com fome...), acrescentar um gesto e repetir o movimento e a fala; exercícios de criação de cenas em forma de pantomima; criação em grupo de cena estática (imagem) e os grupos seguintes devem produzir as sequências da cena; exercícios de musicalização acompanhados de gestos e movimentos, entre outros.

Durante o período de observação, cada aula seguiu um roteiro básico: atividade de aquecimento, orientação sobre o jogo, realização do jogo, análise comentada do jogo e suas intersecções com a teoria.

Nas primeiras aulas pude perceber que os jogos de improvisação orientados conforme Spolin apresenta em seu livro funcionam muito bem. Improvisar incendiou os alunos que se envolviam com muita vontade em cada jogo, fazendo-os querer mais. Como forma de exemplificar, relato dois dos jogos que mais instigaram os alunos:

1. Jogo: No ônibus – Orientações: os alunos no início da aula escrevem uma frase curta em papéis. O professor recolhe e faz um sorteio das frases entre eles. Na sequência, dois voluntários criam uma cena a partir de um contexto (Ex. No ponto de ônibus). Na cena precisam conduzir o diálogo a fim de falar a frase sorteada exatamente como foi escrita, de modo contextualizado e coerente. Quem fala sua frase, levanta a mão e sai. O que fica, faz dupla com outro voluntário. Novo contexto se dá (briga de casal, loja de roupas, festa...) e o jogo continua até que todos tenham feito a cena e dito suas falas.

2. Jogo: Tradução e legenda – Orientações: os alunos sentados, convidam-se dois voluntários que precisam criar uma cena com o seguinte contexto: um extraterrestre (voluntário 1) veio à Terra para falar sobre a importância de cuidar do planeta, mas o seu idioma só um intérprete (voluntário 2) é capaz de traduzir em palavras o que o outro diz (lendo os tons de voz, os gestos, as expressões faciais). A cena se faz até o objetivo ser atingido. Algumas variações foram feitas nos contextos, por exemplo o adestrador de animais que consegue traduzir os latidos do seu cão (um é o cão e o outro o adestrador), entre outros.

Ficou claro para mim o que Viola afirma no sentido de que o improvisar gera dádivas no momento de espontaneidade, pois os alunos se sentem livres, dispostos a atuar e se inter-relacionar. Isso lhes dá a capacidade de perceber as constantes transformações no mundo. Além disso, a espontaneidade cria uma explosão que nos liberta de quadros estáticos, que são a referência de nossa memória sufocada (SPOLIN, 2010, p.4).

Entre os meios utilizados para averiguar se as novas aulas estavam funcionando melhor que as anteriores, recorri às anotações de aulas em que os alunos manifestaram sua avaliação em relação a elas. Dentre as tantas colhidas, estão relatos como “Professor, você se supera a cada aula!” quando se tratava das aulas de jogos de improvisação, vistos como desafios, conforme afirmou outro “Esses exercícios de improvisação são muito bons,

ajudam a gente a ser mais esperto.” Além disso, “Com a improvisação eu aprendi a ouvir, a me expressar, a deixar um pouco a timidez de lado.” Confesso que em dez anos de aula de Artes nunca ouvi tais frases, apesar de as aulas serem consideradas boas, interessantes e divertidas.

Para fechar o bimestre foi aplicado um questionário para que alunos se avaliassem e também o processo das aulas. Entre os pontos mais importantes, destacam-se nas respostas dos 64 alunos:

- a) Quanto à aquisição de conhecimentos que adquiriram e compreenderam todos os conhecimentos básicos e ainda outros, não tendo dificuldade em os utilizar em novas situações (64%);
- b) Quanto à participação individual afirmaram que participaram sempre dos jogos e das atividades de forma voluntária (60%);
- c) Quanto ao empenho e perseverança nos jogos que se concentraram nos jogos e têm espírito criativo (39%);
- d) Quanto à contribuição dos jogos para suas vidas, consideraram que ajudaram: a explorar a sua criatividade (72%), a relaxar, divertir-me enquanto aprende (69%), a valorizar o trabalho do artista no palco (64%), a ter consciência dos meus potenciais e das minhas fragilidades. (50%) e a ampliar o meu olhar sobre o teatro (60%).

Certo que o questionário foi feito de forma simples e direta com o objetivo de avaliação, mas foi importante para colher suas impressões acerca da importância dos jogos teatrais e apontar onde estão os erros e os acertos dessa experiência.

Após responder ao questionário, em que os alunos se deram uma pontuação (de 1 a 5 pontos), havia um espaço para suas observações em relação ao bimestre. Dentre elas, destacaram-se:

Sobre os jogos de improvisação: “Os exercícios de improviso foram os que mais achei interessante e gostaria de fazer mais vezes”, “As atividades são muito boas para destravar a criatividade”, “Adorei o método de aula, foi o bimestre que mais aprendi”, “Adoro as aulas, sempre explorando a criatividade de forma dinâmica”, “Foi muito intrigante a dinâmica de improvisação, explorando a criatividade dos alunos”;

Sobre motivação: “Todos os exercícios foram muito legais e bem trabalhados, nunca senti tanta vontade de ter aulas de Artes quanto nesse bimestre”, “Continue com essa didática, adorei a forma de aprendizado leve e objetiva, de forma descontraída”;

Sobre aprendizado: “Aprendi muito observando os outros improvisando”, “Aprendi muito e além de amar as dinâmicas propostas, elas contribuíram bastante pra reforçar alguns conhecimentos prévios e pesquisas”, “As aulas foram muito dinâmicas e cheias de conteúdos que poderão também ser utilizados em outras áreas”;

Sobre superação: “Esse bimestre foi importante para desenvolvermos o trabalho em equipe, a memorização e criatividade, além de nos possibilitar ir além da teoria e chegar até a prática, que nos faz superar nossos próprios limites e desafios”, “percebi uma mudança considerada grande a partir das aulas”;

Ao analisar as respostas, fiquei bastante satisfeito porque elas me provaram que o caminho é esse, apesar de estar nos primeiros passos. E mais que isso, pude verificar que os jogos formulados pelos autores estudados, embora aplicados para alunos de uma escola de curso técnico profissionalizante, ou seja, para não-atores e dentro de um contexto diverso, funcionam perfeita e plenamente. E mais: atendem plenamente aos dois envolvidos no processo, pois professor e alunos aprendem e ensinam de forma colaborativa. Ou como afirma Paulo Freire, para que a educação problematizadora rompa de vez com a bancária e realize-se como prática da liberdade, precisa ser no diálogo, pois

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também se educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos... (FREIRE, p.78)

Por ser uma experimentação nova tanto para mim quanto para os alunos, senti-me exatamente nesse processo descrito por Freire, en-

quanto dirigia e organizava as aulas de modo que estávamos todos no mesmo processo de ensinar e aprender. Sem hierarquias.

Todo esse percurso, me fez pensar e analisar como a mudança de paradigma, foi importante. E além disso, significativas a ponto de promover a revisão de uma prática de aulas que eu considerava “boas”, porque me atendiam e das quais os alunos gostavam. Mas, no processo de experimentar as ideias e formas de trabalhar com o teatro, percebi o quanto elas poderiam e deveriam melhorar.

Como resultado dessas reflexões, produzi o seguinte quadro comparativo entre as aulas pretéritas e presentes:

		Assim eram	Assim estão
1	Aulas	Planejadas em técnicas e exercícios de teatro a serem aplicados para fazer e conhecer;	Planejadas para além da técnica, importando o que se aprende com a técnica e suas aplicações;
2	Conteúdos	Centrados na apresentação-exposição dialogada sobre teatro (história, tipos, exercícios gerais) e dança (movimento, gesto, ritmo);	Abordados juntamente com os exercícios e jogos aplicados, contextualizados;
3	Objetivos	Conhecer teatro, exercitar e apresentar cenas e textos para demonstrar as técnicas e exercícios realizados;	Explorar os jogos teatrais de improvisação e outros do Teatro do Oprimido como forma de conhecer e explorar ao máximo o potencial de cada aluno no palco e na vida;
4	Avaliações	Pautadas em frequência, participação e autoavaliação de modo geral e ao final do bimestre.	Além da frequência e da participação, os alunos são orientados em avaliar-se em relação a sua aprendizagem e evolução com os exercícios, ao longo do bimestre.
5	Local	Aulas teóricas e práticas realizadas dentro da sala de aula, com alguns exercícios fora da sala.	As aulas iniciam-se dentro da sala ou já no pátio aberto, associando teoria e prática.

Creio que a leitura desse quadro aponta com clareza como as mudanças foram incorporadas nessa experimentação. Com isso, pude perceber de que forma fui passando de um professor “intuitivo” para um professor mais pesquisador e apoiado nos suportes teóricos (assim como já fera feito nas outras disciplinas).

Após a experimentação e o registro dela em forma de texto, é preciso pensar na relevância de tal exercício. E só a produção desse texto já é capaz de mostrar o quão importante foi vivenciar isso. Aqui certamente percebo o reafirmo a necessidade de buscar conhecimento e de aplicá-lo. Não deixar estagnado, sem gerar frutos.

Parece-me muito claro agora o que Clarice Lispector afirma ao dizer “renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.” É um impulso que pode levar a descobertas incríveis. E como esses conceitos aplicados em sala, orientados corretamente podem cumprir a função do teatro – não apenas como arte, mas, e principalmente, como educação.

Claro está que não é o fim. É um início, uma tentativa de aliar teoria e prática, de satisfazer um pouco meu desejo aguçado de aprender. Espero que esse relato, simples, intenso possa influenciar outros professores a tentar a mudança, a experimentar, a fazer de sua função educativa um exercício prático de cidadania, de libertação. De tentar, por meio da Arte, não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio, conforme idealizaram e defenderam Paulo Freire e Augusto Boal.

Referências

ARAÚJO, Lindomar Silva. **Teatro do Oprimido**. Disponível em:
< <https://www.infoescola.com/artes-cenicas/teatro-do-oprimido/>>.
Acesso em 12 mar 2020.

AUDI, Sérgio. A importância da arte em uma educação emancipadora. **Olhares**. Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena, v.6, 2018, p. 60 a 67.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAL, Augusto. Disponível em: < <http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/> >. Acesso em 18 dez 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013, p.12-35

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

UMA TEIA NA REDE: CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO PÓS- MODERNA

Ronaldo Ferreira Pinheiro

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso ponto de partida será por meio de algumas reflexões, o importante não é resposta mas a capacidade de levantar questionamentos e olhar para o mundo. Quem somos nós neste tempo que é o nosso? Onde nos situamos neste espaço-tempo em que a técnica impõe um ritmo de tal modo frenético e desenfreado que não deixa tempo para refletir o próprio tempo? Onde nos situamos neste imenso abismo escavado pela técnica no seio do real? Como a educação continuará a ensinar se não pode ter os alunos na escola? Começamos nossa jornada de revisão e literatura citando as palavras de Moura (2003, p. 239) “O sujeito salta de máquina em máquina, funde-se com ela, dilui-se nela, exige tudo dela como ela exige tudo de si. Com isso algo se perde – algo se cria – algo se transforma”.

Para avançar, vamos olhar um pouco ao pensamento do sociólogo Zygmund Bauman (2001) que nos traz a memória uma metáfora utilizada por Ralph Waldo Emerson (1803 - 1882), um famoso escritor, filósofo e poeta estadunidense. Emerson, descrevendo o seu tempo, o seu mundo e sua geração, se utiliza da descrição do correr sobre um lago congelado. Não dá para parar. Os passos devem ser constantes e acelerados. Tal ideia é absorvida por Bauman na sua concepção de Modernidade Líquida.

A concepção de Modernidade Líquida aqui nos serve ao propósito de ferramenta para entendimento da ideia de cibercultura trabalhada pelo Filósofo Pierre Lévy (2010) que nos traz a concepção de dilúvio. Aqui nos fala Lévy (2010, p. 15) “não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceita-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar”.

Nos encontramos em um contexto atípico, diante de uma pandemia que assola e assusta toda a humanidade obrigando-a a se resignificar. Resignificar as relações, o trabalho, a escola, a educação e o ensino. As redes sociais que outrora eram distanciadores sociais, hoje são os laços que unem aqueles que se encontram em distanciamento social voluntário. O dilúvio também se tornou a água que mata a sede.

Por ser urgente a necessidade de procurarmos entender a cultura virtual para entendermos a influência que esta exerce no meio educacional, bem como na construção e no forjar do homem do Século XXI, sobretudo pós- pandemia do ano 2020.

Aqui, apresentamos este trabalho, sem dúvida iniciante, traz como título “Uma teia na rede: cibercultura e educação pós-moderna”. A área temática abordada inclui “Informática Aplicada a Educação e Filosofia” o tema refere-se ao projeto de análise do que se entende por Cibercultura, que hoje se direciona as redes sociais que se constituem numa rede dentro da rede mundial de computadores. Desta forma, ‘*A Rede*’ (*WWW*) que é a rede mundial de computadores inclui em si várias redes que representam aqui as redes sociais, mas olhamos para essas redes como uma cultura virtual a qual denominamos de “*Teia*” de redes sociais, nossa delimitação se dirige para a escola pós-moderna.

O trabalho se utiliza de uma revisão bibliográfica com um levantamento da mesma temática acerca das redes sociais e da comunidade escolar hodierna e como acreditamos que será o ensino após a crise da Coronavírus. Com este trabalho objetivamos compreender o que é Cibercultura, diante da relação entre tecnologia e Educação. Como já mencionamos buscaremos nossas respostas por meio de uma revisão bibliográfica. E os nossos métodos vão sendo apresentada no decorrer da obra por meio da revisão de Literatura.

2 CIBERCULTURA: A Tradição Prometeica e a Tradição Fáustica

O crescente uso das redes sociais e a criação de perfis virtuais tem demonstrado a construção de um mundo virtual paralelo ao mundo real, e tal mundo virtual é dotado de uma cultura virtual que imbrica no mundo real. Desta forma urge estudarmos a cultura virtual para entendermos a influência que exerce no meio educacional e na construção do homem do Século XXI.

Podemos perceber que a relação histórica nos conduz a duas vertentes de relação com a tecnologia. A relação Fáustica e a relação Prometeica, de um lado a tecnologia é amiga e de outro é inimiga.

Prometeu, herói da mitologia grega. Seu nome, no idioma grego. Este deus foi o “*co-criador*”, ao lado de *Epimeteu*, da raça humana, e a ele também se atribui o furto do fogo divino, com o qual presenteou a Humanidade. Muito amigo de *Zeus*, o ardiloso *Prometeu* ajudou o deus supremo a driblar a fúria de seu pai *Cronos*, o qual foi destronado pelo filho. O dom da imortalidade não o impediu de se aproximar demais do Homem, sua criação.

Ele concedeu ao ser humano o poder de pensar e raciocinar, bem como lhes transmitiu os mais variados ofícios e aptidões. Mas esta preferência de *Prometeu* pela companhia dos homens deixou o enciumado *Zeus* colérico. A raiva desta divindade cresceu cada vez mais quando ele descobriu que seu pretenso amigo o estava traindo.

Segundo Martins (1996, p. 290) a tradição prometeica se insere nas filiações da modernidade iluminista, que apresentou seus desdobramentos tanto nas escolas científicas do positivismo como nas escolas críticas do século XIX e XX. A técnica, nesta tradição, aproxima-se fundamentalmente da visão instrumental que relaciona o domínio técnico da natureza a fins humanos e ao bem da humanidade, conferindo enfim uma crença positiva na racionalidade do mundo tecnológico.

Na contramão de tradição prometeica temos os defensores de Fausto, ou seja, aqueles que não concordam com a dependência da técnica para o crescimento das pessoas e sociedades. Essa linha de pensamento é originada na obra do autor alemão Goethe, em “Fausto”.

Dr. *Fausto* é um médico decidido a superar o conhecimento da sua época e, para isso, faz um pacto com o demônio *Mephistopheles*. Ao final do trato, é realmente lançado ao inferno. Assim, pode-se dizer que as pessoas que veem a tecnologia como uma “armadilha” são adeptas do pensamento “*Fáustico*”. Não veem um final positivo.

O demônio *Mefistófeles* como parte do contrato compactuado, fornece a *Fausto* a energia satânica, insufladora da paixão pela técnica e pelo progresso. Esta mesma energia, porém, faz de *Fausto* um homem desdenhoso das consequências e estragos de sua Ciência, Conforme Sibilia (2002, p. 43) “tornando-o um gênio leviano, um louco obcecado pelo progresso e cego para tudo mais.”

Neste paradoxo na tradição Prometeica o homem conquista o domínio da técnica, mas, na atualidade, ele torna-se vencido por ela. Daí, nos atemos ao estudo da tradição *Fáustica* em que o filósofo português Hermínio Martins (1996) conclui que é na segunda dessas duas tendências (Prometeica e *Fáustica*) que se inscreve a filosofia subjacente à tecnociência contemporânea: as suas características “*Fáusticas*” podem ser inferidas nos diversos projetos, pesquisas e descobertas que brotam da prolífica agenda tecnocientífica de nossos dias.

Ao analisarmos o paradoxo da relação entre o homem e a técnica podemos resumir que de um lado estão os defensores do pensamento “prometéico”, ou seja, o de quem acredita na técnica como algo bom para o homem e o seu desenvolvimento. Do outro lado estão os defensores de *Fausto*, ou seja, aqueles que não concordam com a dependência da técnica para o crescimento das pessoas e sociedades, assim, pode-se dizer que as pessoas as quais veem a tecnologia como uma “armadilha” são adeptas do pensamento “*Fáustico*”.

Com efeito, devemos esclarecer a necessidade de tal estudo prévio, mesmo aparentemente andando na contramão, para entender o que é a Cibercultura, é importante adotar o pensamento prometeico, ou seja, aquele que é favorável à tecnologia, como um referencial para comparações.

Este estudo de entendimento nos é fundamental para termos um arcabouço teórico capaz de fundamentarmos o conceito sobre o termo Cibercultura. A princípio, a Cibercultura será entendida como um conjunto de espaços, atitudes, rituais e costumes que as pessoas desen-

volvem quando entram em contato com a tecnologia. Assim, é possível entender como algumas pessoas lidam com a situação.

Conforme um dos principais autores a tratar do assunto, que é o filósofo francês Pierre Lévy (2010, p. 17) Cibercultura é um neologismo que especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Conforme o pensamento de Lévy (2010, p. 29), não podemos falar em Cibercultura sem incluir também a definição de ciberespaço que “Consiste em reconhecer [...] que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas no propõem.”

Sobre a visão do ciberespaço e a nova relação com o saber, são interessantes os apontamentos que Lévy faz sobre os novos paradigmas da atualidade, segundo ele três quartos ($\frac{3}{4}$) das competências profissionais se tornam obsoletas ao longo do tempo, a nova natureza do trabalho que valoriza a transação dos conhecimentos (aprender, transmitir, produzir), novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Para ele, tais paradigmas nos mostram a necessidade de duas reformas fundamentais nos sistemas de educação e formação: a utilização da EAD (Educação a Distância) e o reconhecimento das novas formas de aprendizagem através das experiências social e profissional e não mais somente através das formas tradicionais escolares e acadêmicas.

A Cibercultura, faz uso não só da tecnologia, mas também das muitas técnicas para tratamento da informação digital. Os computadores associados às várias infraestruturas de rede, permitem não só produzir e distribuir informação, de forma intemporal e sem limites, mas também, uma construção coletiva do conhecimento. Enfatiza-se aqui a “atitude geral frente ao progresso das novas tecnologias, a virtualização da informação que se encontra em andamento e a mutação global da civilização que dela resulta.” (LÉVY, 2010, p. 15).

Os indivíduos contatam à distância, estabelecendo relações de afinidade ao pertencerem a comunidades virtuais e tudo isto proporcionado pela existência de um ciberespaço. Assim, a cultura não será substituída pela Cibercultura, sim a complementa, pois o “ciberespaço”

...abre novos planos de existência:-nos modos de relação: comunicação interativa e comunitária de todos com todos no centro de espaços informacionais coletivamente e continuamente construídos, - nos modos de conhecimento, de aprendizagem e de pensamento: simulações, navegações transversais em espaços de informação abertos, inteligência coletiva, - nos gêneros literários e artísticos: hiperdocumentos, obras interativas, ambientes virtuais, criação coletiva distribuída. (LÉVY, 2010, p. 222).

As universidades cada vez mais estão apostando na captação de alunos, através da promoção de cursos e do ensino à distância. As exigências a nível de formação da nossa sociedade, estão em crescimento. Os custos associados a esta formação estão cada vez menores, uma vez que, no ensino à distância não se coloca a questão de despendar de verba monetária para alojamento e deslocamentos. Os custos inerentes a cursos (profissionais, de ensino superior, e outros) são cada vez menores se se tratar de ensino à distância, razão pela qual se aposta em universidades virtuais. Não posso dizer que são métodos melhores ou piores, mas diz Lévy (2010, p. 90) O virtual não “substitui “ o “real”, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo.

Não podemos deixar de mencionar as gerações tecnológicas. A Geração X, Y e Z são conceitos sociológicos que caracterizam pessoas que nasceram em diferentes alturas. A Geração X consiste em pessoas que nasceram no final dos anos 60 até o início dos anos 70; a geração Y é composta por pessoas que nasceram nos anos 80 (apesar de alguns autores incluírem nesta geração pessoas que nasceram no final da década de 70); a geração Z é representada por pessoas que nasceram na década de 90. Cada geração é influenciada por diversos fatores que influenciam a cultura da sua época (como a tecnologia, desenvolvimento econômico atual do país em questão, etc.) e por isso têm formas distintas de viver e pensar. E agora após a pandemia teremos a nova geração que estuda de maneira virtual.

Depois e refletirmos sobre a técnica, base da formação da Ciber-cultura precisamos refletir sobre de qual lado estamos: do lado *Prometeico* ou do lado *Fáustico*? O ano de 2020 se tornou um divisor de água,

conforme Santos (2020, p. 7) “surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática.” Com a pandemia global do Coronavírus (Covid-19) fomos forçados a ressignificar nossas práticas e uma delas foi que professores tiveram menos de uma semana para se tornarem professores virtuais com o distanciamento social voluntário, muita coisa mudou e muito rápido. A opção por uma educação virtual foi inadiável. Foi preciso abrir mão de *Fausto* e aceitar *Prometeu* sem pestanejar.

O vírus e as suas consequências, bem como as formas desesperadoras de combatê-lo desnuda e expõe as vísceras de um sistema desigual e cruel. Segundo Santos (2020, p. 15) “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.” Como a escola reagirá a tudo isso, oportunistas tentam vender sistemas de aprendizagem online, não passam de oportunistas, afinal não estamos no mesmo barco, enquanto uns tem o conforto de seu lar com internet banda larga, outros não tem o que comer, que dirá um lar com internet banda larga. O que fazer? Esse é nosso desafio. Nos sentimos impotentes. As buscas frustradas por respostas deixam um imenso vazio acompanhado da sensação de que nada podemos fazer.

3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: Quatro Pilares para “Educação 4.0”

Com base em observação desta realidade de inserção das tecnologias no ambiente educacional podemos descrever que ainda existem alguns entraves para que ocorra de maneira democrática e satisfatória a inclusão digital. O aluno recebe uma gama muito grande de informações todos os dias, mas não sabe o que fazer com elas, que por vezes acabam resultando em um processo antagônico ao qual deveria se prestar.

Destarte, a educação fosse levada mais a sério, como afirma Werneck (2001, p. 13), O professor em sala de aula, adotando o livro texto, é capaz de transportá-lo debaixo do braço, sofrendo o material escolar

a ação de vários tipos de desodorantes. Os alunos compram o livro. São às vezes, obrigados a levar o material e há escolas exigindo a apresentação do material escolar completo. Na realidade, a aula versa sobre qualquer coisa, menos sobre os assuntos do livro. Aquele enfeite fica dentro da pasta e o aluno copia do quadro, no mais antiquado processo, alguns “resuminhos” apresentados pelo professor. A alegação do mestre é que a matéria do resumo facilita ao aluno, não necessitando de esforço individual para aprender.

Werneck (2001, p. 13) denuncia o mau uso do material didático, neste caso o livro, mas agora na atualidade, o mau uso do material didático ainda continua, só que desta vez o que está sendo utilizado de maneira equivocada é o computador e as demais mídias digitais, sobretudo o *smartfone*. Muitos professores não utilizam ferramentas digitais por imaginar que os alunos irão “quebrar” as máquinas, mas por detrás deste pensamento se esconde um professor que não domina o mundo tecnológico e que teme ser ridicularizando diante do aluno que domina de maneira mais eficiente que o próprio professor. É melhor não levar os alunos ao laboratório e evitar o constrangimento.

As mudanças ocorrem quase que a velocidade da luz, isso gera um ar de incerteza, “correndo sob um lago congelado”, mas não justifica não tentarmos acompanhar essas mudanças, ficar preso ao saudosismo não resolve o problema e nem mesmo melhora a educação. Entendemos que outrora se falava na primeira década do século XXI de “*educação 3.0*”, educação com computador e Internet, agora já antes de completar uma década da educação 3,0 já falamos de “*educação 4.0*”, o ensino recheado com um mundo digital na palma da mão, os *smartfones* entraram para educação e estão fazendo uma incrível diferença, a educação não é mais a mesma, nem o mundo.

Para falarmos sobre uma “*educação 4.0*” vamos começar deliberando sobre o que entendemos por educação. Princípios pelo pensamento de Brandão (2007, p. 7) em que afirma “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” Dentro dessa visão de uma educação que rompe os limites das paredes da escola que defendemos uma educação inovadora. O que faz a educação não é o prédio da es-

cola, mas um mestre e um aprendiz, que podem ser mediados por ferramentas pedagógicas que farão o saber circular entre ambos para se consolidar em conhecimento.

Em busca de uma educação inovadora mais uma vez recorremos a Brandão (2007, p. 9) que nos orienta sobre o fato de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” Aqui estamos diante de um imenso desafio: romper as limitações do professor profissional para tirá-lo do pedestal de dono do saber para torná-lo em mediador do conhecimento, aquele que diante de um “dilúvio de informações” orientará o aprendiz a selecionar as informações e torna-las em conhecimento.

Precisamos estar atentos ao fato de que a escola atende as táticas governamentais. E como nos orienta Silveira (2011, p. 18) sobre a ideia de Foucault a cerca da governabilidade em que “as táticas e técnicas de governo na sociedades e liberais, incluindo formas de educação que privilegiam as ‘tecnologias do eu’ formando cidadãos que vão exercitar o autogoverno” por isso precisamos “aumentar a capacidade de os alunos exercitarem uma ‘discriminação’ tecnicamente informado na compreensão da cultura popular e da mídia.” (SILVEIRA, 2011, p. 18).

Desta forma, a educação está sendo colocada em xeque em seu modo tradicional, e para se defender tem levantado barreiras. Tais atitudes tem demonstrado a dificuldade da educação tradicional *Comeniana* e sua fragilidade em lidar com uma nova geração nativa de tecnologia, enquanto a maioria dos atores (professores e gestores da educação) estão resistindo a este novo mundo que está se levantando e o enxergam como inimigo e rival. Como exemplo leis aprovadas para proibir usos de celulares em sala de aula, uma vez que os celulares deveriam ser utilizados como ferramentas pedagógicas. Se são nativos tecnológicos, inibir a tecnologias destes é furtar-lhe parte de sua identidade e limitá-lo em seu próprio território.

Ao professor destacamos a necessidade, antes de tudo, apresentar o conteúdo a ser ensinado em mensagens significativas, que façam ressaltar, na consciência dos alunos, os valores substantivos e

vitais contidos na disciplina. Será, sobretudo, necessário transpor a matéria para o atual nível de capacidade os alunos e organizar planos de trabalho pelos quais, desde o início do período letivo, eles sejam levados a interagir, de forma construtiva e proveitosa com a matéria em estudo. Se mostra incoerente querer fazer isso sem levar em consideração que os alunos dessa geração são nativos tecnológicos, antes de aprenderem a ler ou a escrever já sabem pesquisar os vídeos do seu agrado no YouTube.

A aptidão do aluno e sua satisfação, neste caso não foi tolhido de seu mundo e o ensino se dá de maneira significativa temos o que nos orienta Humberto Maturana

Quem está estressado, tenso, tem dificuldade em aprender. E a razão é que o estresse transfere o oxigênio que está no neocórtex, local do raciocínio e da linguagem, para o sistema límbico, preparando-nos para sobreviver, ao lutar ou fugir. Trazer humor para sala de aula, rir, mexer o corpo, respirar profundamente pelo menos duas vezes, são formas eficazes de superar a rigidez e a tensão e de respirar livremente. Oxigenar plenamente o cérebro e elevar ao máximo o potencial de aprendizagem. (MARINHO, 2013, p. 109).

O trabalho decente não é tarefa fácil, e exige, além de competência técnica, comprometimento com o seu trabalho. A responsabilidade e a influência que o professor desempenha no processo da aprendizagem e significativamente importante para a maioria dos seus alunos. Como bem salienta Maranhão (2015, p. 45) “Portanto, cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual o educando aprende, muito mais do que o modo pelo qual vai ensinar.” Desta forma somente haverá ensino se houver aprendizagem, nos orienta Freire (2018, p. 25) “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa ...”.

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. De acordo ao pensamento de Silva (2004, p. 63)

a educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a Internet definem essa nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional, que toma o lugar da distribuição em massa, própria da fábrica e da mídia clássica, até então símbolos societários. (SILVA, 2004, p. 63)

Assim, segundo Silva (2004, p. 63) “o uso da Internet na escola é exigência da Cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI”. Não podemos agir mais da mesma maneira, com metodologias ultrapassadas diante de um novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação no processo de ensino e de aprendizagem. Precisamos no reinventar.

Conforme Silva (2004, p. 65) o professor pode “lançar mão dessas interfaces para a cocriação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula presencial e on-line”. Tal atitude faz toda a diferença, pois “favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta.” (SILVA, 2004, p. 65).

Para alimentar a proposta de uma “educação 4.0” transformadora e atrelada a uma consciência *planetária* recorremos ao Grande educador Moacir Gadotti em que comentado por Marinho (2013, p. 95) nos fala sobre as bases de uma

[...] pedagogia apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz, que propõe um conjunto de saberes e valores interdependentes: Educar para pensar globalmente [...] educar os sentimentos [...] ensinar a identidade terrena [...] formar para a consciência planetária [...] formar para a compreensão [...] educar para a simplicidade e para quietude. (MARINHO, 2013, p. 95).

A grande guinada apresentada por Gadotti no conduz a ideia de que não basta o aluno ser receptáculo de informações, é preciso haver um processo dialógico. Conforme Marinho (2013, p. 92) comentando Gadotti defende sempre a ideia de que “o professor precisa aprender, para que o estudante possa aprender”. Segundo Gadotti as grandes transformações resultam de iniciativas cotidianas, simples, persistentes- e, portanto, é possível mudar o mundo a partir da sala de aula. E é isso que ocorre quando na aula, aprendizes aprendem, no dia a dia, a assumir responsabilidade por seu crescimento e aprendizagem, a decidir, planejar, avaliar.

Bernardo Toro (2011, p. sp) nos chama atenção para o fato de que também precisa ser ética, e neste caso adotar a ética do cuidado em que cita “São os pilares fundamentais do cuidado. Pois quando amamos cuidamos e quando cuidamos amamos. O cuidado assume uma dupla função: prevenir danos futuros e regenerar danos passados.” O cuidado é ferramenta indispensável para uma educação inovadora, pois o cuidado vai do cuidar de si, perpassa pelo cuidar do outro par abarcar o cuidar do mundo. Em um mundo altamente tecnológico não podemos esquecer a Pessoa, o ser humano que opera a máquina. Afirma Toro (2011, p. sp) “cuidar de si mesmo é cuidar do corpo, do intelecto e do espírito. Cuidar do corpo é aprender o autocuidado e cuidar dos vínculos afetivos, pois ao olharmos para o outro nos encontramos em quem realmente somos”.

Alguns pedestais precisam ser quebrados, como já discurremos anteriormente o professor e a escola não são mais os detentores do saber. Ele foi disseminado e descentralizado. Temos hoje os autodidatas. Contudo o centro da atenção deve voltar-se para o desenvolvimento das pessoas com o uso adequando das ferramentas que servirão para gerenciar a *ética do cuidado*. Conforme Toro (2011, p. sp)

Nossa era não se baseia no conhecimento, pois todo ele está no Google, mas no saber criar círculos de amizades. Temos que aprender a cuidar uns dos outros, do que está próximo, do que está distante e do desconhecido. Se cuida das pessoas cuidando dos vínculos afetivos, aprendendo a ser amigo. Aprendendo a buscar um relacionamento estável. A maioria

dos jovens das grandes cidades se sentem só, por isso a depressão, drogas e suicídio.

Depois de observarmos que uma educação 4.0 se constrói fundada em uma *consciência planetária* e na *ética do cuidado*, gora traçamos um outro elemento indispensável para uma nova educação, aqui trazemos a concepção de *múltiplas inteligências* de Howard Gardner (2009, p. sp) defensor da ideia embasada no princípio de que “para cada pessoa, um tipo de educação.” Gardner (2009, p. sp) em seu vídeo gravado na Conferência Fronteiras do Pensamento de 2009 nos leva a refletir que devemos individualizar e pluralizar o saber.

O individualizar a educação seria, conforme Gardner (2009, p. sp) seria “o ensinar de forma que faça sentido para o aluno, para sua forma particular de ser enquanto indivíduo”. Enquanto a pluralização educacional seria, conforme Gardner (2009, p. sp) “ensinar o que é importante, e fazê-los de várias formas, pois nada importante pode ser ensinado de uma só forma. Cada pessoa tem sua forma particular de aprender. E isso deve ser respeitado”

Desta forma, a grande contribuição de Howard Gardner (2009, p. sp) nos leva a acreditar que os estudantes vão aprender mais, gostar mais da escola e se tornar aprendizes o resto da vida. Afirmar “a educação precisa ser individualizada e pluralizada para não cometer o erro de ensinar tudo de uma só maneira”. Acredita ele que

as disciplinas são inerentes nos modos de pensar, desenvolvidos pelos formadores de disciplinas, que permitem a um participante atribuir um sentido e uma lógica ao mundo através de processos muito específicos e predominantemente não-intuitivos. (GARDNER, 2009, p. sp).

A grande contribuição de Howard Gardner (2009, p. sp) foi ter ampliado o conceito de inteligência, que a partir de sua contribuição, passa a ser concebida no plural. Conforme Marinho (2013, p. 111) “Gardner delinea sete dimensões da inteligência [...] sugere que cada indivíduo manifesta níveis variados de diferentes inteligências, e, assim, cada pessoa tem um perfil cognitivo único.”

Para finalizarmos a discussão dos quatro pilares da “educação 4.0” apresentamos a concepção de Mediação pedagógica de Francisco Gutierrez comentada por Marinho (2013, p. 113) a mediação pedagógica, segundo Gutierrez, “deve nos levar a mediação entre o imediato e o mediato, o próximo e o distante, o mais sentido e o menos sentido, o privado e o público, o pessoal-familiar e o público, o individual e o organizativo, a dispersão e a presença na sociedade civil”. Desta forma, podemos dizer que quem faz mediação pedagógica promove a aprendizagem produtiva.

A prática de mediação pedagógica é fundamental no processo de ensino aprendizagem, o papel do professor é de suma importância, pois segundo Gutierrez, comentado por Marinho (2013, p. 113) [...] os educadores devem exercitar a mediação pedagógica, entendida como tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

Desta forma, entendemos a “educação 4.0” como uma visão de prática pedagógica dentro do ciberespaço, envolta pela cibercultura com a ressignificação da prática educativa apoiada sobre os pilares da educação planetária, da ética do cuidado, da inteligência múltipla e da mediação pedagógica. Pois, segundo Gutierrez comentado por Marinho (2013, p. 113) “o processo educativo tem de proporcionar resultados imediatos e permanentes derivados da própria prática”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: por uma “Educação 4.0”

Destacamos até aqui nossa apresentação do mundo cibernético de um lado em sua visão *Prometeica* e *Fáustica*, não pleiteamos definir “melhor” e “pior”, “bem” e “mau”, longe de nós tal maniqueísmo. Mas tudo isso está dentro ciberespaço constituindo a cibercultura. Para se contrapor ao virtual trouxemos a educação em sua proposta tradicional e uma proposta adaptada para os nossos dias, nem tanto inovadora, mas ressignificada. Deixando claro aqui que concordamos com o pensamento do Filósofo Pierre Lévy (2010, p. 90) de que “o virtual não ‘substitui’ o ‘real’, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo”.

Diante deste olhar supramos a uma ideia de “educação 4.0” uma educação adequada para o mundo tecnológico.

Podemos reforçar a nossa ideia de “educação 4.0” com base no pensamento de Brandão (2007, p. 7), que viveu antes da Geração X, que citou “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” Brandão que veio muitos antes do celular será que não está nos apresentando uma solução de como lidar com essa situação. Ao invés de proibir o celular para escola, que tal levar a escola pra o celular.

Dentro deste cenário dual enxergamos a Cibercultura que é entendida como um conjunto de espaços, atitudes, rituais e costumes que as pessoas desenvolvem quando entram em contato com a tecnologia. Ela está inserida no ciberespaço, onde os jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas no propõem. O ciberespaço, não consegue engendrar uma cultura do universal, porque está em toda a parte, e sim porque a sua forma é indissociável da humanidade, pois permite para quem esteja envolvido ou interessado, possa emitir a sua opinião, mostrando direito adquirido e legítimo.

Aqui destacamos as gerações sociológica que são X, Y e Z. A última já nasceu tecnológica e agora após a pandemia teremos a nova geração que estuda de maneira virtual. E aqui surge o grande desafio para educação, ser uma educação que ensina verdadeiramente, também, no virtual. E dentro dessa proposta apresentamos a “educação 4.0.”

A nossa proposta de educação a qual denominamos “Educação 4.0” é uma abordagem que olha para a dinâmica e as potencialidades da interface on-line permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão. Como nos fala Silva (2004, p. 67) “Na interface, ele propõe desdobramentos, arquitetura percursos, cria ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações. Ao agir assim, estimula que cada participante faça o mesmo, criando a possibilidade de co-professorar o curso com os aprendizes”.

Por fim, diante deste cenário acreditamos que a saída para educação é adequar-se a uma educação planetária, estabelecida na ética do cuidado, reconhecendo as inteligências como múltiplas, sendo uma

educação baseada na mediação não pode deixar de ser criativa. Pois segundo Brandão (2007, p. 11) a educação “ajuda a pensar tipos de homens. Mais que que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima.”

Bibliografia

- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, C. R. O que é Educação. São Paulo : Brasiliense, 2007.
- FREIRE,. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 57. ed. São Paulo : Paz e Terra , 2018.
- GARDNER,. Para cada pessoa, um tipo de educação. Youtube, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tLHr-C1ISPXE>>. Acesso em: 25 agosto 2019.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed.34, 2010.
- MARANHÃO, D. N. M. M. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- MARINHO, F. R. Incluir para transformar: Metodologia Telessala em Cinco movimentos. Rio de Janeiro: FRM, 2013.
- MARTINS, H. Tecnologia, Modernidade e Política. In: MARTINS, H. Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social. Lisboa: Edições Século XXI, 1996. p. 289-324.
- MOURA, C. bocc.ubi.pt. A vertigem: da ausência como lugar do corpo, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Catarina_Gracio_De_Moura/publication/331022223_A_vertigem_Da_ausencia_como_lugar_do_corpo/links/5c61992245851582c3e16050/A-vertigem-Da-ausencia-como-lugar-do-corpo.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.
- SANTOS, D. S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A., 2020.

- SANTOS, M. Do segundo corpo: Reflexões sobre os investimentos na materialidade. Dissertação de mestrado em comunicação. Goiânia: UFG, 2010.
- SIBILIA, P. O homem pós orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SILVA, J. Portal Mec - SEED. Internet na escola e inclusão. I Seminário Virtual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte “Internet na Escola”, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2020.
- SILVEIRA, R. M. H. Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2011.
- TORO, B. A coragem de pedir ajuda. TED Amazônia. Youtube, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ni-vihNqbXk>>. Acesso em: 22 agosto 2019.
- WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA MARIA FRANCISCA TEMBÉ

Samara Martins Santos

Considerações Iniciais

A escola em evidência fica localizada na aldeia Cajueiro, no município de Paragominas, sudeste paraense. Os moradores dessa aldeia pertencem à etnia Tembé e vivem basicamente da caça, pesca, roça e alguns são assalariados. Sua localização fica próxima a um assentamento Luís Inácio Lula da Silva/Caip. Nesse sentido, a aproximação dos indígenas com esse povoado e com a cidade, acabou acarretando o contato constante com o não indígena.

Como consequência, essa aproximação ocasionou grandes impactos na aldeia, no caso da cultura dos Tembé. Hoje observa-se que a língua materna passou a ser a segunda mais usada sendo a Língua Portuguesa a primeira, além disso, os costumes e valores culturais passaram a ser menos presentes.

Nesse sentido, sabemos da importância da Educação Infantil no processo educacional do ser humano como base para um aprendizado que leve em conta sua realidade cultural. No caso das crianças indígenas isso deve perpassar por um ensino que esteja de acordo com as concepções étnicas que ampara a educação indígena e, para tanto, os

docentes dessa modalidade precisam de formação específica para poder garantir a educação de qualidade pretendida.

Portanto, a pesquisa surgiu da necessidade de evidenciar a importância da formação do docente para a Educação Infantil Indígena, numa forma de valorizar o contexto sociocultural no território dos Tembé mesorregião nordeste da Amazônia paraense.

Formação Docente e interculturalidade: processos em construção

As políticas educacionais de formação docente após a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB têm se intensificado nos últimos anos. Mas formar para conservar os valores interculturais ainda é um desafio.

Atualmente os indígenas estão com uma nova concepção de Educação Escolar Indígena, na qual os mesmos estão lutando para que seja desenvolvida uma educação que realmente venha valorizar seu povo, buscando seus direitos legais, junto à Secretária de Educação, com políticas públicas as quais venham evidenciar uma educação de qualidade para os mesmos.

Na aldeia Cajueiro, o quadro de funcionários da Escola Maria Francisca Tembé em sua maioria é formado por indígenas o que se torna um grande marco para a comunidade, pois por meio de muitas reivindicações eles mesmos estão cuidando do seu processo educacional com autonomia. É essencial que eles próprios tenham consciência do seu papel transformador e participativo, principalmente na valorização dos seus conhecimentos. Observa-se que esse processo está em fase de transformação. A educação diferenciada, intercultural e bilíngue que as leis asseguram a esses povos tem sido fundamental para uma educação plena e de qualidade. Outro ponto primordial tem sido a busca que os professores índios têm feito por formações voltadas ao crescimento profissional “A formação de professores indígenas para o magistério intercultural deve ocorrer em programas especiais que ensejem experiências pedagógicas e curriculares inovadoras”. (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2007, p.42).

Alguns profissionais indígenas atuantes hoje na Educação Escolar da aldeia Cajueiro concluíram o Magistério na escola itinerante

Indígena/SEDUC/PA, como também estão concluindo o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Estadual do Pará/UEPA. Uma conquista na valorização dos seus saberes e preservação da sua cultura étnica racial. Essas conquistas levam às reflexões socioeducativas, a valores e respeito mútuo e afirmação enquanto indígenas. Para conhecer realmente o que esses povos precisam só o próprio índio. Porém, é preciso ressaltar que essa concepção está entrelaçada ao contexto globalizado. Segundo Perrenoud (1993), “o professor deve desenvolver suas competências para que seus alunos possam assimilar os saberes partindo sempre dos seus conhecimentos prévios, para tanto é necessário que o mesmo esteja capacitado com formações continuadas”.

Observa-se que por meio dessas formações, os professores indígenas terão uma missão muito importante, levando os educandos a se sensibilizarem e refletirem sobre a valorização da cultura, para isso eles devem ter uma visão intercultural e usar todos os seus conhecimentos enquanto docentes, com metodologias que explorem os saberes da terra. “A formação de índios(as) como professores(as) e gestores(as) das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”. (GRUPIONI, 2004, p. 42).

Em relação às formações para os indígenas a Educação Escolar, tem como objetivo geral: “Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural com essas formações de professores índios em cursos de licenciaturas interculturais” (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 2007, p. 37).

Para os *Tenetehara*, a necessidade de estar envolvidos com seus saberes culturais e os novos conhecimentos que a sociedade exige e até mesmo para serem conhecedores dos seus direitos, a maior ponte é a escola, por onde perpassa todos os saberes. Alguns dizem que é importante o ensino para a melhoria da comunidade e querem uma escola a qual seja o reflexo da sua etnia, e é por isso que em suas reivindicações um ponto relevante para os mesmos é uma instituição que tenha docentes índios. Em relação à questão pedagógica existe uma necessidade

de materiais didáticos específicos para o ensino bilíngue, tanto os professores quanto os alunos, relatam que há poucos materiais produzidos na língua materna.

Os avanços educacionais foram bastante relevantes, segundo Reginaldo Noronha Tembé a educação escolar indígena na aldeia Cajueiro melhorou nos últimos anos com as novas propostas pedagógicas que se tem seguido. “Não é ainda uma das melhores educações, mas também não é uma das piores” diz o mesmo “é preciso criar materiais didáticos que retrate a nossa realidade”. Tanto a comunidade local como os professores indígenas estão falando a mesma língua e refletindo os impactos positivos e negativos durante a trajetória educacional relacionando com a valorização do seu patrimônio cultural e ambiental, percebendo como através da educação essas questões estão melhorando. É imprescindível que a proposta pedagógica seja aderida por todos que fazem parte da escola seja direta ou indiretamente.

“Tem sido uma educação em que estamos trabalhando e obtendo resultados. Temos sempre conversado com nossos parceiros e procurado melhorar naquilo que é possível. Com os profissionais indígenas que estão trabalhando na área da educação nós temos conseguido alguns avanços” diz Reginaldo Tembé.

Para uma integração entre comunidade e escola é necessário que se tenha uma única finalidade: o fortalecimento de sua cultura onde o estabelecimento de ensino seja o elo de apoio para manter as tradições, formando cidadãos com autonomia e tendo a visão do papel da instituição numa perspectiva sociolinguística.

Os indígenas têm uma grande preocupação com a questão socioambiental e buscam por meio da escola uma ponte para desenvolver a consciência e o comprometimento na preservação do seu meio ambiente, levando as crianças a absorverem novas concepções e a se tornarem cidadãos responsáveis no que tange uma educação para a sustentabilidade, baseada em princípios de respeito à diversidade no país como um todo, uma vez que podem conviver com outras etnias. Logo, é importante despertar nas crianças uma visão de uma educação intercultural.

Educação Infantil

De acordo com o Artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, a educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, fazendo-se necessário na vida da mesma, pois é um dos momentos onde elas passam a fazer parte de um novo círculo de cultura dentro de uma nova instituição chamada escola. É neste ambiente que o desenvolvimento educacional na sua vida terá continuidade e o indivíduo será estimulado através de atividades lúdicas e jogos a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o período da alfabetização. Então, é nesse instante que o educador deve-se ater de suas experiências para estimular no aluno a construção do seu próprio conhecimento, considerando seus diferentes aspectos sejam eles religiosos, econômicos ou étnicos e suas necessidades específicas.

Os seis primeiros anos de idade de uma criança são considerados os mais importantes para o seu desenvolvimento, haja vista que é nesta fase que ela começa a estabelecer uma relação com o mundo ao seu redor. Com isso, cabe ao ensino na educação infantil considerar o fato de as crianças serem diferenciadas entre si, o que consiste em uma educação baseada em condições de aprendizagem iguais para todos, no entanto respeitando suas diversidades e sua forma de ser e agir no mundo.

A proposta pedagógica para a Educação Infantil Indígena deve levar em consideração todo um contexto sociolinguístico e suas particularidades em todos os aspectos que envolvem a formação dos docentes: o planejamento de acordo com o calendário cultural da aldeia, um currículo que contemple toda uma diversidade cultural e seus costumes, as metodologias diferenciadas e o processo de avaliação de uma aprendizagem flexível que devem estar voltadas para seu cotidiano. Contudo é de grande importância a produção de materiais didáticos específicos para essa educação. Dentro dessa dialógica um dos objetivos principais é a valorização dos seus saberes culturais e liberdade ao aprender.

É importante que se tenha um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino, observando se realmente ela vem a atender todos os níveis sociais, culturais e cognitivos da criança, já que esta, ao

chegar à escola, traz consigo uma gama de saberes os quais precisam ser sistematizados, concebendo às mesmas uma forma prazerosa de lidar com um novo mundo onde estarão relacionadas com o processo de socialização.

Assim, com o intuito de se desenvolver, a criança precisa interagir com outras pessoas, sejam adultas ou não. Para isso é fundamental seguir algumas orientações didáticas em relação a autoestima do aprendiz, estabelecendo uma interação entre o educador e seu educando. Com isso a Educação Infantil deve oferecer condições de desenvolvimento refletindo três aspectos fundamentais: o cuidar, o educar e o brincar. Para tanto, a estrutura do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados, devem influenciar no processo de ensino aprendizagem e auxiliar na construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. É importante que o espaço escolar seja um lugar motivador em que se acolham as diferentes formas de ser e agir, é nesse momento que a tarefa do educador deve estar voltada para estimular o desejo da criança para aprender por meio de novas metodologias de ensino para o desenvolvimento dos discentes em toda sua plenitude.

Na Educação Infantil a proposta pedagógica precisa ser pensada em parceria com a própria criança e toda a comunidade escolar, permitindo que o aluno aprenda a refletir, tomar decisões, dizer do que gosta ou o que não quer fazer, tendo a oportunidade de manifestar seus desejos, ou seja, o ambiente onde o mesmo está inserido deve estimular e facilitar o desenvolvimento da sua autonomia.

A criança necessita de condições adequadas a fim de se desenvolver; nessa educação, um dos objetivos principais é o respeito a sua particularidade intelectual e cultural. Não se pode falar em Educação Infantil, hoje, sem está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e na Constituição Federal de 1988, pois a partir da sua promulgação, a educação passou a ser tratada como assunto de suma importância e como direito que toda criança dispõe mesmo antes de nascer, e um dever que cabe ao Estado garantir.

Ao longo da história já havia uma preocupação com o ensino escolar para crianças menores de seis anos, mas foi através das lutas e dos movimentos sociais que a Constituição de 1988, garantiu esse

direito às mesmas. Com essas leis todo o sistema educacional para a Educação Infantil, passou por inúmeras revisões em todos os aspectos como pedagógico, espaço físico, qualificação dos profissionais, avaliação e currículo.

O papel da escola de Educação Infantil é de grande relevância para que sejam respeitados todos os direitos da criança como um ser social, realizando ações pedagógicas que estimulem valores éticos, políticos e estéticos. Ela chega ao espaço escolar refletindo todo o seu contexto social, cabe à instituição oportunizar um ambiente onde se estimule todas as potencialidades desse educando.

Dentre as particularidades inerentes a Educação Infantil, educar e cuidar são pilares essenciais para desenvolver no discente, aspectos sociopolíticos e pedagógicos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 17), a proposta pedagógica deverá assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias.

As instituições de Educação Infantil devem ter como foco principal, educar para a cidadania estando dentro dos padrões legais, oportunizando atividades diversas através do lúdico com profissionais preparados. Para Assis (1998, p. 70), “as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados”. Fatores importantes para estimular a afetividade e o cuidado, pois assim a criança irá se sentir segura e protegida para desenvolver todas as suas capacidades.

Atualmente, o Brasil tem avançado bastante em relação à Educação Infantil, a criança passou a ser reconhecida como um ser social com direitos a serem respeitados, fazendo com que o país alcance índices relevantes e significativos na história da educação.

Diante desses embasamentos legais, pode-se perceber alguns avanços conquistados com as políticas públicas criadas para o desenvolvimento educacional, das crianças e adolescentes que na grande maioria vivem em situações de vulnerabilidades por falta de uma melhor assistência do poder público. Que mesmo com tais avanços significativos e relevantes, esses direitos ainda estão fragmentados de forma seletiva e compensatória com números reduzidos de creches, deixando muitas crianças sem exercer seus direitos a uma educação de qualidade.

Quem são os índios Tembé?

Festa da ritual de passagem para a fase adulta dos Tembé.



Fonte: arquivo pessoal(2019).

Para conhecer o povo Tembé é necessário traçar um breve histórico da etnia *Tembé Tenetehara* (que quer dizer povo verdadeiro, filhos da terra), conhecer sua língua, seu modo de vida, sua cultura, localização e como se deu o processo de povoamento de algumas regiões, até chegarmos ao nosso principal objetivo de estudo que é a aldeia Cajueiro, onde está localizada a Escola Indígena Maria Francisca Tembé.

O nome Tembé como são conhecidos os índios que habitam o Nordeste paraense, foi atribuído pelos regionais com quem os mesmos comercializavam diversos produtos. Os índios Tembé, além de falar a sua língua oficial o Tenetehara da família linguística Tupi-Guarani, também falam o português e a língua Ka'apor, devido à proximidade com os mesmos na região do rio Gurupi. “As primeiras estimativas de população Tenetehara (Tembé e Guajajara) datam da segunda metade do século XIX, onde havia doze mil indígenas que distribuídos numa vasta região que incluía as margens do Rio Guamá (PA), até o Rio Mearim no centro-sul maranhense”. (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL 1985).

Segundo Paraense (2010, p. 79-80), os Tembé que se localizam no estado do Pará, estão subdivididos em três grupos: os Turiwara localizados

na região do rio Acará-mirim no município de Tome Açú, os Tembê da Reserva Alto Rio Guamá e os Tembê do Alto Rio Gurupi. Estes dois últimos grupos estão localizados nas regiões nordeste e sudoeste do Pará com o Maranhão, numa área que engloba, no Pará, alguns municípios, como Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá, Paragominas e Ourém.

Na Reserva Alto Turiaçu à margem direita do rio Gurupi no Estado do Maranhão, há algumas comunidades indígenas habitadas por índios Tembê, além de outras etnias como Guajá e Urubu Ka'apor também fazem parte da região.

Há ainda outro bloco formado pelos Tembê que abitam as Terras indígenas, Turé Mariquita na região do rio Acará um dos afluentes do rio Moju. Estes por sua vez decorrem da migração no século XIX, sobre o território dos Turiwara onde viveram até recentemente. Em decorrência de habitarem a região do Acará, os indígenas dessa reserva atualmente são conhecidos como Turiwara. “Apesar das aldeias estarem próximas às relações entre os três grupos (Turiwara, Guamá e Gurupi) é limitado se resumindo a apenas encontros esporádicos entre as lideranças, normalmente realizados para discussão de problemas em comum, como reivindicações dos seus direitos no caso da educação e saúde” (PARAENSE 2010).

Vale ressaltar que para os Tenetehara, diante das incontáveis investidas de regatões e invasores, a escolha por lugares de difícil acesso se tornou um requisito de defesa, que mesmo assim não se mostrou tão eficaz. Na Reserva Indígena Alto Rio Guamá, os índios organizam-se em 20 aldeias, sendo 10 dos Tembê do Guamá, e o restante dos Tembê do Gurupi.

As habitações indígenas dos Tembê nas diversas aldeias, onde estes estão situados, são de três tipos básicos: umas de pau a pique, outras de madeiras e outras, em número menor, de palha, mas hoje, devido ao grande fluxo de pessoas de fora e o fácil acesso à cidade, existem algumas casas de alvenaria pertencente àqueles com melhores condições financeiras e cargos públicos. Os dois primeiros tipos têm sua cobertura de palha de ubim (uma vegetação típica da própria reserva), ou de cavaco retirado do tronco do ipê, e o terceiro sempre coberto de palha. O piso das casas é chão batido, todas possuem divisões internas como sala, quarto e cozinha, em algumas das casas, o fogão se localiza do lado de fora, próximo ao jirau. Não possuem muitas janelas, normalmente duas somente. Por serem cobertas com palhas mantêm uma tempera-

tura amena. Algumas não possuem todas as paredes externas, dando a impressão de inacabadas, mas ao entrarmos no espaço, pela disposição dos utensílios a ideia que se tem e a de que aquele é o formato finalizado. Estas formatações nos dizem algo sobre a vida econômica da aldeia, e também da divisão que ocorre na mesma. Há um grupo de famílias com poder aquisitivo mais baixo, vivendo quase que exclusivamente da produção de sua roça, e outro grupo com poder aquisitivo um pouco melhor, normalmente com algum membro da família em algum cargo público como os professores, por exemplo.

A base da alimentação da aldeia está na caça e na pesca, principalmente no período não chuvoso. Cena comum dos Tembê é pela manhã, quando eles vão pegar as redes de pesca utilizadas para captura de peixes, servirem peixe assado na brasa com farinha de mandioca como café da manhã.

A pesca é realizada com anzol ou com as redes (malhadeira) de espera que ficam “armadas” de um dia para o outro no rio Gurupi, ou na entrada de algum igarapé que nesse rio desemboque. A outra atividade é a caça, específica para os homens. Os animais caçados são o caititu, cutia, paca, anta, tatu, guariba, jacu, mutum, queixada e o jabuti. Observa-se que até hoje eles ainda têm o costume de repartir os alimentos, com os demais, pelo menos com as famílias mais próximas. Na semana santa a única caça permitida como alimento é o jabuti, período em que os Tembê realizam uma semana de caça ao jabuti, interrompendo assim as aulas.

A agricultura também é praticada, mas ainda utilizam a coivara (derrubada e queima da mata derrubada). O maior cultivo é o da mandioca, que segundo eles tem quatorze tipos diferentes. É da mandioca que preparam a farinha, ingrediente que não pode faltar na alimentação Tembê. O plantio da mandioca é um trabalho que envolve toda a família, dos mais velhos aos mais novos, ação que também interfere no cotidiano das escolas, pois, as crianças normalmente pedem para acompanhar os pais nessa época, deixando assim a “escola vazia”. Nesse período mesmo que os professores estejam nas escolas para ministrar suas aulas, os alunos não comparecem em função de ser um período de cultivo ou colheitas das roças dos seus familiares.

Metodologia Aplicada

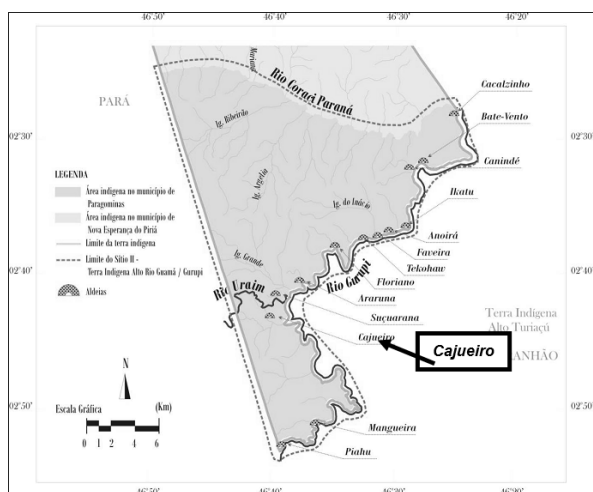
A motivação para este artigo surgiu a partir da busca por respostas no que concerne à importância de formações específicas para os docentes da Educação Infantil Indígena. Para isso, primeiramente, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que respaldasse a investigação que seria, posteriormente, realizada no contato com a comunidade. É um estudo de cunho qualitativo e que pelo fato de ter se desenvolvido no campo em contato direto com as experiências que envolveram estudantes e professores da comunidade, é também de caráter aplicado.

Para que se possa compreender com maior clareza a metodologia são destacados abaixo os principais elementos que contribuíram para se alcançar os resultados obtidos, ao final da investigação.

Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são estudantes da Educação Infantil da Escola Indígena Maria Francisca Tembê, professorares e comunidade da Aldeia Cajueiro que fica cerca de 130 km da cidade de Paragominas sudeste do Pará.

Localização da Aldeia Cajueiro na Reserva Indígena Alto Rio Gurupi



Fonte: SEMEC/ Informação do provedor da imagem: BING Satellite, Adaptado pelo autor (2020).

A coleta de dados foi feita em uma Instituição de Ensino Municipal, a seleção desta Instituição como locus da pesquisa, deu-se pela facilidade e proximidade como também pelas experiências na docência que tive durante sete anos em Escolas Indígena, agora como coordenadora do Departamento de Educação Indígena do Município de Paragominas. Para tanto, tais experiências impulsionaram as reflexões aqui compartilhadas.

Procedimentos

A partir da seleção de cunho teórico-metodológico e dos objetivos aos quais este trabalho se propõe, decidiu-se adotar a abordagem qualitativa para desenvolver este estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2018 p.33), o Método Científico é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objetivo conhecimentos válidos e verdadeiros.

Dessa forma, seguiu-se os seguintes passos:

Primeiro momento – A partir da pesquisa bibliográfica e da fundamentação teórica, dando subsídios para entender e estruturar as entrevistas semiestruturadas;

Segundo momento – Aplicação da entrevista com a professora de Educação Infantil e membros da comunidade na Escola Maria Francisca Tembê;

Terceiro momento – Coleta dos dados para sistematizar as reflexões acerca da temática.

Percepções da Formação indígena – O que mostram os resultados?

A partir desta investigação, foi possível trazer grandes reflexões da importância dos professores da Educação Infantil Indígena, de acordo com o resultado coletado, tanto os professores como a comunidade relatam que é importante o professor está com formação específica, para assim as crianças sinta a escola como extensão da sua cultura.

A professora de Educação Infantil Katiane Tembê, trabalha com todas as disciplinas da grade curricular, mas para ela entre todas, a principal e a língua indígena, pois na aldeia Cajueiro são poucos os falantes da língua materna. “Somente os mais velhos ainda falam e nós estamos buscando fortalecer essa cultura que não está perdida mais sim muito enfraquecida”.

“Como professora indígena um dos objetivos principal é trabalhar com as crianças a língua materna, pois as mesmas representam a futura geração dessa aldeia e através delas que iremos renovar cada vez mais nossa cultura já que elas não sentem vergonha de falar e até mesmo de conversar com pais na própria língua materna”.

De acordo com a professora o que as crianças aprendem na escola, elas colocam em prática lá fora e isso é importante porque incentiva os jovens de certa forma já que muitos sentem vergonha de falar sua própria língua até mesmo por não saberem.

A Educação Infantil na Escola Indígena Maria Francisca Tembê tem como objetivo principal trabalhar a língua materna, pois as crianças ao aprenderem em sala de aula, fora do ambiente escolar elas continuam praticando. Os professores indígenas da aldeia Cajueiro têm buscado envolver nos seus conteúdos não só a língua, mas também o artesanato, a dança, a pintura, ou seja, tudo aquilo que faz parte de sua cultura para que de fato aconteça uma educação que realmente trate da realidade local.

Segundo Katiane “na sala eles aprendem e falam a língua, lá fora eles continuam falando e não tem vergonha o que é muito importante pra nós indígenas. Nós professores indígenas conquistamos isso lutamos para ter o nosso direito e assumir o que é nosso, porque o professor não índio vem dá aula mais ele não sabe falar a língua, portanto nós saímos para estudar e graças a Deus conquistamos nosso espaço ao terminarmos o magistério e hoje estamos aqui com nosso povo tentando resgatar nossa cultura e fortalecer cada vez mais”.

Em relato a mesma fala que a conquista dos mesmos ainda não repassa uma total confiança para os demais da comunidade, apesar da escola contar com um quadro de funcionário onde a maioria é indígena.

Segundo a professora, “algumas pessoas que trabalham na FUNAI, SEMEC e CASAI acham que nós não somos capazes, mas as-

sim mesmo temos demonstrado que podemos conquistar nosso espaço e com o apoio da comunidade, que sempre falam em reuniões para os jovens estudarem para que assumam o que nosso, por que o índio com índio se entende e não podemos passar o resto da vida sendo mandados pelos brancos. Eles fazem o que fazem”.

Mediante fala da professora Katiane, percebe-se a força de vontade dos indígenas de mudar uma realidade educacional que há muito tempo estava fora do contexto da aldeia Cajueiro, apesar da mesma ainda não está totalmente seguindo uma proposta estabelecida pelas legislações.

Para a professora, “o índio sem conhecimento vai viver na mata o resto da vida e, nós temos lutado e repassado uns para os outros que temos que estudar mesmo que seja lá fora, já que o nosso objetivo é assumir a nossa responsabilidade aqui dentro da aldeia, cuidar do nosso povo e mostrar qual é a realidade lá fora. É importante termos os dois conhecimentos, não perder a nossa cultura e colocar ela primeiro lugar, depois a cultura do branco apesar de haver certo conflito, mas assim a gente incentiva a todos que continue buscando o conhecimento através da educação”.

É importante essa visão dos indígenas que tem demonstrado uma ousadia pela busca de melhores condições em relação ao conhecimento não só dentro de sua comunidade, mas também fora, porque isso prova que não há um comodismo por parte dos mesmos, comparado há anos anterior, onde o conhecimento do não índio era tido como o mais importante.

A professora fala que, “Às vezes escutamos que lugar de índio é na aldeia por não ter condições. Mas, estamos lutando e assumindo nossa sala de aula. Na região do Gurupi todos os responsáveis das escolas são indígenas e os brancos quando vem trabalhar com nós querendo ou não eles tem que aceitar por que aqui é nosso lugar, nossa casa e quem manda aqui somos nós porque estamos se formando pra isso e vamos conseguir. Agora nós queremos que os jovens estudem e saiam já que vai ter uma nova etapa do magistério indígena onde os mesmos podem se formarem lá fora e até fazerem faculdade como alguns já estão fazendo”.

“O objetivo é que, daqui mais um tempo outros indígenas estejam assumindo o posto de saúde, para mostrar que somos capazes e dá um

basta na discriminação que o índio sofre, por que não estamos mais naquele tempo de andar nu e viver só dentro da floresta”.

Como professora e, sobretudo, indígena, “a educação diferenciada não é só índio trabalhar a nossa cultura aqui, educação diferenciada é também mostrar a realidade lá fora e preparar o índio para essa realidade. Trabalhando de forma que haja uma troca de conhecimento sem perder a nossa cultura, pois, não é papel do não índio ensinar a fazer o colar, o maracá e a farinha, isso é a nossa realidade, é responsabilidade do professor indígena ensinar. O não índio tem o compromisso de mostrar para quando o indígena sair daqui, saber lidar com a realidade lá fora”.

A participação dos indígenas hoje nas reuniões pedagógicas realizadas pela secretaria de educação tem sido efetiva, não só dos que atuam em sala de aula, mas também daqueles que estão envolvidos de certa forma com a escola da aldeia Cajueiro. Isso tem sido importante, porque os mesmos estão tendo a oportunidade de expor suas angústias em relação à melhoria na qualidade do ensino na sua comunidade.

“Dessa forma a verdadeira Educação Diferenciada vai acontecendo, ou seja, vai havendo uma troca de conhecimento, onde os professores não índios ensinam o que sabem e nós o que sabemos, já que nós indígenas sempre procuramos relacionar coisas da nossa aldeia, do nosso dia a dia principalmente na educação infantil, onde buscamos sempre mostrar como é nossa realidade” diz Katiane Tembê.

Considerações Finais

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena), este tem por finalidade uma educação plural e diversificada que respeite as particularidades dos alunos, sabendo-se que a conquista deste documento foi resultado de grandes lutas desses povos, para assegurar seus direitos.

A Educação Infantil Indígena deve ser olhada com muita atenção, crianças que trazem sua historicidade, seus costumes, sua cultura fortemente para o contexto escolar, hoje a Educação Escolar indígena teve grandes avanços e com as formações específicas os docentes oportunizaram um ensino dentro da concepção intercultural. Assim, fortalece a cultura étnica, valoriza suas origens, e mantém-se articulado a seu

pertencimento e uma compreensão da importância de preservar os ensinamentos e os saberes sociais de seu povo.

Referência

ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, Regina de. **Educação Infantil e propostas pedagógicas**. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Vol. II, Brasília, maio de 1998.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena Ressignificando a Escola. Brasília, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**: Um território ainda a conquistar. Rio de Janeiro, julho de 2004.

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PARAENSE, Antônio Jorge da Paixão. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará**. Rio de Janeiro, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1993.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: *Sudeste do Pará (Tocantins)*. São Paulo. Vol. 8. 1985.

A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA COMUNITÁRIA DO URAIM, PARAGOMINAS (PA)

Leandro Rodrigo Leão do Amaral

1. Considerações Iniciais

No período de 2013 a 2018, a partir de vivência profissional como docente da disciplina Geografia, lotado na área urbana do município de Paragominas-PA, foi possível presenciar o desinteresse de alguns discentes pela referida disciplina, ao ponto de denominá-la como “chata” e baseada na “memorização”, já que os conteúdos, por vezes apresentados, eram descontextualizados do seu espaço vivido, o que provocava descrédito e desinteresse por parte dos estudantes. O fato é que, após os primeiros anos de sala de aula, observou-se a necessidade de fundamentar algumas práticas realizadas e buscar algumas respostas e proposições para o que se acredita ser uma educação geográfica de qualidade.

Um momento marcante desta vivência profissional foi a realização do projeto “África: laços étnicos” desenvolvido no ano de 2014 na Escola Reginaldo de Souza Lima localizada em Paragominas-PA,

cujo público alvo era da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como docente de Geografia, pude desenvolver com o auxílio dos discentes um festival audiovisual focado nos conflitos étnicos em Ruanda (ocorrido em 1994), destacou-se algumas categorias geográficas tais como: espaço geográfico, lugar e paisagem. Muito mais que uma exibição de cinema, o projeto estimulou a aproximação entre categorias geográficas ao cotidiano dos discentes com o auxílio das tecnologias digitais (imagens e sons).

Com o decorrer dos anos, a proposta de inserir assuntos geográficos com ferramentas de produção de curtas-metragens foi-se tornando parte do planejamento didático, ao ponto de tentar trazer um pouco do continente europeu – sobretudo, a xenofobia (aversão ou ódio ao imigrante) para o contexto local a partir de reflexões que levassem o discente a enxergar diferentes tipos de comportamentos socioculturais existentes em países considerados desenvolvidos.

Conforme Santos (2009), Pontuschka (2009) e Callai (2015) a autonomia, liberdade e construção de saberes são alguns dos alicerces voltados ao ensino de Geografia. Portanto, faz-se necessário apresentar tal disciplina à modernidade e à conjuntura capitalista que nos cerca, sobretudo, à globalização. Na tentativa de renovação no processo de ensino-aprendizagem e de acompanhar tal fenômeno, a introdução de recursos midiáticos (vídeos, documentários, músicas e jornais) vem se apresentando como um instrumento necessário para que ocorram mudanças na prática de ensino, despertando no docente a importância de ser um agente transformador de opinião e não apenas um mero conteudista.

Diante desse contexto, propõe-se como tema desse projeto: a categoria geográfica lugar na aproximação dos discentes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comunitária do Uraim. Isso será feito a partir do uso das tecnologias digitais com o intuito de melhorar a compreensão dos conceitos geográficos. Analisando seus erros e acertos, contribuindo, então, para com o avanço do ensino desta ciência na atualidade e na desconstrução de rótulos pejorativos que lhe são destinados principalmente na escola do campo.

A ideia de Educação no/do Campo está diretamente ligada às lutas pela terra e na terra, sobre a liderança dos movimentos sociais. Pois

estes notaram que para se fortalecerem do ponto de vista político e pedagógico, fazia-se necessário investir em educação.

A partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o I° Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em 1997 e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998, fomentou-se nesses espaços a construção de uma política, que de fato, atendia aos interesses agrários e educacionais dos sujeitos do campo. Conforme afirma Munarim (2008, p.60):

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo,” processo que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam.

Destaca-se ainda que o I° ENERA, além de subsidiar o movimento de Educação do Campo, despertou a coletividade do sujeito, bem como sua autonomia política e interesses acerca de seus direitos e deveres. No entanto, os povos do campo ainda assim são tidos como manobra de grupos que ora os dominam politicamente ora religiosamente (MUNARIM, 2008).

Domínio esse que perpassa pela herança deixada pela Educação Rural de 1930, que é destinada à população agrícola, sobretudo o camponês que tem na agricultura o seu principal meio de sobrevivência, além de indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e como praxis, sua força de trabalho não é bem remunerada, devido a presença do grande capital.

É neste contexto que a Educação do Campo foi criada, com o intuito de propagar o capitalismo na área rural, sob o véis da agricultura patronal que requer a presença de máquinas e equipamentos sofisticados, o que leva o Estado a implantar políticas educativas que qualifiquem o trabalhador rural (RIBEIRO, 2012).

Essa proposta apresentada nas suas entrelinhas, queria “enraizar” o homem no campo e apresentou o que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, conforme contribui Neto (2016, p. 15):

“O termo Ruralismo Pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da Pedagogia, ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma Pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo [...]”

Para que se concretiza-se essa fixação deste sujeito no campo e assim evitar o crescimento do êxodo rural, os pedagogos ruralistas partiam do princípio de que era necessário elaborar e implantar um currículo escolar que estivesse pautado nos interesses da agricultura, pecuária e outras práticas do seu dia a dia. Desta maneira, as escolas rurais seriam as responsáveis em manter este homem no campo. Porém está reproduzindo um modelo de escola urbanocêntrica, com modelo tradicional e que atendia aos interesses da elite, observava-se a desconstrução do modo de vida dos trabalhadores rurais, sobretudo, no trabalho, nas suas particularidades, saberes e na sua cultura.

Outro agravante era o fato do governo enfrentar dificuldades de encontrar docentes que quisessem lecionar nestas escolas devido a distância e por alguns se encontrarem na zona de conforto que era a área urbana, “assim como não aparecia como problemático o fato de as escolas rurais se localizarem a vários quilômetros das casas das crianças, forçando-as a andar durante horas para chegarem as mesmas” (NETO, 2016, p.18).

2. A categoria de análise da Geografia - lugar: breves reflexões

No campo da Geografia Humana em meados da década de 1970, o conceito de lugar foi caracterizado na relação de afetividade desenvolvida pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. Para os seguidores desta corrente, o lugar é fruto da experiência humana, pois como

afirma Tuan (1983, p. 46), “lugar é um centro de significados construído pela experiência”.

Este conceito se relaciona com o de Santos (2009b, p. 322), que define o lugar como “o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações.”

Na verdade, são referenciais afetivos desenvolvidos pelos atores sociais a partir da convivência com o lugar e com o outro. No entanto, essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de estes só se voltarem para ele munidos de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade. Ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas. Nas palavras de Tuan (1983, p.40), o lugar “é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos”.

O autor afirma ainda que há uma estreita relação entre experiência e tempo, na medida em que o senso de lugar raramente é adquirido pelo simples ato de passarmos por ele. Para tanto, seria necessário um longo tempo de contato com o mesmo, onde então, houvesse um profundo envolvimento. Os lugares, normalmente, não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isto ocorre porque sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada às práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas com o lugar não o percebem como tal.

Este senso de valor só se manifesta na consciência quando há uma ameaça ao lugar, como a demolição de um monumento considerado importante, ou quando há presença de um carro do “fumacê” para desinfetar ruas ou avenidas. Assim, ao contrário das regiões delimitadas para fins de planejamento, plenamente reconhecíveis em mapas e cartas topográficas, através de símbolos e toponímias, a maioria dos lugares não são nomeados. Segundo Tuan (1983, p. 7), “Dar nome a um lugar é dar seu explícito reconhecimento, isto é, reconhecê-lo conscientemente ao nível da verbalização”.

Fato este que não ocorre na realidade. O lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico, considerado em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere. Estudar uma nação como o Brasil, por exemplo, uma unidade da federação (estado do Pará), uma cidade, ou uma região supõe conhecer o

lugar, o que existe nele e a sua localização no conjunto do espaço. Há que se chamar a atenção também para a hierarquia dos lugares. Não que haja um lugar comandado por outro, conforme comenta Santos (2008, p.158), “mas os limites de escolha de comportamento em um lugar, pode se dever aos interesses sediados em um outro”.

No município de Paragominas é possível perceber sua posição na escala hierárquica dos lugares. A cidade foi pensada a partir de visões políticas expansionistas sediadas em lugares exógenos a esta. E, em contra partida, esta (Paragominas-PA) teria como proposta inicial irradiar o progresso para a região circunvizinha.

A funcionalidade do lugar é o que o faz ser percebido pelo mundo. Uma vez que o lugar se torne palco das relações humanas e ganhe reconhecimento, os sentimentos de afetividades sobre ele tendem a se desenvolver mais facilmente.

Santos observa que (2009b, p. 315), o lugar enquanto categoria, “presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que levam em conta as variáveis [...] os objetos, as ações, a técnica e o tempo”.

Relacionando os quatro elementos apontados pelo autor como determinantes para a caracterização do lugar, podemos entender o motivo de Paragominas não ser vista com bons olhos pela comunidade nacional. Em meados da década de 1980, inúmeros conflitos entre fazendeiros, madeireiros e posseiros resultaram na violência que por sua vez, a cidade passa a receber rótulos negativos, um deles foi um pseudônimo de “Paragobala”. O sentimento de identidade estava diretamente relacionado ao medo, por conta do alto índice de crimes que aconteciam no município. O senso comum era de que Paragominas-PA era uma terra sem lei.

A identidade associada ao lugar carecia de objetos e ações que despertassem nos atores sociais sentimentos afetivos mais prazerosos e menos amedrontadores. As mudanças no direcionamento das políticas públicas esboçadas pelo governo local, nos últimos dez anos, mudaram a imagem negativa do município. Para Santos (2008, p. 159), as relações entre os “objetos, naturais ou artificiais”, e as ações realizadas sobre estes fazem com que cada lugar estabeleça sua própria existência relacional e valorativa.

Por isso, em Paragominas-PA, novos espaços surgem e proporcionam aos nativos e não nativos a possibilidade de desenvolver sen-

timentos afetivos que pudessem representar a relação entre o homem e o lugar. Como representação física desta relação é possível indicar o Parque Ademar Monteiro, também conhecido apenas como Parque Ambiental, localizado à margem do rio Uraim. Outro exemplo que podemos citar é o Lago Verde.

O público de um modo geral utiliza o local como um espaço direcionado ao lazer, passeios aos finais de semana. Os estudantes em particular aproveitam o espaço para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Por exemplo, contemplar uma bela paisagem com grande presença da segunda natureza. E ainda os tipos de vegetações predominantes no local que são a mata de várzea e a floresta de igapó. É comum a realização de aulas extraclasse neste local. Os professores organizam visitas ao parque com os alunos. Sendo assim, o lugar torna-se mediador entre a memória do passado e a consciência do futuro imediato, despertando-os sentimentos prazerosos ou de frustrações.

Para Tuan (1983, p.62), “A palavra topofilia é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”.

Vale ressaltar que o meio é apenas o veículo dos acontecimentos emocionantes, capaz de admitir escalas diferentes, podendo ser considerado um espaço extremamente reduzido como está sentado uma poltrona assistindo ao filme ou numa escala maior, viajar e contemplar o nosso planeta. O autor relaciona “a consciência do passado ao amor pelo lugar” e ainda aponta o patriotismo como a “ênfase das raízes de um povo”. (TUAN, 1983 p. 66)

O processo histórico de formação do núcleo urbano de Paragominas-PA deu-se a partir da junção de três atores da colonização: paraenses, goianos e mineiros. Os dois últimos sendo exógenos à região. Santos (2009b, p.328), ressalta que o migrante “deixa para trás uma cultura herdada” e trazem para o novo lugar “um cabedal de lembranças de outro meio e que de pouco lhes serve para a luta cotidiana”.

O autor ainda comenta que a memória da nova moradia lhe é estranha e este (lugar) se transforma em “sede de uma vigorosa alienação”. O elemento tempo será o catalisador entre a memória trazida de outros lugares e a ideia de futuro a partir do novo. Santos (2009a, p.

329), explica que “o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento”.

Há uma hipótese de que a formação do sentimento de amor ao lugar ainda não é perceptível por muitos aqui por dois fatores. Primeiro em função de o município ter apenas 54 anos de fundação. E segundo, os colonizadores serem oriundos de outras regiões.

Tuan (1983, p. 67), associa patriotismo ao amor a terra natal. Entretanto Santos (2009b, p. 328), argumenta, quanto ao migrante, que “suas experiências vividas ficaram para trás e a nova residência obriga a novas experiências”.

Na tentativa de desenvolver um sentimento de amor a terra natal, o governo local em parceria com a Secretaria de Educação determina que cada escola municipal realize, pelo menos uma vez por semana, o ato cívico. Neste são entoados os Hinos Nacional e Municipal. Sendo assim, os líderes políticos procuram estender suas fronteiras. A autora do hino de Paragominas-PA expressa em sua letra a exaltação por sentimentos topofílicos ao município.

Hino de Paragominas:

*“Nesta terra construímos nosso lar;
Com sacrifício e perseverança.
Paragominas tu és a esperança
Da grandeza do poder e da bonança.*

Estribillo

*Integrados num só ideal
De lutar; trabalhar e vencer.
Com amor; fé e lealdade;
Haveremos de ver-te crescer [...]*”

Autora: Marisa Rocha Coelho Fernandes.

Tomemos como análise o primeiro verso da primeira estrofe e o terceiro verso do estribillo onde se destacam respectivamente: “*Nesta terra construímos nosso lar*” e “*Com amor fé e lealdade*”. A respeito deste sentimento Stefanello (2008, p. 30), sustenta que “[...] o lar é um lugar íntimo, assim como a cidade natal o é.

Este esforço em desenvolver o sentimento de amor a Paragominas-PA, pode estar atingindo apenas uma pequena parcela de nossa população (crianças e jovens em idade escolar). A outra parcela, que são os adultos e idosos, sobretudo imigrantes, resiste a este fato criando lugares (Recanto Goiano, Terra Nostra, Supermercados Capixaba e Pernambuco) que simbolizem um “pedaço de sua terra de origem” o que chamaremos de Redutos topofílicos. O lugar é onde o todo se manifesta. É onde acontece o que Santos (2009b, p.315), classifica como “atividade racional visando a um fim prático”.

Os redutos topofílicos se apresentam como uma espécie de resistência ao novo e ao mesmo tempo, a preservação cultural vivenciada o que contribui para sucessivas mudanças demográficas e sociais em cada lugar. É no lugar que ocorre o acontecer solidário. A criação de redutos topofílicos faz com que o novo lugar reflita características do local de origem dos migrantes. Fazendo com que este continue a alimentar sua cultura nativa.

As experiências mantidas pelos indivíduos em seus redutos topofílicos simulam a perpetuação da sua cultura de origem. Esta ação acaba por criar uma barreira no que se refere a identidade com o novo lugar. Alienando-os do desejo de manter com este, o novo lugar, um contato direto. Segundo Carlos (1992, p. 86), “são as ações que ligam o indivíduo ao lugar de domicílio”.

Entretanto, observa-se que em Paragominas-Pa foram, e são, as condições econômicas que, na maioria das vezes, determinam se alguém deve residir neste lugar. De forma que excetuando-se os imigrantes pioneiros, goianos e mineiros, um bom número de novos imigrantes considera-se como estando aqui só “de passagem” por isso não desenvolvem amor a este lugar. Podendo gerar sentimentos desagradáveis.

Os lugares podem trazer lembranças tristes. Atualmente em nosso planeta, a existência de lugares que excluem as pessoas é cada vez mais com um. Até por isto os lugares com os quais as pessoas não se identificam, sentem-se excluídas, ou tem medo do mesmo, é entendida por Stefanello (2008, p. 32), como topofobia, “[...] ao contrário da topofilia, representa as experiências negativas com o meio ambiente. São experiências amargas, desagradáveis, repulsivas, que podem induzir à ansiedade e a depressão”.

Genericamente podemos apontar como redutos topofóbicos: cemitérios, presídios, hospitais, delegacias de polícia como exemplos. Entretanto, em virtude de um crescente índice de criminalidade que se apresenta com mais evidência nos bairros periféricos, sendo assim há uma construção social de isolamento e rotulam alguns bairros como “perigosos” devido o seu alto teor de insegurança, propagando o sentimento de medo para toda uma localidade.

A topofobia provocará modificações na estrutura das ações cotidianas. Pessoas passam a transformar suas residências em verdadeiras fortalezas urbanas. O medo pode ser sentido mesmo dentro de nossas casas. Inclusive daqueles que acreditam estar em locais seguros. Esta é uma realidade estressante característica dos moradores das grandes cidades, mas que já é perceptível em Paragominas-PA.

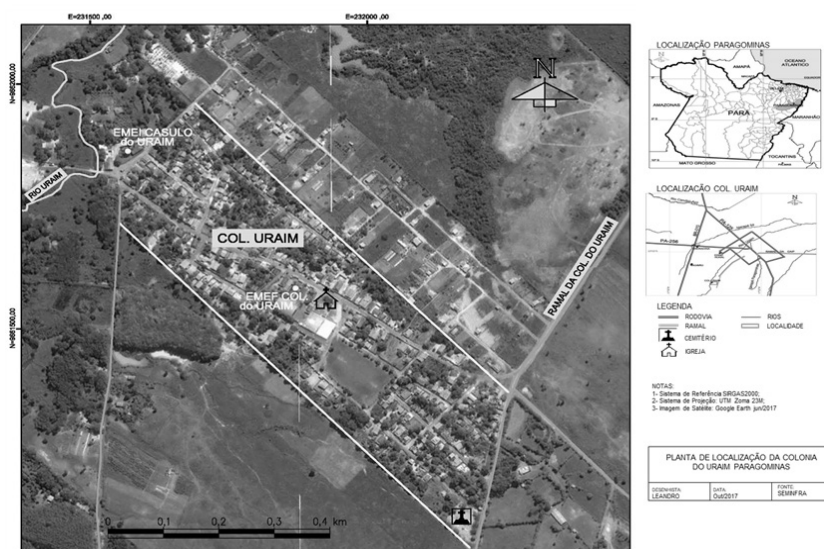
A propagação do medo é tamanha que o poder público local investiu na instalação de câmeras de vigilância em locais estratégicos visando inibir a ação de furtos e delitos sobre a sociedade.

Segundo o Censo do IBGE ano 2010, em Paragominas-PA existe uma maior concentração populacional no núcleo urbano (76.511 habitantes que corresponde a 78,22% da população total) em detrimento da população da zona rural (que contabiliza 21.308 habitantes e corresponde a 21,78% do total). Este fenômeno ocorreu em razão da migração para o município em busca de oportunidades de emprego. É bem verdade que muitas pessoas não conseguem se inserir no mercado de trabalho e vão se instalar nas periferias. A pobreza, desemprego, corrupção, crise de instituição (família), são fatores que contribuem para o aumento da violência urbana. Não podemos dizer que é a cidade em si que gera violência e sim a cidade reflete as características da sociedade.

3. Metodologia

Esta pesquisa pertence ao campo qualitativo. O público alvo são os discentes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comunitária do Uraim (figura 1), situada na zona rural de Paragominas-PA. Verificou-se por meio de um questionário fechado, dificuldades por parte dos discentes quanto aos déficits de aprendizagens na categoria geográfica lugar.

Figura 1 - Localização da Escola



Fonte: produzido pelo autor (2020).

Neste propósito a pesquisa ampara-se numa análise qualitativa que se relaciona com a realidade e o sujeito. Como afirma Chizzotti (1995, p.79):

[...] “abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito”.

Nesta pesquisa pretende-se explicar os porquês das dificuldades por parte dos educandos em assimilarem a categoria geográfica já mencionada, com o intuito de aproximar ainda mais essa temática ao cotidiano destes jovens e propor alternativas que contribuam para sanar tais problemáticas. Neste sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p.32) colaboram: “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]”.

Utilizou-se no levantamento bibliográfico autores que colaboraram com as categorias geográficas, dentre eles: Santos (2009), Moreira (2007) e Tuan (1983).

Em uma pesquisa que se propõe em produzir curtas-metragens como alternativa de enriquecer os conhecimentos geográficos, faz-se necessária a participação e cooperação de todos envolvidos na pesquisa. Desta maneira, a pesquisa-ação tem em sua essência gerar uma mudança no próprio indivíduo ou de forma coletiva, como afirma Moreira (2011, p.90):

“[...] Os participantes podem ser professores, alunos, diretores, pais e outros membros da comunidade, iesto é, qualquer grupo que partilha uma preocupação, um objetivo. É uma pesquisa *colaborativa*, porém, é importante enfatizar que esta ação colaborativa depende de que cada indivíduo examine suas próprias ações.”

Percebe-se que os projetos que apresentam a pesquisa-ação devem contar com sujeitos que desenvolvam em sua essência a prática, obviamente que não abram mão do referencial teórico. Pretende-se conhecer e transformar o cotidiano da comunidade escolar em prol de melhorias educacionais.

Posteriormente, quanto às técnicas de pesquisa, nos baseamos nas ideias de Lakatos e Marconi (2018a, p.109) que afirmam, “[...] documentação indireta, que abrange a pesquisa documental e a bibliográfica, e documentação direta [...]”

Acreditamos que estas técnicas possibilitaram uma riqueza quanto às coletas de dados. Quanto ao tipo de entrevista, abordarmos a focalizada, segundo Lakatos e Marconi (2018b p.321) ela consite em “[...] um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado. O entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos, esclarecimentos “[...]”.

As entrevistas foram registradas num gravador de áudio do celular, nelas foram possíveis dar andamento no projeto de construção de curtas metragens, bem como nos conhecimentos geográficos apresentados pelos discentes. Outro recurso utilizado como facilitador nessa coleta de dados foi a realização de entrevistas em grupos focais.

Observou-se que todos os discentes do 9º ano da EMEF Comunitária do Uraim estão inseridos na própria comunidade. Assim, os educandos apresentam afetividade pela instituição de ensino, pois em sua grande maioria já estudam desde o 1º ano do ensino fundamental na mesma. Muitos chegam a pé, de bicicleta ou em transporte escolar oferecido pelo poder público municipal. Alguns estão inseridos em programas sociais federais e dispõem de certa intimidade com as tecnologias digitais.

Tal escolha por estes estudantes se dá ao fato de que venho os acompanhando desde o 8º ano (2019) ao lado da professora titular Elza Leão. Por possuírem certo amadurecimento, por estarem teoricamente no último ano do ensino fundamental e possibilitá-los de deixarem seu legado para a própria comunidade através da produção de curtas-metragens.

Entende-se que as categorias geográficas por terem sido apresentadas em anos anteriores no ensino fundamental verificarem-se no 9º ano aquilo que foi compreendido ou não pelos discentes, oportunizando-os novas reflexões a partir das construções de curtas-metragens. Aliado a isso “Aprender Geografia significa também conseguir perceber, observar com intenção e descrever nosso cotidiano nas paisagens, interpretando os seus significados passado, presente e interferir no seu futuro. (BRASIL, 1998, p.93).

Os discentes precisam ser atendidos quanto a compreensão de tais categorias. Corroborando com essa ideia a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) afirma que,

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, p. 361).

Percebe-se que a BNCC destaca as categorias geográficas como um a “espinha dorsal” da Geografia. A própria Base passa a ser uma

referência nacional para a formulação dos currículos de Estados, Distrito Federal e dos Municípios, o que pretende-se é alinhar o trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino constituindo-se instrumento de gestão pedagógica em redes, além de garantir conhecimentos essenciais aos educandos.

O olhar geográfico do estudante deve ser estimulado, a partir de problematizações acerca de cada conteúdo, e estas partem de questões simples do próprio cotidiano, como forma de pensar o espaço em diferentes níveis, o “local” e o “global”, assim como as representações. Nesse sentido, no ensino de Geografia pode-se fazer leituras tanto do mapa, como dos textos e outros meios de leitura. Valorizar a Geografia e tornando-a significativa aos educandos do campo, instigando-os a participarem e socializarem os conhecimentos prévios.

A partir dos argumentos apresentados, ressalta-se que não é somente em Língua Portuguesa que se deve estimular a leitura e a interpretação de textos e outros gêneros textuais. Dessa forma, todas as disciplinas escolares possuem relevância na formação de leitores. A Geografia, também, tem diversas maneiras de se trabalhar conteúdos, seja a partir dos livros didáticos, dos textos de jornais e/ou revistas, dos mapas, dos filmes, das poesias, das músicas e entre outros recursos.

Diante deste contexto, os educandos devem esboçar um roteiro a partir de temas que incluam as categorias geográficas e até mesmo Temas Transversais. Após as devidas orientações quanto a construção do roteiro, os educandos passam a fazer um rodízio de ideias que consiste na entrega de textos relacionados aos assuntos previamente estudado com a finalidade de socializarem tais entendimentos e que os ouvintes teriam que registrar o relato da apresentação, até que todas as equipes participassem do debate. A partir do embasamento teórico, os discentes foram desafiados a produzirem um roteiro de curta-metragem, podendo facilmente ser trabalhado a interdisciplinaridade com áreas da Língua Portuguesa, Redação e História, além de um profissional que interprete Libras. Considerando a importância da presença de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo, ressalta-se o cumprimento da Lei número 13.146/2015 que enfatiza:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Acredita-se, então, que a inclusão implica numa transformação escolar que perpassa desde o currículo, a didática e avaliação até que de fato beneficie os discentes com algum tipo de deficiência e assim sejam assistidos na escola.

Cada integrante da equipe, agora munido das discussões e temas dos outros colegas, podem debater as ideias principais em seu próprio grupo, trazendo as indagações e revendo assim o que pode ser tirado ou acrescentado na produção final do roteiro.

As equipes passam a produzir filmagens por meio de celulares (obviamente aquele jovem da equipe que possuir), o cenário utilizado fora da escola deve conter a presença de um responsável para acompanhar as gravações, caso não seja possível, os discentes realizam as filmagens na escola com o auxílio do docente. Os pais assinam a autorização de direito de imagem do estudante, para que seja veiculada com cunho pedagógico, principalmente para participarem de Festivais de Curtas Metragens pelo Brasil.

Haverá oficinas na sala de informática ou na própria turma, que podem utilizar aplicativos ou programas de edição de vídeo como o MovieMaker ou o FilmoraGo. A coletânea de filmagens será analisada e quando esta atender ao público alvo que será a própria comunidade escolar, passa a ser editada com a inserção de legendas e tradução em Libras feito por profissional habilitado, para que todos possam compreender as produções.

Propusemos apresentar os curtas-metragens com o título “Curtas Pai d’égua” que ocorreu na própria escola com cenário propício aos temas estudados e o ambiente será semelhante a de um cinema. Os vídeos foram projetados em data show, possibilitando uma interação e aprendizagem aos que prestigiam, sendo os educandos os protagonistas deste processo e sobretudo a própria comunidade que avaliou os desempenhos dos discentes por meio de votação elegendo aqueles curtas-metragens que mais se destacaram.

Diante deste contexto, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) em seu artigo 3º, enfatiza um dos princípios do ensino que é a de garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto garantir formas de aprendizados que motivem o educando e que facilite a aquisição de conhecimentos, de modo que, o discente obtenha um resultado satisfatório, é também uma maneira de garantir a permanência deste na escola, contribuindo assim para uma diminuição na evasão escolar.

4. Considerações Finais

Um dos grandes desafios do docente de Geografia do campo é desenvolver uma prática que perpassasse num diálogo efetivo entre o que se ensina e o que está presente no cotidiano do discente. Afinal, não é possível ter êxito na prática docente quando se faz uma reflexão sobre a totalidade do contexto, no qual irá lecionar. Não se pode mais ensinar Geografia, como um ensino de meras descrições, sem muitas possibilidades e estímulos, limitando-se a reproduzir ou decodificar conteúdos geográficos.

Buscar uma prática docente que forneça criticidade necessária para estimular o educando a compreender que o mundo em que vive encontra-se intimamente ligado a Geografia escolar, e que ao interpretar a leitura do espaço estará consequentemente, construindo sua própria identidade, tornando-os autônomos para problematizar, refletir e intervir nos acontecimentos que norteiam sua vivência. Sendo o discente responsável pela organização do espaço e da sociedade na qual está inserida.

O ensino de Geografia no campo é fundamental para que as novas gerações possam visualizar e compreender as transformações no espaço geográfico. A disciplina adquirir um status que antes não possuía. Neste sentido, a referida ciência torna-se um suporte aos educandos para que possam acompanhar as transformações recentes em seu meio e fora dele, para que se desperte potenciais de estudantes críticos, reflexivos e transformadores de suas próprias realidades.

Diante deste contexto, foi possível perceber que o tal desinteresse pela disciplina Geografia, bem como os rótulos negativos que a mesma

recebia por parte dos educandos, logo passou a ser substituídos por uma matéria que auxilia na leitura e compreensão da realidade.

Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 05 abr. 2019.

_____, **Lei 13.146 de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em Dezembro, 2019.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília, 1998.

_____, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L9394.htm>. Acesso em Dezembro, 2019.

CARLOS, A.F.A. **A cidade.** São Paulo: Contexto, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T; Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais:** uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/panorama>. Acesso em 15 mar. 2019.

LAKATOS, E.M e MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico:** projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica / teses

- de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso – 8. ed. – [3. Reimp.]. – São Paulo: Atlas 2018a.
- _____. Metodologia científica. – 7. ed. – [2. Reimp.]. – São Paulo: Atlas 2018b.
- MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- MOREIRA, R. **O que é geografia**. (Coleção Primeiros Passos), São Paulo, 2007.
- MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2008, Caxambu. 2008.
- NETO, L. B. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo, 5ª edição, Ed. da Universidade de São Paulo, 2009a.
- _____. **A Natureza do Espaço Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo, 4ª edição, 5ª Reimp. Ed. da Universidade de São Paulo, 2009b.
- _____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo, 1ª edição, 5ª Reimp. Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.
- STEFANELLO, A.C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. 1ª ed. Curitiba, Ibpx, 2008.
- TUAN, Yi-Fu. 1983. **Espaço e Lugar**. São Paulo. Difel. 250p.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Francisco Cleilson Rodrigues de Medeiros

Introdução

A relação escola e família tem constituído um grande desafio para quase todas as instituições de ensino. O caminho que percorremos neste trabalho, é tentar evidenciar a importância dessas duas instituições caminharem juntas. Muito mais que aproximar os pais do processo educacional, estreitar o relacionamento com os responsáveis, tentaremos mostrar os benefícios que essa relação pode trazer para a educação dos próprios filhos e para o crescimento de ambas instituições.

No entanto, o objetivo desta pesquisa bibliográfica é mostrar de uma maneira efetiva, como a relação escola-família constitui para o aluno/ filho uma motivação maior no desenvolvimento de suas potencialidade.

Nesta perspectiva, a ação psicopedagógica deve considerar o indivíduo e sua natureza, o grupo a qual pertence, instituição e a comunidade em que está inserido, como fatores preponderantes para a análise e discussão de ações psicopedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

No processo, o fracasso escolar é um fator necessário e possível de discussão, considerando as realidades que foram pesquisadas e

que emergiram quatro características: causas emocionais, nível de pensamento, diferenças funcionais ou alterações no desenvolvimento das funções.

Em muitas das situações, as crianças e adolescentes passam por déficit de atenção e aprendizagem a causa do mundo infra-familiar que não lhe traz qualidade de vida e por isso, na própria escola se evidencia todos os transtornos, muitas vezes não entendendo o lado da criança e do adolescente. Quantas vezes se incriminam as atitudes comportamentais de crianças e adolescentes quando na verdade o problema está no ambiente familiar.

Com intuito de apresentar alguma contribuição neste âmbito da relação institucional escola e família, desenvolveu-se reflexões em dois pontos fundamentais: escola e o ambiente familiar e a relação das intuições e suas contribuições na formação educacional dos alunos.

Segundo a Constituição Federal, nos atesta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122)

Neste sentido procurou-se mostrar os papéis da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, pois tanto a escola quanto a família exercem papeis diferentes na construção do conhecimento e da formação do ser humano como pessoa. Mesmo exercendo papéis diferentes, ambas devem se completar para dar ao aluno/filho, uma educação holística, totalitária e integral.

A Família

A família é o primeiro grupo social para uma criança aprender os primeiros passos da educação e do comportamento. É na família que ela acessa ao outro pela primeira vez, que aprende o diferente, que entende o certo e o errado. Neste ambiente social que é a família, a criança aprende a desenvolver e trabalhar as relações afetivas e cognitivas,

encontra-se com o seu mundo e indica possibilidades de caminho. É papel da família ajudar o filho a se descobrir como pessoa e fazer com que ele interaja com o meio em que vive, absorvendo claro, aquilo que for benéfico e saudável. Ela pode e deve colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do filho, bem como o processo de socialização e relação.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...] Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2003).

Os aspectos legais nos fazem compreender que a família é parte integrante do desenvolvimento da educação dos filhos, da constituição do indivíduo dentro da sociedade. Ela não é o único contexto em que a criança pode desenvolver seu potencial intelectual, mas ela se torna a base para tal desenvolvimento. Na família podemos encontrar as raízes fundamentais e motivadoras para o aprendizado da criança, bem como podemos também encontrar os diversos aspectos que podemos servir de impecilhos para tal desenvolvimento.

Ao longo da história vários fatores foram responsáveis para que a família e a escola pudessem reinteirar uma relação beneficiária para a educação da criança e do adolescente. Pensar em uma família atuante no âmbito da educação, isto é, presente na vida da escola é o ideal para a educação completa dos filhos. Varani e Silva (2010) afirmam que a família deixou de ser a única instituição de proteção da criança, pois a realidade da escola também passou a exercer o papel de atender e educar tal indivíduo de acordo com as suas necessidades.

Assim, considera-se que ambas possuem um papel diferente, mas que juntas podem integrar melhor a educação dos filhos e alunos. O

que, é considerado por Oliveira (2003), como atividade da família: “função sexual, reprodutiva, econômica e educacional. [...] A função educacional é responsável pela transmissão, à criança, dos valores e padrões culturais da sociedade. A família é a primeira agência que socializa a criança” (p.65).

O que nos parece sempre é que a educação familiar é sempre a protagonista na vida e desenvolvimento da criança. Ela se sobressai sempre mais do que as outras instituições porque está à base de todas. É no ambiente familiar que os filhos aprendem a primeira educação, a se relacionarem. Há situações em que muitas famílias hoje, devido a polarização tecnológica perderam o núcleo das relações humanas, tornando-as mais fadigas e neuróticas. Perderam a qualidade de vida não só física, mas sobretudo afetiva devido as muitas preocupações trabalhistas. O tempo da educação dos filhos foi diminuído, e em muitas das vezes, substituídas pelo consumismo, redes sociais, etc. Esses fatos desencadearam uma mega de complexidades e conflitos na educação, pois muitos filhos gerados no amor, vivem agora na dor, por não serem mais acompanhados efetivo e afetivamente pelos pais.

A família é este espaço educativo, é o centro do desenvolvimento humano, emocional, psíquico e espiritual dos filhos. É o lugar onde se cria e educa de maneira autônoma e responsável a criança e o adolescente pra vida. É o espaço privilegiado onde as pessoas se encontram entre si e se constrói uma civilização das relações puras e harmoniosas. É a primeira escola da criança, onde ela aprende a amar, respeitar, onde ela vem orientada para a vida para os valores humanos, morais e espirituais.

O contexto familiar será o primeiro lugar onde a criança encontrará os primeiros vínculos e relacionamentos. A partir daí desenvolverá outros relacionamentos na sociedade. Uma família fragilizada neste aspecto, fará com que os filhos mais tarde, apresentem suas fragilidades, tanto no âmbito social, como educacional.

Todas vivem crises e dificuldades, associadas à educação e ao crescimento dos filhos, as mudanças que se produzem no caráter do casal, ao que tem como protagonista algum dos progenitores – ou ambos – e o seu mundo fora da família (trabalho,

relação, etc), a acontecimentos tais como, por exemplos, separações, divórcios, etc (SALVADOR et al., 1999, p. 158)

O espaço natural em que a criança encontra para o seu desenvolvimento é a família. Se essa família está em crise de relações, a criança, por sua vez, crescerá neste ambiente, levando muitas vezes a mesma crise para a relação com professores e colegas de classe. Para isso é necessário uma cura das relações no ambiente familiar para sanar também os prejuízos das relações intra-escolar. A concepção da família tem sido modificada devido às muitas ocupações que a sociedade lhes tem imposta: consumismo, trabalho, injustiças, etc.

Cada período histórico influencia na nova concepção de família. Hoje, por exemplo, está muito extratificado o conceito de família. Perdeu-se as raízes cristãs no conceito de família e valorizou-se a concepção moderna de família. Essas realidades tem levado os próprios filhos a viverem uma vida egocêntrica, individualizada, onde as relações com o “outro” tem se fragilizado mais ainda. Consequentemente, a relação com a educação da mesma maneira tem entrado em crise devido o proprio ambiente familiar.

Essas mudanças geraram dentro do ambiente familiar tensões e resistências entre os membros da famílias no que diz respeito a maneira de educar, provocando um desequilíbrio educacional e familiar. Tornou-se mais difícil o diálogo, a tomada de decisões, compartilhar os problemas, sanar as dívidas, dividir as tarefas. Nossas casas e escolas muitas vezes se tornam lugar para se conviver, não para partilhar alegrias, dores, angústias e felicidade.

Nesse sentido, a psicopedagogia age de maneira eficaz para ir ao encontro das necessidades de unir essas instituições na busca de uma educação íntegra, solidária e saudável. A autoestima para essa relação escola e família deve ser caracterizada como um processo de descoberta e autovalorização, no qual está inclusa a perseverança, a preservação, o respeito, a ajuda mútua, a colaboração e, naturalmente o desejo de formar e educar para a vida. O envolvimento dos pais com a escola é, considerado como um componente importante para o desempenho da escola, mas também para a motivação interior e intelectual dos filhos. A escola obtém mais resultados, porque os alunos dão mais resultados.

No entanto, somos conscientes que esta relação apresenta suas consequências para cada indivíduo na sua subjetividade, para cada aprendizagem na sua forma de desenvolvê-la. A família é a célula mãe da educação dos filhos.

Nesta perspectiva, as funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão. A família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros. (MINUCHIN: 1920 p. 25)

Todavia, as estruturas e formação familiares vão tomando rumos diferentes. A família está perdendo o sentido dos valores cristãos em suas vidas e por, consequência vivendo uma vida de superficialidades nas relações sociais. Minuchin quando descreve tal realidade quer afirmar que a família vem protegida psicossocialmente, mas por outro lado, os legames afetivos entre pares vem substituídos pelas circunstâncias: consumismo, materialismo, interesses pessoais, etc.

Cada família tem o seu modo de ser e viver. Já não são mais semelhantes na vivência dos valores e de suas crenças, mas cada uma apresenta a sua crença e o modo de viver de acordo com o que lhe convém. Não mais por escolhas bem definidas, mas, em muitas das situações, por poder, interesses. As experiências éticas, históricas quase que não contam mais para a construção do ambiente familiar. E isso, danifica, por sua vez as relações internas e consequentemente externas.

A família é um espaço-sócio-cultural, que vem acompanhando as transformações dos tempo, mesmo ainda fragilizada pelos aspectos humano-afetivos. Nesse sentido, em todas as famílias, cada membro deve ocupar determinada posição, seja como pai, mãe ou filho. Tais posições devem, por sua vez, ser orientadas pela responsabilidade de cada membro. Tais funções dizem respeito ao comportamento, às obrigações que estão associadas ao ambiente familiar, ao cultivo de uma socialização baseada no respeito.

Escola e família

A escola é uma instituição que possui uma função não somente educacional de transmitir conhecimentos, mas de contribuir para o desenvolvimento educativo e formativo da vida da criança e do adolescente com a finalidade de construir cidadãos honestos, responsáveis e conscientes de suas próprias responsabilidades como pessoa. Essa, tem o papel também de orientar de uma maneira global o indivíduo para o nível cognitivo, afetivo e criativo. Deve também contribuir para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e para o progresso estrutural da sociedade, obedecendo uma gestão democrática e consciente. Além desses atributos, a escola deve assegurar aos educandos uma formação moral e cidadã, capaz de assegurar o direito e o dever de cada um dos envolvidos.

O vínculo entre a escola e a família deve ter como base fundamental a própria construção da cidadania na vida dos filhos e alunos. E nesse sentido que as relações entre os membros da família

Contribuem para a formação da identidade uns dos outros servindo de defensores e protetores, interpretando o mundo exterior, ensinando os outros sobre equidade, formando alianças, discutindo, negociando e ajustando mutuamente os comportamentos uns dos outros. (STANHOPE, 1999 p. 502)

Contudo, as relações entre a escola e a família é uma das mais importantes realidades que vêm discutidas por pesquisadores e gestores na área da educação. Dessa relação se compreende tanto os avanços na escola, na família e na vida própria do aluno, como também podem ser compreendidos os fracassos dessa mesma relação. A urgência de se refletir sobre essa realidade tem a sua fundamentação na velocidade das mudanças que a sociedade vem passando no âmbito da vida em comunidade. A família, em muitas das situações, tem perdido as suas raízes, e, conseqüentemente, tem encontrado seus fracassos mediante os avanços técnico-científicos da sociedade. A sociedade se tornou mais informatizada e as relações familiares menos humanizadas.

As instituições que mais sofreram tais avanços foram a escola e a família, devido a relação de colaboração ainda está aquém do exigido.

Por outro lado, é muito difícil educar nas escolas quando os próprios pais de alunos são eles próprios não são receptivos as orientações da escola, bem como o interesse e os cuidados com o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, percebe-se que as estruturas familiares vão perdendo o a motivação interior na construção da formação educacional de seus filho. Mesmo assim, ainda existem muitas famílias que sustentam suas presenças dentro da escola e querem saber como os filhos estão caminhando na educação, no comportamento. Dessa realidade apresentada acima nasce a importância de conscientizá-la e inserí-la em projetos escolares ue envolvam a educação e formação da cidadania.

Nesse sentido, os vínculos familiares são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem da criança, porque neles se fundamentam todas as relações de confiança e conhecimento entre os membros da própria família e que se estende ao ambiente escolar.

A família é a instituição básica, a partir da qual todas as outras se desenvolvem e encontram um sustentáculo para suas ações. Dentre eles, está o envolvimento das famílias nas atividades da escola e até mesmo nas estratégias pedagógicas que envolvem a sua participação.

Desta maneira para reverter o processo de compreensão da educação, tanto a família quanto a escola são as primeiras responsáveis por tal entendimento, no que se refere: a uma educação de qualidade, humana, ética, profissional e cidadã.

A escola, nesse sentido, deve possuir uma gestão democrática, que consista fundamentalmente no incentivo constante da participação dos pais na gestão escolar. Disso nascem os benefícios dessa sintonia família-escola, gerando: oportunidades de vivenciar experiências concretas no âmbito educativo e no processo de aprendizagem e da parceria família e escola.

Atribuindo a esta relação: o aumento do rendimento escolar, um maior envolvimento dinâmico da presença da família na escola, uma gestão democrática, o desenvolvimento cognitivo do aluno, que é estimulado pelo cuidado e pela inclusão na escola.

Segundo Marihama (2013) o papel da gestão escolar está em um trabalho responsável, democrático e participativo, que inclua: alunos, professores e funcionários, pais e/ou responsáveis e a sociedade que cir-

cunda a escola; reforçando o trabalho pedagógico diferenciado, pertinentes as dificuldades e facilidades dos alunos. Outro ator importante nesta relação, é o psicopedagogo como parte integrante no auxílio desse processo de ensino e aprendizagem, tanto na maneira de dialogar com o aluno e o professor quanto na parceria de possíveis modificações dos métodos de ensino.

No processo, este profissional procura entender os problemas de aprendizagem que, cada vez mais estão presentes na vida dos alunos, da escola e da família, abarcados em um campo oníabrangente. Por isso que, ao se tratar de aprendizagem, é importante ressaltar: a instituição familiar, a escola e os profissionais que direta ou indiretamente, fazem parte do processo formativo.

Segundo Coll (1985) apud Bassedas, et. al (1996),

O aluno, para aprender, precisa realizar um importante trabalho cognitivo, de análise e revisão dos seus conhecimentos, a fim de fazer com que os novos conhecimentos que adquire se tornem realmente significativos e lhe propiciem um nível mais elevado de competência. De qualquer forma, o fato de dar destaque à importância da atividade singular e individual do aluno, para realizar novas aprendizagens não significa que ele possa fazê-lo somente em interação com determinados objetos de conhecimento. E, insistindo novamente no mesmo ponto, acreditamos que a influência do professor e da sua intervenção pedagógica é o que faz da atividade do aluno uma atividade auto-estruturante ou não, e tenha, com isto, um maior ou menor impacto sobre a aprendizagem escolar (p. 17).

Assim, família se constitui por meio de um processo que soma tempo e história, em que cada um de seus membros tem um caráter social assumido e dinâmico. Esse caráter também é uma constituição histórica e que marca uma representação como, por exemplo, a de autoridade – concebida ao homem, como o responsável pela proteção, sustento e manutenção da família.

Neste sentido, a família é considerada neste trabalho, como uma parte fundamental no processo formativo, de valores éticos e

morais, bem como no projeto de vida profissional dos alunos/ filhos juntos à escola.

Segundo Pereira (2008), a família é:

(...) o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.” (p.60)

No contexto, a qualidade das relações familiares determina de uma maneira clara e objetiva, a vontade e a capacidade da criança e do adolescente explorarem o mundo e suas relações com o ambiente social dentro e fora da família e da escola.

(...) a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere. As experiências diretas de implicação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levados a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas atividades da turma ou da escola (por exemplo, falando da sua atividade profissional), quer através de programas específicos de acompanhamento em casa (por exemplo, lendo duas vezes por semana para os filhos), mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos, em relação àqueles que não estiveram sujeitos a este tipo de trabalho. (MADUREIRA E LEITE 2003, p.139)

Por fim, uma das possibilidades de buscar melhores exitos escolares, consiste na presença dos pais na vida escolar dos filhos, gerando confiança, segurança, maturidade, valores e motivação.

Considerações finais

Ao final dessas reflexões, podemos evidenciar que o aspecto teórico do argumento apresentado não se finaliza e o caminho é longo e complexo quando se exprimi o trabalho de gestão participativa, as práticas docentes, as estratégias e intervenções do psicopedagogo e a participação ativa da família, como colaboradora. Com este trabalho procuramos analisar que a família é a primeira escola educativa para os filhos e a escola, terá mais possibilidade de sucesso em sua tarefa educacional, quando esta parceria com a família é concreta.

Frente a esta realidade o psicopedagogo observa, ouve, fala e propõe novas estratégias ao sistema de parceria escola e família, criando condições favoráveis para a resolução dos problemas que surgem na vida dos próprios alunos. Contribuindo com as práticas pedagógicas, dialogando com alunos e professores, suscitando estratégias à gestão escolar e conduzindo uma orientando os pais e comunidade, neste processo ensino e aprendizagem.

Referências

- BASSEDAS, Eulália; et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brail., MEC: 1996
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de pesquisas, n.110, 2000
- ESTEVES, Jose M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.
- MADUREIRA, Isabel Pizarro e Leite, TERESA Santos (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta. 2003
- MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida. A Gestão Escolar no processo de inclusão (2013). Disponível: < <https://repositorio.ufmg>.

br/bitstream/1843/BUBD-9LLPHZ/1/tcc_diego_kenji_almeida_marihama.pdf> acessado em 10 de janeiro de 2020.

MARQUES, R. (1997), *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

MARUJO, Helena Águeda; Neto, Luís Miguel & Perloiro, Maria de Fátima (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. 4ª ed. Editorial Presença: Lisboa

MINUCHIN, Salvador. *Famílias: Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas Ed., 1990.

LE PLAY. *Frédéric A ortganização da familia*. Paris, 1871

SALVADOR, C. C. et al. (org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. *A família como matriz das modalidades de aprendizagem*. In PEREIRA, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. *Família e aprendizagem: uma relação necessária*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006

STANHOPE, Márcia. *Teorias e desenvolvimento familiar*. Lisboa: Ed. Lusociência, 1999.

VARANI, A.; SILVA, D. C. *A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: . Acesso em: 5 agosto 2013.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: LUTAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Samara Martins Santos

Considerações Iniciais

Este artigo pretende analisar a educação indígena e quais os impactos que os índios já sofreram desde a catequização no período colonial, pois sabe-se que nos primórdios, essa educação já era alvo de imposição de uma cultura infligida de forma opressora e invasiva. Alguns teóricos apresentam abordagens sobre essa temática como Bergamaschi, (2010), Amoroso & via Sàez, (1995), Grupioni, (2013), dentre outros.

Uma abordagem sobre o tipo de educação violenta, a qual os indígenas foram submetidos, ao longo da sua história, que é refletido até hoje no seu modelo de ensino imposto pelo dito civilizado. Nesse contexto, destacamos alguns pontos desse período colonial, como se foi construindo visões dos indígenas, como os europeus viam os índios: como os gentios, como um ser inacabado.

Durante muito tempo, esses povos lutaram por sua cultura e identidade, por trás de tanta opressão, os indígenas foram símbolo resistência. Mas percebe-se que esse ranço ainda existe principalmente por parte do governo, quando não valoriza esses povos tradicionais. Outro ponto importante quando os mesmos passaram a ser tidos como primeiros habitantes do Brasil e esses movimentos sociais foi adquirindo força a partir 1970.

A garantia pela Constituição Federal de 1988, dando aos mesmos a garantia de serem respeitados seus modos próprios de educação e sua

cultura com seus direitos legais, foram em busca de uma educação escolar que completasse suas crenças, seus valores e sua cultura.

Para tanto, é importante refletir até que ponto essa educação está sendo verdadeiramente específica e diferenciada ou ainda é a educação escolar imposta pelo não indígena? A relevância dessa reflexão é essencial para a construção de modo de ensino mais em conformidade com a realidade dos povos indígenas, mas que seja um reflexo da sua cultura, sua cosmologia, do seu modo próprio de educação sendo base para esse ensino mais sistemático.

A Aculturação X Educação

Percebe-se que o objetivo principal era aculturar os indígenas. Os jesuítas procuram até aprender a língua dos indígenas para assim, facilitar o processo de escolarização imposto pela coroa e sucessivamente por essa “ordem religiosa”.

Outro ponto implícito era que para catequizar os indígenas adultos era muito mais difícil, pois eles tinham suas concepções e teve bastante resistência e lutas, já os curumins era mais fácil e assim, os jesuítas buscaram focar nas crianças, um ato bárbaro onde tiravam as crianças do seio familiar para catequizar e doutrina com seus costumes e cultura.

Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 03), afirmam que: “[...] para converter, primeiro civilizar, mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação dos adultos, a educação das crianças longe do seu ambiente nativo, antes que o simples pregar da boa nova.

Os indígenas já estavam nessa terra chamada Brasil, e aqui viviam muitas etnias com diferentes línguas com culturas e costumes próprios. E mesmo antes da chegada dos portugueses, os índios já tinham seus modos próprios de aprendizagem com seus saberes próprios e com seu modo de relacionar a aprendizagem às práticas diárias, tendo a oralidade e a observação como umas das principais práticas de conhecimento.

A Escola surgiu para os indígenas como uma forma de submissão, de renegar sua cultura, é por isso que até hoje, essa educação escolar indígena não reflete realmente a concepção dos povos indígenas, pois os jesuítas com o intuito de catequizar os índios, foram dizimando várias etnias da sua cultura própria.

Os impactos são vivenciados até hoje, sendo refletidos nas escolas indígenas, as escolas dos jesuítas era preconceituoso e não respeitava as identidades desses povos, nesse sentido os autores RODRIGUES, et al. (2017), nos traz uma reflexão, acerca do sofrimento que os indígenas sofreram nesse processo de catequizar.

[...] a população indígena teve de sofrer as duras penas. Eles tiveram sua cultura invadida pelos ensinamentos catequizadores jesuíticos e, com a expulsão deles muitas tribos também foram dizimadas e com ela sua história e cultura original. A aculturação sofrida pelos os modificou o processo natural de aprendizagem indígena que consistia em transmitir ensinamentos adquiridos de um para outro, dos mais velhos para os mais novos, de geração a geração. RODRIGUES, et al. (2017).

Por consequência de todos esses impactos os indígenas foram obrigados a aceitar um novo modelo de ensino do não indígena, surgindo assim, a educação escolar indígena, podemos destacar uma educação escolar eurocêntrica, sempre com a visão do colonizador de um ensino voltado para a pessoas “brancas e católicas da coroa portuguesa”. A intencionalidade era essa acabar com as culturas indígenas, com seus saberes tradicionais.

E assim, muitas foram extintas, mesmo com toda resistência dos indígenas, foram grandes perdas. Percebe-se que sempre foi interesse dos governos, desde o período colonial até os dias atuais esse processo de extinção e de imposição de uma cultura a outra com ação discriminatória, tendo o índio sempre como o selvagem, como um ser não pensante e profanos.

O processo de escolarização dos indígenas foi algo traumático, sem direito a escuta e muito menos a manifestar-se sobre o tipo de ensino que era imposto aos índios, simplesmente foram obrigados a aceitar, apesar das lutas e resistência que o que prevaleceu foi o ensino opressor de imposição.

Para esses povos a educação se dá de forma mais ampla, eles não precisam de um espaço, uma instituição escolar. Porque para eles a educação está em todo lugar, na transmissão da oralidade, no cotidiano

da aldeia, nos rituais, em sua identidade cultural e principalmente na sua relação cosmológica com a natureza.

Os indígenas passaram de um sistema de educação livre para um sistema centrado e autoritário de ensino, a custo de grandes massacrantes a maioria das etnias, com exceção de comunidades isoladas e muito fechada, acabaram carregando impactos de um ensino com base no jesuitismo.

Para entendermos mais profundamente esses choques ao longo do tempo, vejamos então, as visões romantizadas dos indígenas por alguns escritores, que foram construindo ao longo desse período, que são refletidas até na atualidade.

Observa-se os poetas daquela época como, por exemplo, do Arcadismo até o Modernismo no século XX, com literaturas sobre os indígenas como gentios e seu processo de civilização ou sua resistência no processo de catequese, poemas como: “Uruguay, Curamuru e Muhuraída”, retratam essas visões que acabam por tratar os indígenas como seres que precisavam serem transformados como destaca AMOROSO e VIA SÂEZ, (1995, p.232):

“*Caramuru* “fala do naufrágio de Diogo Álvares Corrêa na Bahia de Todos os Santos e de seu encontro com os Tupinambá, com os quais passa a viver; ‘*Uruguay*’ narra a vitória das tropas portuguesas contra jesuítas e guaranis nas missões do sul. “*Muhuraída, ou o Triunfo da Fé*”, por sua vez, tematiza a pacificação dos índios Mura do rio Madeira. Trata-se da versão poética de um folheto² pombalino que celebra a pacificação dos Mura, população belicosa que resistiu por dois séculos às tentativas de catequese e aldeamento de sua gente. AMOROSO e VIA SÂEZ, (1995, p232).

Outra abordagem com relação à pedagogia indígena, seu modo de transmissão de conhecimentos, ligados aos seus mitos e crenças, construindo uma didática própria indígena, ao produzirem suas histórias, seus mitos, seus valores étnicos.

Observa-se que a educação para os índios foi transformada para uma visão ocidental, distorcida das originais, levando os leitores uma

ideia errônea sobre esses povos, sendo levadas ao contexto escolar do não indígena.

Nesse sentido, ao longo do tempo foi-se construindo uma educação para os indígenas, com concepções e leituras preconceituosa, um olhar egocêntrico sobre a não valorização da sua cultura, como se a cultura ocidental fosse a mais importante e certa. Dessa forma, observa-se que isso acontece, mas claro que com outra roupagem, com outros modos de imposição.

Portanto, é importante entendemos como se deu todo esse processo histórico da educação indígena no Brasil, onde esses reflexos da colonização são explícito até os dias atuais, é notório que a educação indígena ainda sofre muito por conta desse processo de aculturação.

Movimentos sociais e o caminho para conquistas de direitos

Os povos indígenas, desde os primórdios, foram grandes guerreiros na luta pela sua cultura, durante séculos resistiram a escravidão, como também a catequização, lutas sangrentas marcaram sua trajetória, esses momentos que se construíram e foi se desenhando ao longo tempo, a escola que chegou aos indígenas foi voltada ao cristianismo, catequizar era o objetivo dos europeus. Uma escola que suprimia a cultura dos índios e assim, por muito tempo permaneceu esse modelo de ensino.

A resistência sempre foram as armas desse povo contra toda essa opressão, mas séculos depois da pacificação, por volta de 1970, os movimentos indígenas ganharam forças, mesmo com o objetivo principal do Serviço de Proteção aos Índios- SPI, que era tratar o índio como seres não civilizados e com a pacificação e integração, muitas etnias foram pacificadas e assim perderam muitos costumes da sua cultura, as lutas continuaram e o protagonismo indígena foi se fortalecendo.

Com os movimentos os indígenas foram lutar pelos seus direitos, em busca de um modelo escolar próprio que representasse sua identidade étnica, é importante frisar que o modelo ocidental deixou suas marcas, mesmo reivindicando o direito de terem uma educação com seus modos de aprendizagem tradicionais, um ensino diferenciado, baseado na suas culturas, essa educação se constituiu entrelaçada ao modelo ocidental.

Desta forma, os movimentos sociais foram se estruturando e assim, ganhando força, por uma educação específica para os povos indígenas. Cada movimento foi crucial para a mudança e quebra de paradigmas.

Destacamos aqui que a pressão desses movimentos sobre o governo, em buscar de políticas públicas que amparasse realmente os povos indígenas no Brasil não foi fácil, mas através da união começaram a terem suas garantias no que tange, direitos legais.

A busca para a garantia dos seus direitos, não foi fácil e se efetivou com a Constituição Federal de 1988, onde legalmente foi garantido aos povos indígenas o direito ao sistema de ensino próprio de aprendizagem. Nesse sentido destacamos o artigo da CF que traz essa garantia no Artigo 210, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Constituição Federal realmente foi o marco para muitas outras leis que vieram a complementar e assegurar aos indígenas seus direitos, principalmente para uma educação. A partir daí, foi instituída outras leis como a Lei de Nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nos artigos, 26 e 32, que ressaltam que os povos tradicionais tem direito na participação na construção do processo de aprendizagem de cada povo, priorizando seu contexto cultural.

Outros artigos importantes da LDB, que validam um ensino intercultural e bilíngue, são eles:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
 - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
 - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Deste modo, trazer para estar reflexão essas conquistas legais dos povos indígenas no Brasil é de suma importância até então, o indígena não tinha vez no seu processo de ensino, sendo somente o tradutor da língua materna, a partir dessas garantias os indígenas passaram por formações específicas como o magistério indígena e assim, formação em nível superior com cursos direcionados para o ensino intercultural como por exemplo o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, como uma política pública para os indígenas conduzindo seu processo educacional. Nesse sentido GRUPIONI, (2013, p71), comenta sobre esses avanços no que tange essas políticas públicas:

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente

um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas. GRUPIONI, (2013, p.71).

As políticas públicas direcionada para a educação indígena, foram construídas através dos movimentos sociais. Mesmo com toda devastação cultural causada as comunidades indígenas, as lutas foram essenciais para conquista de seus espaços na sociedade durante o século XXI, com sua identidade étnica, com suas especificidades, os índios precisaram das suas garantias de direitos.

A conquista por uma educação intercultural e bilíngue

A educação escolar indígena deve ser multi/intercultural, concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena, as lutas por sua autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena foram essenciais. Especificamente as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, onde cada povo tem suas especificidades e suas escolas devem ser diferenciadas, uma vez que estas devem reconhecer as diversidades culturais, promovendo situações de comunicação entre elas, trabalhando principalmente o bilinguismo, para que a língua materna represente a preservação de suas identidades por ser um direito assegurado legalmente.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (1998, p. 24), destacar dois pilares para uma educação intercultural:

- Intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística sendo que; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

- Bilíngue e multilíngue onde as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua.

Isto, posto, uma educação específica e diferenciada concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação seu modo próprio aprendizagem.

Dessa forma, as sociedades indígenas possuem tradições culturais próprias, onde cada povo tem suas especificidades e suas escolas devem ser pensadas nessa concepção. Uma vez que estas devem reconhecer as diversidades culturais, promovendo situações de comunicação entre elas, trabalhando principalmente o bilinguismo, para que a língua materna represente a preservação de suas identidades por ser um direito assegurado e conquistado aos povos indígenas pela própria Constituição Federal de 1988.

A Educação Escolar Indígena durante muito tempo tem passado por alguns momentos delicados em relação ao que está garantido nos documentos legais. Para isso é necessário refletir sobre quais caminhos devem ser tomados para que o processo de desenvolvimento educacional nessas escolas realmente aconteça verdadeiramente.

Para tanto, preservar essa identidade cultural através da língua materna, ou seja, respeitada e mantida a fim de resolver questões relacionadas ao sistema de ensino estabelecendo de forma transparente um diálogo intercultural e de compreensão em relação às perspectivas indígenas na aplicação dos seus conteúdos seja ele os saberes tradicionais como os conhecimentos universais. Nesse sentido o autor destaca:

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação

cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (Educação Escolar Indígena, 2007, p.21).

Por muito tempo a educação nas escolas indígenas tinha como objetivo integrar os povos indígenas a uma sociedade totalmente diferente da sua, ou seja, queria que os índios vivessem como os não índios. Para isso, era ensinado a estes a falar, ler e escrever em português, deixando de lado suas crenças e valores.

É importante que os órgãos responsáveis pela educação escolar indígena tenham uma visão sobre o que deve ser ensinado nas escolas indígenas. Para o RCNE/Indígena (1998), “Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não índios no Brasil”.

Nesse sentido, os povos indígenas têm direito a uma escola diferenciada, isto é, uma escola que ensine conteúdos que estejam relacionados com a cultura e a língua materna como também os conhecimentos ditos universais, para isso, o ensino precisar dialogar a interculturalidade.

A educação para as relações étnicas gira em torno de uma proposta educativa, que prima por uma ação humanizadora e democrática, que na escola visualiza a pluralidade e diversidade cultural.

Enfim, a conquista de ensino intercultural seja uma forma de reafirmar sua identidade dentro do contexto escolar, apesar das perdas os indígenas procuram na educação escolar um alicerce para o fortalecimento contra a aculturação.

Reflexões e considerações

Desde os primórdios os povos indígenas no Brasil foram tratados como incapazes e não civilizados, mas resistiram a todos esses conflitos, com seu protagonismo os indígenas puderam participar de palestras, congressos e comitês para discussão sobre sua educação, reivindicando seus direitos conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, esses movimentos existe até os dias atuais.

Cabe aqui, ponderarmos até que ponto, realmente, estão sendo respeitados esses direitos educacionais por uma educação para os indígenas que seja diferenciada, que respeite toda diversidade e especificidades, principalmente, que seja construída a partir de cada realidade sociocultural dos mesmos.

Percebe-se que direta ou indiretamente sempre a cultura do dito civilizado, ainda está impregnada nas escolas indígenas. É importante destacar que o protagonismo indígena se fortaleceu, mas as lutas, os conflitos são necessários quando observamos como a maioria das escolas indígenas ainda são reflexo da escola do não indígena.

É preciso ter uma mudança na estrutura educacional para essas escolas, onde sejam criados currículos próprios, uma sociopolítica que seja direcionada para esses povos. Entender como os aspectos ligados à cosmologia, à natureza fazem parte do processo educacional desses povos.

Para GUEROLA, (2015, p. 781), “Essa diferenciação consistiria na reinterpretação da instituição escolar com base nas cosmovisões indígenas e nas formas de organização social”,

Para tanto, é essencial ressaltar o qual é importante que as políticas públicas sejam respeitadas e cumpridas, uma educação diferenciada e específica deve ser pautada em princípios da etnicidade, em valores e crenças de cada povo indígena.

Outro ponto muito importante que se faz necessário refletimos é com relação ao papel da escola nesse processo, seja com o currículo específico como também com professores capacitados com formação direcionada para um ensino intercultural.

Portanto, grandes foram os impactos desde a colonização, hoje os indígenas continuam lutando pela sua cultura, pelo seu território e sabem o quanto é relevante essas as conquistas educacionais para o fortalecimento étnico.

Referências

AMOROSO, Marta; VIA SAEZ, Oscar Cala. Filhos do norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, MEDEIROS, Juliana Scheneider, **História, memórias e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang**, P. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/ Acesso em: 05 maio. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Disponível em: Acesso em: 06/05/2020.

GUEROLA, Carlos, Maroto, Proporcionar aos índios a valorização das suas línguas?! Problemas discursivos na diferenciação da escola indígena, RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.781, 2015.

GRUPIONI, Luís, Donizete, Benzi, **Quando a Antropologia se defronta com a educação: Formação de professores índios no Brasil**, Pro-Posições | v. 24, n. 2. P. 71 Maio/ago. 2013.

RODRIGUES, Lucicleide, Araújo; DIAS, Késia, Fevereira, Viana, Bezerra, LIMA, Valéria, de Araújo, A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PERÍODO COLONIAL (1500-1822). Ind. CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2017, Campina Grande, **ANAIS...** Campina Grande, PB: Editora Realize, 2017.

RCNE/Indígena-Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BUSCA DA FORMAÇÃO SOCIAL COM PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

Luceni Lázara da Costa Ribeiro

Ivanilde Mendes da Paixão Silva

1- INTRODUÇÃO

O bom líder precisa motivar os profissionais para que estes possam se sentir capaz e com certeza irá retribuir esse estímulo dentro das suas ações e habilidades no ambiente de trabalho. Na atualidade a Educação é vista como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, podemos constantemente vivenciar tais palavras, “A Educação é a principal responsável em mudança de atitudes do ser humano” dessa forma está colocando a escola sob os desígnios do mercado, ocasionando uma reconfiguração na organização escolar e conseqüentemente na concepção do trabalho docente frente à reorientação da reprodução do sistema capitalista. Atualmente o sistema educacional vem passando por grandes transformações sociais, políticas e econômicas mediante tais mudanças surgem à necessidade de uma nova proposta de administração nas escolas pública denominada “Gestão Democrática.”

O trabalho docente vem constantemente sendo analisados através de vários aspectos e orientado de acordos com as normas aplicadas às empresas, segundo a lógica da flexibilização, eficácia e avaliação

de desempenhos e resultados. Com isso, a atividade docente passa ser reorganizada na lógica da produtividade, já que ela está vinculada na reprodução de capital humano que serão necessários para atender a demanda do mercado que exige um trabalhador com formação técnica dentro dos modelos requeridos então pela sociedade.

Esse processo na qual se delineia a atividade docente tem uma trajetória, na qual é possível buscarmos nesse percurso os rumos que a mesma vem tomando e entende-la, no processo de construção desse trabalho, que vem atravessando séculos, mas que ainda permanece senão uma incógnita, mas ainda difícil de interpretá-lo em suas nuances atualmente.

Muitas vezes nos perguntamos o que vem a ser Gestão? Afinal o que é democracia?

Na ânsia de obter respostas para as perguntas recorreremos ao dicionário Aurélio e obtemos a seguinte resposta **“Gestão”** vem do Latim Grego, que significa ação de dirigir algo, de administração. A palavra **“Democracia”** vem de organização política, dando espaço a sociedade para que esta possa opinar sobre determinadas ações a serem desenvolvidas no contexto educacional mediante assuntos públicos. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/ 96.

A escola pública básica especialmente tem sido voltada a classe trabalhadora. Historicamente a educação é entendida como instituição que prevê a educação sistematizada, visando à realização e eficiência dos objetivos da instituição escolar. Sabemos que tais objetivos estão relacionados com a própria construção da humanidade do educando, na medida em que o ser humano busca obter conhecimento enquanto sujeito da própria história.

Dessa forma cada instituição de ensino deve dar ênfase a formação dos profissionais buscando alternativas junto aos órgãos competentes para que estes propiciem cursos de qualificação a toda equipe que compõe o quadro de profissionais, pois de certa forma estará defendendo os interesses em termos educacionais.

Educar é transformar e isso só se faz com muita paixão, o ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimen-

to crítico e transformador de cada aluno. Por isso o ético dedica – se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina. Mediante a pesquisa, alguns objetivos foram elencados na tentativa de melhor enfocar os estudos tendo em vista que já tenho alguns conhecimentos referentes ao tema e sei como é realizado o processo de atuação, devido atuar presenciar a ação do trabalho gestor de uma das escolas do município de Canaã dos Carajás – PA Dentre eles, pontuamos os que julgamos mais relevantes. São eles:

- Verificar as formas metodológicas inovadoras utilizadas pelos professores da referida escola durante o desenvolvimento das aulas.
- Analisar que tipos de materiais didáticos são oferecidos aos professores e como os mesmos são utilizados na sua prática docente considerando o trabalho gestor.
- Conhecer as condições físicas, pedagógicas e assessoramento oferecido pela Secretaria de Educação aos gestores e a formação docente de cada educador.

Nossa motivação é reafirmada a partir de algumas inquietações, e sobre as mesmas, buscamos respondê-las ao longo deste artigo.

§ O que fazer para possibilitar aos educadores melhores condições didáticas e pedagógicas mediante ao processo ensino aprendizagem?

§ Como garantir aprendizagem a todos sem que haja defasagem no desenvolvimento dos alunos?

§ Qual metodologia é a mais adequada para integração entre os profissionais e comunidade escolar através da ação democrática.

O presente artigo traz uma pesquisa bibliográfica e de campo, orienta-se por meio da abordagem qualitativa, por ser ela considerada por Prestes (2003, p.18), “como uma abordagem que proporciona resultados significativos na área educacional e tem o ambiente natural como fonte direta de dados, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar”. Além é claro, de produzir

conhecimentos e contribuir para a compreensão da realidade estudada. Desenvolveu-se também por meio da observação assistida, na busca de investigar e analisar fatores relevantes para a problemática, para isso, utilizando-se do método indutivo, levando em consideração os vários referenciais teóricos de autores que abordaram este tão relevante tema a fim de identificar caminhos, sinalizando-se maior eficiência entre o modo atual e o novo modelo de se trabalhar no campo gestor propiciando um ambiente de aprendizagem de grande significância no meio educacional.

A pesquisa teve como corpus: Livros, Revistas, Sítios, e documentos do governo como: Constituição Federal, LDB, PNE, dentre outros. Dada a grande magnitude do tema o presente artigo estrutura-se em quatro seções:

A primeira seção, intitulada Sociedade participativa através da ação integradora da gestão escolar propiciando qualidade de ensino. O debate enfocou documentos do governo brasileiro como: Leis de diretrizes e bases da educação (LDB/96) Constituição Federal (CF/88). A partir do aprofundamento de alguns teóricos como: Paulo Freire (Educação e Mudança, 1979), as contribuições de Luckesi dentre outros. Na seção seguinte desta pesquisa, foi abordado o que fazer para possibilitar aos educadores melhores condições didáticas visando novas formas metodológicas inovadoras.

Na seção subsequente, desenvolveu – se a discussão no sentido de entender o papel do Gestor em relação ao aprimoramento das ações educativas no ambiente escolar sem esquecer- se da pluralidade socio-cultural.

A quarta e última seção contém os procedimentos metodológicos da pesquisa seus resultados e conclusões finais.

1. SOCIEDADE PARTICIPATIVA ATRAVÉS DA AÇÃO INTEGRADORA DA GESTÃO ESCOLAR PROPICIANDO QUALIDADE DE ENSINO

O Novo formato de administração escolar denomina – se em “**gestão**” Afinal o **gestor** é aquele que sabe distribui tarefas e responsabilidades, Formação continuada aqui ganha o significado

de desenvolvimento profissional, pois parte de uma perspectiva que ultrapassa a ideia de simples treinamento/capacitação, incorporando a lógica de que essa deve ser uma ação que articule desenvolvimento pessoal e organizacional, como nos mostra Libâneo (2009). Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação deve dialogar diretamente com a cultura organizacional na medida em que esse processo tanto abre as possibilidades para que os profissionais possam aprender as regras e os valores do sistema e/ou da escola, ao mesmo tempo em que também produzem esses valores e regras no próprio processo de formação.

Dentro desta visão ideológica é necessário que todos venham ser participantes ativos, pois não há espaço para dicotomia entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”. A formação continuada, nesse sentido, é parte orgânica da própria constituição da organização escolar, tornando-se assim, componente essencial para a gestão. A formação dos profissionais dessa maneira não é apenas em lócus somente no sentido da sua estrutura física, mas também, sobretudo, na sua dimensão social articulando assim ao ambiente escolar a produção da cultura ou culturas.

Ainda que o processo de formação tenha que trazer as especificidades da dimensão local, não se pode perder de vista que a educação brasileira está estruturada sob uma perspectiva sistêmica abarcando assim uma organização que perpassa pelas três esferas governamentais que compõe o pacto federativo brasileiro – município, estados e união – com as suas respectivas responsabilidades. As atividades realizadas no contexto escolar partem de um planejamento que envolve cantigas, danças, brincadeiras, rodas cantadas, boliche, etc., procurando construir os conhecimentos relativos às séries iniciais: adição, subtração, multiplicação, divisão, medidas, gêneros literários e alfabetização.

Através do lúdico utiliza-se uma forma moderna de ensinar na sala de aula. É um instrumento de apoio, divertido e alegre, dirigido ao professor e, indiretamente, ao aluno que visa trabalhar de maneira prazerosa as dificuldades. O aluno sente-se estimulado e tem condições de desenvolver, normalmente, o processo de construção do conhecimento com sucesso, portanto, a aprendizagem.

Ao desenvolver uma proposta lúdico-educativa, o papel do professor é a de gerar situações estimuladoras e eficazes para a aprendiza-

gem e também de participar efetivamente das atividades, contribuindo para novas descobertas.

O lúdico está inserido no contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar e nas demais atividades que constituem meios prazerosos de aprendizagem. A sociedade de modo em geral é atuante nas ações da escola e também utiliza do espaço para realização de outras atividades sociais como: Palestras sindicais eventos comemorativos e outros.

Mudanças significativas vêm acontecendo nas identidades dos educandos e no ambiente escolar de acordo com os novos paradigmas educacionais. Os mesmos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram vistos. A hipótese é que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.

Para os teóricos, a Gestão escolar é administrativa e deverá estar sempre a serviço do pedagógico. As funções administrativas servem como subsídios para que a escola cumpra sua função com qualidade. A burocracia passa a ser secundária, não sendo objetivo primordial do diretor.

Assim, redefinir as funções não é a ênfase da Gestão, mas redefinir e distribuir responsabilidades, sim. Os termos descentralização e desconcentração são aspectos da gestão. Sobre o primeiro, as decisões são tomadas a partir de direções colegiadas, onde pais e profissionais da escola discutem juntos e elaboram as diretrizes para a superação dos problemas.

No segundo, superar a estrutura hierárquica do poder da escola administrada de forma tradicional calculada na divisão de tarefas, através da integração das ações formando grupos de trabalhos com os professores e pais. Segundo Luckesi (1997, p.235) revela que:

Na Gestão Escolar, as palavras hierarquização e burocracia são trocadas pela direção e coordenação. Desse modo, o diretor passa a ser o coordenador da escola, o qual não decide e age sozinho, mas acompanhado do respaldo da comunidade escolar. “Assim torna-se um mediador, que exige equilíbrio profis-

sional, para lidar com as tensões entre alunos, corpo docente, comunidade e estado.

Mediante a ação coordenada pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento da totalidade dos membros da Unidade Escolar e da comunidade circunscrita a ela é embasada na partilha do poder, isto é, o poder desloca – se do diretor para as tomadas no conjunto da escola, com seus profissionais e com o país. A condição necessária para dividir o poder e sua socialização e a tomada de decisões no coletivo. Dessa forma o compromisso com a escola é prioridade de todos e não simplesmente do diretor.

1. 2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

A ênfase na educação e principalmente na escola como produtora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, traz como pressuposto a visão da escola e consequentemente da educação apenas como função de formação dos indivíduos que atende ao interesse do capital. A educação diante dessas orientações vai assumindo um viés predominantemente mercadológico, visando integrar os indivíduos ao mercado de trabalho, de acordo com um ideário que busca através de conceitos de desenvolvimento com equidade, produtividade, alinhar a educação dentro dessa concepção.

Concomitante a isso, se torna maior a exigência quanto à qualificação dos trabalhadores para adequar-se a essa realidade, objetivando a formação de novas demandas para o mercado de trabalho, que requer um trabalhador polivalente e competente que saiba lidar com os avanços da tecnologia

(ARAÚJO, 2001). Nessa perspectiva a escola e o trabalho docente serão orientados a uma nova adequação de seus papéis nesse contexto.

Aqui ganhará relevância, o modelo de educação e gestão votadas para a qualidade total da educação, pois, uma das responsabilidades que coloca para o fracasso do sistema educacional é, segundo a óptica governamental, fruto da falta da qualidade de ensino das escolas públicas.

Essa forma de conceber a educação, principalmente no início das reformas preconizadas nos anos de 1990, deixa muito evidente que a questão da qualidade da educação, estava, e ainda está estreitamente relacionada à concepção de educação como um produto, em que pode ser mensurada através de métodos e práticas e difusas de avaliação. Sendo o sentido da qualidade no ensino está relacionado, aos seus fins de uso, incorporado ao mercado de trabalho, marcando assim a excelência da escola, está na absorção de sua clientela ao mercado de trabalho. Gentili (1998, p. 257), analisando esses preceitos nos revela que:

Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda a referência a educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma a correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do produto*. Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercambio que o “produto educação” possui no mercado mais se faz merecedor do qualitativo “produto de qualidade” (Grifos do autor Gentili (1998, p. 257),).

Diante disso a qualidade da educação deve ser vista enquanto um bem de consumo na escola a questão do saber volta-se necessariamente ao desenvolvimento de competências profissionais e sociais, na qual o trabalhador fará uso no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2005). Essa forma de se conceber a educação vai trazer para o sistema educacional, uma ênfase na avaliação dos resultados, que será marca da educação brasileira na década de 1990.

Para Oliveira (2005) as mudanças de paradigmas que marcaram a educação em função do processo de globalização, onde o modelo de educação passa a ter como princípio a mera instrumentalização do saber para o mercado de trabalho, por outro lado traz à tona o conceito de educação para a equidade social.

Como resultado dessas novas orientações, a gestão escolar vai ser revista em todos os seus aspectos, desde sua organização (financiamento, autonomia, descentralização), objetivos (formação para o mercado de trabalho), à organização do trabalho docente, que já não exerce

apenas a função docente, mas um conjunto de trabalho, que direta ou indiretamente vai afetar a vida desse trabalhador como um todo. Paulo Freire (Educação e Mudança, 1979). A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado.

Nessa perspectiva, o professor como mediador da aprendizagem através de uma ação formativa possui habilidades que levam o aluno a entender o que representa seu trabalho docente mediante ideias e símbolos desde o início do processo de alfabetização propiciando um ambiente alfabetizador com exposição de cartazes nas paredes com diferentes gêneros textuais fazendo uso constantemente desses recursos através de leituras e intervenções didáticas que viabilizam a compreensão e representação do sistema alfabético a partir da função social da escrita.

Uso de logotipos, símbolos, rótulos e convenções universais são utilizados como mecanismos para ajudar no processo ensino aprendizagem a prática sem teoria é impraticável, por isso é essencial para qualquer ação pedagógica está fundamentado nas ideias de alguns teóricos, que de certa forma serão o pano de fundo da proposta pedagógica. Quais os conhecimentos que os alunos possuem ao chegarem à Escola?

Segundo Ferreiro (2001, p. 20) “As crianças chegam à escola sabendo várias coisas, [...] É preciso avaliá-las para determinar estratégias para a sua alfabetização”. Nesta ação torna-se imprescindível à formação do educador e principalmente a sua visão de educação. Neste sentido, Freire (2001, p.21) ressalta que “é preciso pôr fim a educação bancária em que o professor deposite em seus alunos os conhecimentos que possui”.

Para o autor ele deve sim se comportar como um animador cultural num ambiente adequado em que todos aprendam em comunhão criando condições para que o educando possa construir e reconstruir seu conhecimento, utilizando métodos adequados mesmo usando tecnologias, é preciso que o educador possa ter um novo recomeço na sua prática educativa de complexas tarefas: educar as mais diversas gerações para o convívio social saudável, relacionando-a com o meio em

que vive para a construção do seu caráter tornando-o crítico, capaz de construir sua própria história.

Percebe-se, que os professores possuem nível superior e atuam em áreas específicas, porém ainda há carência em áreas afins, pelo fato de que muitos profissionais se formam em um mesmo curso, o que deixa a desejar em outras áreas. Mesmo com toda formação percebe-se que alguns profissionais ainda sentem dificuldade quanto ao fazer pedagógico.

Pergunta-se: mas como construir conhecimento sem dar ao educando possibilidades de utilizar dos meios de modo que possa vivenciar os problemas inerentes a sua realidade? Desse modo, o professor deve estabelecer vínculos para discussões no processo educacional com ideias inovadoras.

A escola vem buscando formas e alternativas para melhoria das habilidades docentes por meio da ação gestora da Secretaria Municipal de educação e gestão escolar que disponibiliza coordenadores pedagógicos para atuarem nos estabelecimentos de ensino por segmentos os quais além de reunirem semanalmente junto aos professores para reverem suas práticas e laborar seu planejamento didático modificando suas práticas. Surgindo o trabalho interdisciplinar tendo como recursos didáticos e instrumentos avaliativos no processo ensino aprendizagem:

- Diagnóstico inicial por semestre nas diferentes disciplinas das ETAPAS (EJA) e níveis de ensino.
- Livros oferecidos pelo MEC;
 - Rotina semanal construído pelos educadores a partir das necessidades de aprendizagens dos alunos; Sanfona onde contem escrita dos alunos em todos os bimestres como forma de avaliar a evolução dos alunos no processo de evolução do sistema alfabético;
- Gráfico de análise bimestral do sistema de escrita.

Acontecem também reuniões de formações periodicamente entre os educadores, pois a preocupação é buscar uma nova forma de aprender, colocando o educando no centro do trabalho, ajudando-o a aprender a aprender, ou a investigar para aprender. Esta mudança fogia da forma tradicional centrada no professor e tão questionada por Freire,

cujas teorias serviu como embasamento teórico para a definição da visão filosófica da Escola.

O trabalho com projetos favorece a participação e descobertas com olhares construtivos que orientam e possibilitam a construção do conhecimento desenvolvendo o raciocínio e a reflexão. Para que os professores possam desenvolver suas habilidades docentes com mais qualificação no contexto onde vivem e trabalham, pois acreditamos que é possível, e necessário, alfabetizar sempre buscando unir teoria e prática, ação – reflexão, de uma forma dinâmica, com a participação ativa de todos os envolvidos.

Nesta perspectiva o autor faz menção da atuação do ser humano como ser pensante, capaz de produzir saberes através das experiências vivenciadas e busca incessante pelo saber. Nesse sentido, para o PNE a formação continuada não pode ser pensada de forma desarticulada da Formação Inicial e das condições de trabalho, salário e carreira, pois é nessa tríade que, segundo o PNE, pode se conquistar a qualidade da educação. Fortalecendo essa perspectiva, o PNE apresenta 12 princípios para a formação dos profissionais, a saber:

- a) sólida formação teórica dos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;

- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (PNE,2000, p.78).

No que se refere à responsabilidade, o PNE termina por deixar explícito que a formação continuada dos profissionais da educação é tarefa das secretarias de educação municipais e estaduais, cabendo a essas esferas coordenar, o financiamento e a manutenção de programas para esse fim, como forma de dar a ação um caráter permanente. Tendo em vista o protagonismo das esferas municipais e estaduais, o PNE recomenda que a participação das instituições de ensino superior se dê apenas como parceiras na execução da formação.

Essa característica descentralizada da formação continuada, tanto da LDB quanto do PNE, revela a influência da lógica neoliberal que imperou na educação brasileira durante toda a década de 90 e início dos anos 2000. O desenvolvimento desse modelo durante a década da educação demonstrou uma forte fragilidade na formação continuada, entendida muitas vezes como simples treinamento ou capacitação, sem surtir efeitos concretos na melhora da qualidade da educação.

Para cumprir com as exigências quanto à formação dos docentes a Secretaria de Canaã dos Carajás – PA através da ação pedagógica vem propiciando aos educadores formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento semanalmente. Além é claro do acompanhamento pedagógico contínuo nas escolas.

2. O QUE FAZER PARA POSSIBILITAR AOS EDUCADORES MELHORES CONDIÇÕES DIDÁTICAS VISANDO NOVAS FORMAS METODOLÓGICAS INOVADORAS.

Para que de fato ocorram mudanças significativas no processo educacional no âmbito escolar é necessário que o Gestor saiba articu-

lar junto a Secretaria de Educação do município para que os mesmos possam subsidiar o trabalho oferecendo condições físicas estruturais e material vinculado ao processo de uma gestão democrática, e que atenderá as perspectivas e desejos da maioria da população.

É com esse sentido de comprometimento que nos deixa esperançosos e compromissados com a transformação da prática educativa atual, para que resulte no crescimento do homem nos vários aspectos que compõem, para que possa intervir na realidade vigente.

Dessa forma a escola democrática precisa sair das atividades descritas no papel e começar a colocar em prática as ações produzidas coletivamente, apontando caminhos que possibilitem a ampliação da teoria em cima da prática realista:

- O educador deve sempre estar em busca constante pelo aprimoramento de seus conhecimentos, para que possa atuar com segurança favorecendo um aprendizado de qualidade;
- A administração escolar deve ser feita de forma que todos se sintam vontade de participar, pois uma administração autoritária vai de encontro com a democracia escolar;
- Para que a gestão democrática se efetive nas escolas públicas é necessário antes de tudo que haja uma conscientização de toda comunidade escolar, a respeito do que é e como se faz gestão democrática na escola para que estes sintam prazer em colocar em prática suas opiniões, e estas sejam aceitas tão logo haja fundamentos sejam elas teóricas ou práticas;
- A formação continuada deve algo prioritário da Secretaria de Educação juntamente com os recursos pedagógicos e materiais.
- As salas devem conter alunos de acordo com as normas da LDB.Nº 9.394/96.

3- O PAPEL DO GESTOR EM RELAÇÃO AO APRIMORAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR SEM ESQUECER- SE DA PLURALIDADE SOCIOCULTURAL

Atualmente muito se tem discutido a respeito dos problemas que os educadores enfrentam na área profissional. São dificuldades relacionadas a aspectos físicos das escolas, falta de recursos humanos e mate-

riais pedagógicos e administrativos, entre outros isso pressupõe empreender um esforço coletivo para vencer os obstáculos e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma a ação gestora deve: ter como eixo norteador valores como inovação, parceria e transparência, mas acima de tudo contribui na construção de uma sociedade justa, solidária e pluralista.

Compreendendo a diversidade de culturas e sua clientela escolar. O gestor juntamente com os educadores precisa promover ações educativas que de fato atendam as especificidades considerando a diversidade sócio-cultural, colocando a prática filosófica- pedagógica fundamentada nos seguintes enfoques metodológicos: **educação contextualizada**, identificando o que se pretende como algo integrante do contexto cultura/espacial/ temporal; promovendo **interdisciplinaridade**, estabelecendo relações entre as diferentes disciplinas compondo um acervo de conhecimentos, relacionando - o com o contexto geral; currículo integrado que privilegia a integração do desenvolvimento efetivo, emocional, cognitivo e social; pensamento crítico, de modo a desmistificar a verdade única e imutável e consolidar o conhecimento pela relação teoria/ prática.

A escola precisa ser administrada, supervisionada, inspecionada e essa não é a razão da existência da escola, mas sim ser o espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem e idosos relacionam-se entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.

A gestão escolar precisa, viabilizar um projeto político-pedagógico globalizado e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior. Relações de trabalho que devolvam à escola seus principais agentes ou atores: alunos e professores, coadjuvados direta e permanentemente pelos pais, que representam e trazem consigo a realidade circundante, por dela ser parte. Nessa perspectiva, o papel importante que desempenharão as instituições escolares atuando em sintonia por integrar o projeto pedagógico: associação de Pais e Mes-

tres, clubes diversos, grêmio estudantil, conselho de classe, representação de turmas etc.

Os especialistas, na condição primeira de professores, estão no processo, fazem parte dele e devem estar atentos à totalidade do mesmo, tanto quanto aos aspectos específicos de sua atuação, não será a eliminação dos especialistas (administrador, supervisor, orientador, inspetor), nem a abertura ou delegação de suas funções específica a todos os professores, ou ainda a eleição direta para diretor a garantia de sucesso no alcance de resultados satisfatórios da prática pedagógica e de sua gestão democrática.

Caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva. O mundo atual exige que o diretor assuma a liderança no conjunto das ações gerenciais (financeiras, administrativas e patrimoniais) e pedagógicas que se realizam no ambiente escolar e este mundo deseja mudanças, tanto na área pedagógica com na parte física.

Para que a escola tenha um bom desenvolvimento em todos os aspectos, o processo de transformação deverá ocorrer democraticamente, visando aos educandos uma transformação moral e intelectual satisfatória, contando sempre com apoio do corpo docente, equipe pedagógica e segmentos da sociedade. Trabalhando em conjunto, todas as ideias passam a ser realidade, problemas são solucionados, projetos concretizados e todos seguirão um mesmo objetivo que é o processo educacional.

Nessa perspectiva a escola deve ser vista como um lugar onde todos devem trabalhar para a realização de projetos e só atingirá uma gestão democrática voltada ao pedagógico, quando houver comprometimento dos profissionais, desempenhando suas funções com competência e responsabilidade.

Muitas são as concepções sobre gestão e democracia. Certamente a ideia da gestão escolar democrática está vinculada à função social que a escola deve cumprir. Assim, considera-se gestão escolar democrática a orientada por processos de participação da comunidade escolar e local, mediada pela participação do Conselho Escolar, organizações associativas da escola, dentre outros.

A Constituição Federal do Brasil estabelece a gestão democrática do ensino público, como um dos sete princípios a serem observados ao se ministrar o ensino (Inciso VI do Artigo 206).

Gestão democrática da escola pública requer a participação coletiva das comunidades escolar e local na gestão dos recursos financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação de projetos educacionais, na elaboração e implementação do Regimento Escolar, do PDE e na construção e implementação da Proposta Pedagógica.

Gestão democrática implica em compartilhar o “poder”, descentralizando-o, com variada gama de responsabilidades das equipes gestoras da escola e dos sistemas de ensino. É preciso oportunizar aos educandos um espaço escolar de forma integradora e atuante onde os mesmos sintam parte desse ambiente sem nenhuma exclusão.

4- PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa que buscamos realizar partiu da grande necessidade de melhor entender essa problemática. E seu desenvolvimento partiu de uma investigação qualitativa, utilizando-se vários instrumentos de coletas no sentido de enriquecer ainda mais nossas buscas, o que configura segundo Gomes (2001) “uma pluralidade metodológica”.

Para melhor entender traçamos algumas etapas como:

- a) (levantamento bibliográfico, através de leituras analíticas interpretativas do material selecionado para a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa;
- b) realização das entrevistas semiestruturada, aplicação de questionários para o Corpo Docente (Gestores, professores, pais, alunos) coleta das entrevistas,
- c) Observação nas reuniões pedagógicas, no levantamento de dados referenciais quanto às implicações na prática da Gestão Escolar e pedagógica e as relações com a proposta político pedagógico;
- d) sistematização dos dados coletados no contexto escolar e na

entrevista com o corpo docente da escola em estudo, tendo como referência os objetivos da pesquisa; elaboração das considerações sobre as investigações e sistematização de dados coletados culminando com a redação e revisão final do relatório de pesquisa.

Levantamento bibliográfico, observações na escola do campo dos distritos sujeitos da pesquisa, e a aplicação de entrevistas semiestruturadas, ainda podemos perceber que os Gestores e professores precisam implementar suas práticas Educativas, levando em consideração o contexto do lugar em que estão inseridos.

Durante a realização da pesquisa podemos detectar mediante as observações no ambiente escolar realização de atividades diferenciadas envolvendo a comunidade escolar revisão do PPP ações educativas promovidas pelos alunos com várias diversidades culturais acessibilidade da população ao ambiente escolar dentre outros junto a Gestão democrática e todo corpo gestor da escola acima descrita como campo de pesquisa procurando adequar ao conteúdo trabalhado.

Após acompanhamento do trabalho das professoras e recolhimento dos dados coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, que em seguida sintetizamos um relatório para que as informações estivessem agrupadas e facilitasse a sistematização das informações relevantes para implementação desse artigo.

O que nos chamou atenção foi a organização interna da Gestão Escolar quanto as reuniões realizadas semanalmente com a coordenação pedagógica e orientação escolar para discutir os rumos das atividades contidas no PPP e demais ações desenvolvidas na escola visando melhorar o processo educacional.

Quanto aos projetos didáticos são escolhidos dentro das necessidades de aprendizagens dos educandos, os mesmos são trabalhados durante um semestre com atividades desafiadoras, tendo como produto final uma exposição das atividades para um público específico e variado. Além dos projetos elaborados pelo professores e coordenação pedagógica temos também os projetos elaborados pela orientação escolar dentro das necessidades que perpassa o contexto escolar de acordo com as necessidades dos educandos.

Já as sequências didáticas variam de acordo com o conteúdo trabalhado, pois presenciamos o desenvolvimento sobre: A cultura – Afro-Brasileira e também nas aulas de educação física e artes. As salas estão sempre com cartazes expostos e as professoras utilizam sempre nas discussões junto aos alunos fazendo intervenções didáticas que possibilite o processo ensino aprendizagem.

De acordo com dados colhidos nas entrevistas junto a Gestão escolar, professores e alunos sobre as dificuldades (condições didáticas, material de uso e consumo, condições físicas da escola, transporte e formação) todas existentes e que influencia no desenvolvimento de metodologias que realmente promova bons resultados por motivos éticos não colocamos os nomes das pessoas entrevistadas. Obtemos os seguintes dados como respostas:

Professor (a) A

- Infra - estrutura dos estabelecimentos de ensino que muitas vezes não contribui

Com a realização de uma boa atividade.

Professor (a) B

- Falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos

Professor (a) C

- A acesso a materiais didáticos adequados para realização das habilidades docentes;

Professor (a) D

- Pouco material didático e de uso permanente, dificultando as atividades desafiadoras

Professor (a) E

- Transporte escolar com más condições que dificulta a locomoção dos alunos a zona urbana dificultando o trabalho com faltas constantes;

A Aluno (a) B

Falta de infraestrutura e iluminação adequada para os alunos no período noturno;

Aluno (a) C

- Falta reforma na escola para melhorar as salas e banheiros

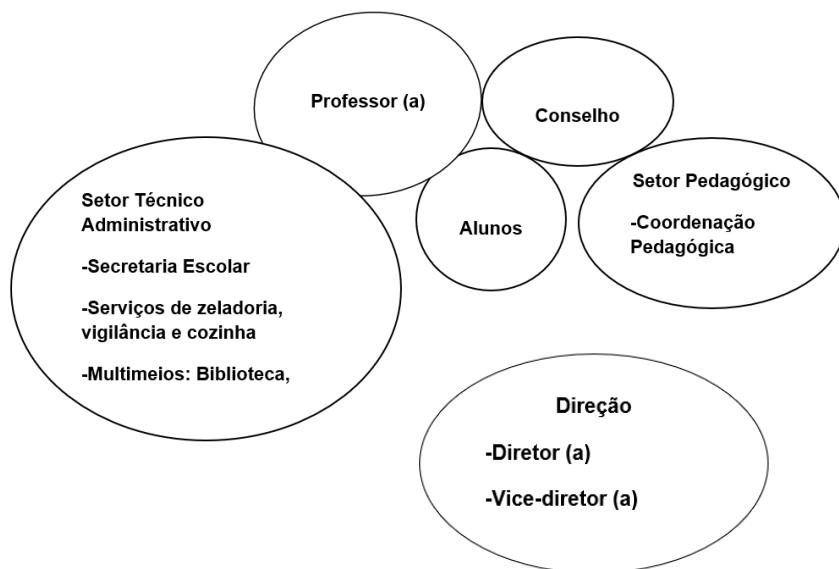
Aluno (a) D

- Falta tarefas xerocada para os alunos devido a falta de funcionamento da máquina xerocopidora devido falta de manutenção permanente por falta do órgão competente;

Aluno (a) E

- Os computadores que temos na escola não podem oportunizar os alunos e professores quanto a acessibilidade, são somente para fins burocrático;

5. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA:



Os alunos e professores reclamam das condições físicas da escola, falta de materiais didáticos e tecnológicos que propicia saberes de acordo com a realidade. Mencionaram que sentem dificuldade em compreender alguns conteúdos e que poderia ser mais compreensível se tivesse aulas trabalhadas de acordo com a realidade local sendo preparados para o meio social diante da atualidade e no futuro.

Pensar em escola, não é pensar apenas em um prédio bonito, bem estruturado, com uma infraestrutura bem definida. Pensar em escola é, sobretudo, pensar em seres humanos em formação, em profissionais competentes, em pessoas que tem de amar o que fazem, tem de estar bem consigo mesma e com o outro, sabendo acolher e se relacionar com tudo e com todos. Pensar hoje, no papel dos profissionais da educação, no atual, momento em que a sociedade se encontra, é identificar uma multiplicidade de ações diferentes para uma mesma função o que exige desse profissional um olhar interdisciplinar sobre a escola, a fim de transformá-la em um ambiente inovador, criativo e fascinante.

Durante todo trabalho realizado na escola Campo de pesquisa concluímos que apesar de haver mudanças na forma metodológica em relação à **Gestão Democrática** é preciso que haja mais investimento quanto à formação docente dos profissionais, falta muito materiais didáticos. Durante o desenvolvimento deste, constatamos que é importante encarar a alfabetização como base estrutural para a construção do conhecimento das estruturas lógicas e mentais, sabendo que para se formar cidadãos críticos e conscientes devem – se preparar os professores para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de forma significativa.

Atualmente um profissional para ter sucesso precisa ter diversas características indispensáveis exigidas pelo mercado de trabalho. Um profissional futurista, criativo, ágil, competente, com habilidades específicas para o desempenho de sua função.

Vejam algumas delas:

- Ser dinâmico;
- Ter leitura constante e atualizada;
- Envolver-se com a escola
- Saber trabalhar em equipe;

- Participar da administração da escola;
- Compreender as famílias dos alunos;
- Saber relacionar-se;
- Ser participativo;
- Dominar e saber utilizar as novas tecnologias;
- Promover a unidade;
- Nova postura frente aos erros;
- Domínio técnico de sua área;
- Formação permanente;
- Ter ética profissional.

Sabe-se que toda inovação gera resistência, sobretudo quando se trata da Escola Pública, onde os problemas tornam-se maior diante da falta de autonomia financeira, mas o ponto chave para o sucesso é levar em conta a cultura dos grupos, onde a proposta é implantada, pois não se trata apenas de uma mudança de metodologia, mas de postura como educador. Deste modo, privilegia-se a prática de uma educação em que educadores e educandos se visualizem por inteiro no processo, estabelecendo-se uma mudança de atitudes e valores e respeito da formação do homem, das quais fazem parte, aspectos afetivos, físicos, mentais e éticos, sempre alicerçados no pilar aprender a aprender, que será desenvolvido com pesquisa científica.

Para superar as dificuldades vivenciadas e descritas nesse trabalho é preciso investir na infraestrutura da escola em pesquisa enquanto espaço privilegiado. Possibilitar o acesso dos alunos ao estabelecimento de ensino, pois os carros são de péssima qualidade continuar com a formação docente. Mais investimento por parte da Secretaria de Educação do Município com mais suporte quanto aos recursos didáticos e tecnológicos. Diante disso, indica que as práticas públicas precisam ser implementadas com mais cuidado; em que considerem com maior abrangência o trabalho dos Gestores, professores, especificamente dos alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é contribui com os Gestores e professores, porém o que se percebe

O diretor centralizador detém o poder decisório em sua pessoa e no desenho gráfico de sua escola; encontra-se no topo da organização. A gestão democrática e participativa pode ser detectada pelos traçados existentes no organograma institucional, evidenciando a importância de todos no processo decisório. Vale salientar então, que um organograma indica os aspectos importantes de uma estrutura organizacional, incluindo as principais funções e suas relações assim como, as funções de cada profissional dentro do complexo harmonioso da instituição.

O desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas fazem parte do trabalho educativo partindo da interdisciplinaridade por meio de planejamento e acompanhamento semanal além das reuniões realizadas pela gestão junto ao corpo gestor da referida instituição escolar, propiciando novos saberes a partir das discussões realizadas entre comunidade escolar, levando em consideração o contexto onde os mesmos estão inseridos periodicamente acontecem eventos fazendo um intercâmbio dos alunos da urbana com os da zona rural como realização de Feiras Literárias Essa ação se configura importante para o processo de alfabetização e divulgação dos trabalhos realizados nas escolas municipais do município de Canaã dos Carajás – PA.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB. Lei nº. 9394/1996
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº10. 172/2001.
- Edição Especial da revista: Gestão em Rede. Ciclo 2007/2008(Consed) **estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FÉLIX, M. F. **administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. 2 ed. São Paulo: Corte,1985.
- FREIRE, Paulo, tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. **Educação e Mudança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**, 2ª Ed. Campinas: Papirus.1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas**, LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Organização e Gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Martha Abraão. Um articulador. In: **Administração Escolar e política da Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

O diretor da escola pública: **Um articulador**. In: **Administração Escolar e política da Educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.
Revista Nova Escola Ano XXVI. Nº 243 – junho/ julho 2011

ANEXOS

- Manifestações culturais

A escola realiza todas as datas comemorativas do calendário escolar, como por exemplo, festa junina, dia do índio, desfile cívico, consciência negra, etc.



Festa da Consciência Negra



Desfile Cívico, 07 de setembro.

A PESQUISA QUALITATIVA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Miranilde Oliveira Neves

Leandro Rodrigo Leão do Amaral

Considerações Iniciais

Ler, analisar e pesquisar são três itens que fazem ou pelo menos deveriam fazer parte do cotidiano de qualquer professor e quando se fala em pesquisa, é preciso que sejam considerados alguns fatores, como por exemplo, o tipo de pesquisa que se pretende fazer, por que fazê-la, para quem, com que objetivo e determinar qual o problema a ser investigado.

Partindo do princípio de que a pesquisa, em especial neste trabalho, a pesquisa qualitativa, pode contribuir para a melhoria da qualificação docente, é que se pretende fazer uma reflexão sobre como unir pesquisa e ensino e obter bons resultados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender com exatidão a relação de importância entre pesquisa qualitativa e formação de professores, recorreu-se a autores com visões diferentes desta temática, os quais serão analisados a respeito do que vem a ser a pesquisa qualitativa, qual a sua importância, o conceito de formação, os itens necessários para que a pesquisa alcance seus objetivos, como é feita a seleção dos sujeitos na pesquisa, quais as técnicas de recolha de dados e como estes dados são analisados. São estas algumas das reflexões que este artigo se propõe a desenvolver.

Este texto discute, dentre as questões já levantadas, as implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação de professores.

É, portanto, um trabalho que não interessa apenas para quem está em formação inicial ou contínua, mas a qualquer professor em exercício na profissão, afinal “[...] Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (GARCÍA, 1999, p. 25).

Investigar, portanto, não é tarefa apenas daqueles professores que lecionam em academias. Investigar é responsabilidade de quem educa desde uma criança até um adulto em qualquer nível de escolaridade, caso contrário, onde estará a contribuição do professor no processo de ensino? Como ele será capaz de solucionar um problema sem descobrir a sua causa?

A partir desses questionamentos surgiu o texto “*A pesquisa qualitativa e sua importância na formação de professores,*” com o qual se convida os professores a valorizar e aplicar mais a pesquisa em sua prática docente diária.

A Formação de Professores

Analisar o conceito de formação e discutir brevemente a formação de professores no contexto da valorização das pesquisas qualitativas constitui um dos principais objetivos da reflexão proposta neste texto.

É importante, antes de tecermos qualquer diálogo, conhecer os propósitos da formação e nesse sentido, a compreensão da estrutura da formação de professores, no Brasil, antes da implantação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que muitos consideram como responsável por diversas mudanças ocorridas no cenário da formação docente, muito contribui para este debate, pois a partir de então, compreender-se-á como está a ser estruturada a formação de professores, após a instauração desta Lei, bem como algumas críticas das quais esta tem sido alvo.

Sobre o conceito de formação

Compreender o conceito de formação é um desafio para formadores e formandos. García (1999) refere que, dependendo do país e dos objetivos que se pretenda alcançar, a formação tem designações diversas e ao analisar diferentes autores, confirmamos o que refere García. Menze (1980) classifica a formação em três dimensões. Na primeira, justifica que devido ao alto número de classificação é impossível determinar um conceito; na segunda, explica que a formação determina que há uma série de conceitos, os quais se tornam, em muitos momentos, contraditórios; na terceira, determina que formação não é “nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinada a estes.” (MENZE, 1980, p. 269). De acordo com a primeira dimensão, nota-se que o autor não compartilha da ideia de que é válido utilizar o conceito de formação no sentido técnico, uma vez que a própria história do termo, bem como sua tradição filosófica impedem que este seja utilizado neste âmbito. A segunda dimensão considera que é impossível utilizar o termo formação direcionando-a apenas a uma área, a um só campo profissional, por exemplo, pois há uma multiplicidade de conceitos quando se utiliza o termo. A terceira dimensão, por sua vez, apoia-se na certeza de que a formação acontece no convívio social, na troca de conhecimentos, que tem lugar a partir do exterior e é, portanto, subjacente às nossas ações.

Como se pode observar, não é tão simples determinar o conceito de formação e sem esta compreensão, há dificuldade, posteriormente, de entender todo o processo que se constrói, a partir desta formação. Para Honoré (1980) há uma função social no momento em que ocorre a transferência de saberes. De acordo com este autor, quem se forma, se forma para um fim determinado. Ferry (1991) complementa a ideia de Honoré ao considerar a formação como algo pessoal, almejado pelo próprio sujeito. É pertinente a opinião de Ferry (1991) relativamente à liberdade de escolha, pois a formação não deve ser algo imposto, mas procurado, buscado e, nesse caso, mais significativo para quem a recebe e para quem a proporciona.

Zabalza (1990) demonstra que o conceito de formação vai além do valor técnico. Na verdade, ele defende que ocorre uma relação com

o desenvolvimento pessoal do professor em formação. González Soto (1989) concorda com Zabalza quando ratifica que há um componente pessoal que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores que vai além de um termo instrumental. Nota-se, assim, que a formação é um processo que será estimulado quer pelo meio social, cultural ou axiológico. Para Nóvoa “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação dos professores” NÓVOA (2002, p.59). A ideia de Nóvoa corrobora o que é essencial para a prática docente: mudança. Só reavaliando ações e planejando outras novas, o professor perceberá que a formação é contínua e que precisa estar atento aos fenômenos do quotidiano, se se deseja contribuir para uma educação transformadora. Veiga (2008), por sua vez, acredita que a formação é um processo inconclusivo, o que nos permite dizer que é incontestável que a formação não constitua um processo concluído. Ela é contínua, pois todas as vezes que se ensina, aprende-se e esta aprendizagem atinge os muros que ultrapassam os bancos da escola. Imbernón vai além e defende que a “formação não é treinamento”. IMBERNÓN (2010, p. 53). Para este autor, não se deve associar a ideia de formação apenas à participação em cursos e seminários em que o desenvolvimento das atividades e a escolha dos conteúdos partem sempre do palestrante. De acordo com Imbernón, é importante que a personagem central – o professor – tenha voz e vez nas discussões – questão fundamental seja durante o processo de formação.

É válido ressaltar que o componente pessoal da formação não se concretiza por si só. Debesse (1982) apresenta-nos outros termos, dela decorrentes, como a autoformação, a heteroformação e a interformação. A autoformação é a formação que parte do próprio indivíduo. Este acompanha o seu desenvolvimento e monitoriza os objetivos que pretende alcançar. A heteroformação é organizada por especialistas, mas em momento algum compromete o âmbito pessoal dos sujeitos envolvidos. A interformação, por sua vez, representa o momento em que os professores estão a formar-se, a atualizar os seus conhecimentos.

Deste modo, é possível inferir que falar em formação é discutir um procedimento que está para além de um simples termo técnico. É preciso que se conheça o contexto em que esse formando está inserido,

a sua cultura, a sociedade que o rodeia, os seus objetivos, e, principalmente, os seus anseios na procura pela própria formação.

É necessário reconhecer que a interação, a partilha de ideias com o outro, também irão influenciar no que podemos designar por formação, pois, “é a inter-experiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma” HONORÉ (1980, p. 26).

Depreende-se, portanto, que ninguém se forma sozinho nem tem a sua formação determinada na sua totalidade pelo âmbito formal: as pessoas desenvolvem-se quer enquanto formadoras, quer enquanto formandas. Tudo é uma questão da inter-relação que ocorrerá entre as pessoas nos seus contextos de aprendizagem.

Diante disto, podemos considerar, a partir da visão dos autores já citados, que a formação representa um estágio do qual dependem a disposição em aprender, o reconhecimento da necessidade de formar-se, o poder de, através das ações no meio social, absorver a cultura, os axiomas e as experiências geradas em sociedade, seja em nível formal ou informal.

A importância da formação docente

A formação deve acompanhar toda a vida do professor, já que esta constitui uma constante aprendizagem que irá subsidiar, teórica e metodologicamente, o professor, durante a sua prática.

Quando hoje se fala em formação contínua de professores, fala-se, na verdade, de desafios. Desafios, porém, que podem ser superados a partir do momento em que o professor passa a refletir sobre a própria prática. Sendo assim, é importante que o professor encare tais desafios e procure na mudança, as respostas para muitas das questões que poderá encontrar.

O professor precisa “respeitar as idiossincrasias de seus alunos, despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e estimular o rigor intelectual” (PERRENOUD, 2000, p. 68). Para além disso, deve aprender a lidar com os saberes do passado, sem pôr de lado as inovações, nomeadamente as tecnologias. Entretanto, como realça Alarcão (1996), para que o professor possa ser reflexivo, é preciso que este

desejo e se sinta atraído pela mudança, é necessário buscar a inovação e a autonomia: “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (ALARCÃO, 1996, p. 172).

A reflexão merece especial atenção, porque dela dependerão as ações que virão a ser tomadas por parte do professor. Todos os dias, novas situações serão enfrentadas, e a atitude e determinação adequadas só acontecerão se estes professores se propuserem a reaprender com a própria prática.

A questão profissional tem assumido imensa importância no cenário dos sistemas de educação e de formação. Entretanto, ainda se percebe em muitos discursos, menções de ordem negativa, por isso para compreender esta controvérsia, é preciso que ela seja analisada à luz da tradição histórica que marca a relação entre o mundo da educação formal e o mundo do trabalho.

Nos arrebóis da formação dos modernos sistemas escolares dominava a separação entre o mundo da educação formal e o mundo do trabalho. Esta dissociação era entendida pela forma como estavam dispostos os sistemas escolares: de um lado aqueles que poderiam se preparar por longo tempo nos estudos e de outro, aqueles que rapidamente precisariam entrar no mercado de trabalho.

Ainda hoje, muitas pessoas quando se referem à formação profissional pensam, sobretudo, naqueles que não prosseguirão nos estudos em nível superior ou, então nos trabalhadores com baixíssimos níveis de qualificação. Entretanto, as mudanças tanto nos sistemas de educação quanto nos processos de formação, sem falar na própria exigência do mercado, nos permite afirmar que esta é uma visão ultrapassada, se se considerar o papel e as perspectivas do ensino superior no campo da formação profissional.

A formação profissional contínua envolve as mais variadas vertentes e dimensões. É ela a responsável por apresentar novos saberes à prática profissional. É através da formação contínua que será possível se desenvolver pessoal e profissionalmente. Além disso, é melhorando a prática profissional que se alcançará resultados satisfatórios durante o processo de profissionalização. A formação profissional também permite que novas responsabilidades surjam, uma vez que permitirá o sur-

gimento de novos modelos, processos e práticas.

A formação precisa ser marcada pelo desenvolvimento profissional dos professores, considerando a dimensão individual e coletiva (Nóvoa, 1995). É preciso que tal formação seja analisada de maneira crítica, pois o professor necessita questionar e refletir criticamente sobre a prática; um bom professor sente a necessidade de trocar experiências com o outro, a fim de que assim, reconstrua as próprias experiências, pois “é pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. FREIRE (1997, p. 44).

Sobre o significado de pesquisar qualitativamente

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa.

Diante disso, poderíamos nos questionar: o que vem a ser a pesquisa qualitativa?

Em primeiro lugar a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. Logo, pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno, a fim de entender seu significado.

Na pesquisa qualitativa trabalha-se com a indução, pois só é possível construir hipóteses após a observação. Desta forma, entende-se que o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que ele possa ser influenciado pelos resultados que esta apresentar.

Uma pesquisa qualitativa deverá deixar bem claro, em primeiro lugar, qual o problema a ser pesquisado, visto que sem uma definição do problema, jamais será possível estabelecer as bases da pesquisa e selecionar um referencial teórico que respalde, fundamente o trabalho em execução.

Após a definição do referencial teórico, é preciso definir a metodologia a ser utilizada, coletar os dados e analisá-los, a fim de que se produza um relatório no qual fique claro se os objetivos foram ou não alcançados.

A seleção dos participantes na pesquisa qualitativa

Na pesquisa qualitativa, escolhe-se os participantes por analogia, isto é, similaridade. É uma amostragem baseada em critérios.

A amostra é importante porque é a partir dela que o pesquisador chegará a conclusões consistentes em relação à pesquisa realizada. Nota-se, assim, que caso os envolvidos na pesquisa sejam muitos, o melhor é optar pela amostra.

As técnicas de recolha dos dados (entrevistas, inquéritos, estudo de caso)

A partir do momento em que o pesquisador já definiu qual o tema que deseja trabalhar e já determinou os objetivos a alcançar, é hora de recorrer à forma como serão recolhidos os dados da pesquisa.

É importante nesse momento, primeiramente pensar “o que realmente desejo saber e por qual motivo preciso dessa informação?” A partir de então, pode-se pensar na metodologia a ser aplicada, ou seja, de que forma os dados serão recolhidos e qual destino terão.

Independente do procedimento de recolha de dados, é importante que o método escolhido seja examinado criticamente, a fim de que seja observado até que ponto ele é passível de credibilidade e validade. É importante destacar aqui que a pesquisa qualitativa, em nenhum momento exclui a quantitativa, logo, nenhuma abordagem dependerá exclusivamente de um método.

Há várias técnicas que podem ser utilizadas durante a pesquisa qualitativa, uma delas é a entrevista, a qual é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.” (MOSER e KALTON, 1971, p.271).

A entrevista possui várias vantagens em relação a outras técnicas, pelo fato de ser adaptável às intenções do entrevistador, ou seja, se o pesquisador for habilidoso, ele poderá explorar campos que o inquérito interrogativo, por exemplo, não seria capaz de fazê-lo.

Através da entrevista é possível explorar uma variedade de ideias. O contato olho a olho com o entrevistado permite entender a tradução

dos sentimentos deste por meio do olhar, dos gestos, do tom de voz, enfim, é possível se ter a clarificação das respostas.

É certo que há uma questão a ser considerada: o tempo gasto durante as entrevistas; por isso, em muitos casos, opta-se por amostras, uma vez que o tempo de uma entrevista pode demorar.

De qualquer forma, é possível afirmar que uma entrevista pode coletar uma gama de material plausível e ainda contribuir para consolidar respostas conseguidas em um inquérito.

O inquérito constitui outra técnica que poderá ser empregada na recolha de dados, porém a sua aplicação só será útil quando for realizado um planejamento e uma definição exata daquilo que se pretende obter.

A elaboração de um bom inquérito exige a seleção do tipo de questões, o cuidado na elaboração de perguntas, uma boa apresentação do assunto em questão, para posteriormente, culminar na distribuição e devolução dos questionários. O inquiridor deverá deixar claras as questões, a fim de evitar a ambiguidade, a imprecisão e a suposição.

De acordo com Judith Bell (2010), as perguntas mais complexas em um inquérito podem ser feitas através de grelhas, lista, categoria, hierarquia, escala ou quantidade, pois assim, muitos problemas e contradições poderão ser evitados. Ela também nos alerta a respeito do cuidado com o tratamento das questões a serem apresentadas ao inquirido.

Outra técnica bastante utilizada é o estudo de caso, o qual se preocupa em fazer uma análise mais aprofundada de um fenômeno desenvolvido em um contexto real, fundamentado em uma multiplicidade de perspectivas.

As múltiplas perspectivas podem surgir de diversos métodos de recolha de dados (tanto qualitativos como quantitativos) ou resultar de múltiplos relatos de atores distintos. Os fenômenos podem ser referentes a pessoas, programas, organizações, projetos, grupos de pessoas ou processos de tomada de decisão. Os estudos de caso são considerados *integrados* quando existe mais do que uma única questão central ou unidade de análise.

Os estudos de caso representam uma interessante técnica no trabalho do pesquisador, pois trazem uma gama importante de informações e ajudam na contribuição de uma compreensão mais aprofundada e detalhada daquilo que se está estudando.

É através dos estudos de caso que se levantará uma série de questões na sua fase de concepção. O que pode ser considerado como “caso”? Qual é a base para selecionar os casos, em que se fundamentam e quantos são necessários? Que críticas ou análises serão incluídas no caso e como devem os dados ser organizados de modo a permitir que se efetue analogias expressivas? Independente da técnica escolhida para o colhimento dos dados, várias perguntas necessitam ser feitas.

Além destas, dos questionários e da observação há outras técnicas que podem ser aplicadas, o que permite que o professor-pesquisador tenha ao seu dispor uma variedade de formas de aprofundar e justificar com exatidão e segurança a sua pesquisa.

A análise de dados qualitativos

Independente da forma como os dados foram coletados, eles precisam ser analisados e avaliados cuidadosamente.

A análise dos dados deve ser realizada durante e após a coleta, pois assim se chegará a conclusões mais tangíveis sobre a pesquisa em foco.

É durante a análise que os dados adquirirão um sentido e nesse caso, é preciso ter cuidado com as particularidades, as generalizações e o cuidado com o tratamento das informações. “[...] Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão, podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição”. (BELL, 2010, p.180-181).

É a partir do momento em que os dados são analisados que o professor-pesquisador estará produzindo conhecimento – fator importante quando o assunto é ensino e aprendizagem. O professor precisa construir e aperfeiçoar teorias, porque estas o ajudarão a descobrir o que fazer para que bons resultados surjam em sala de aula e a aprendizagem passe a ser mais significativa, afinal, “O que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. BORTONI-RICARDO (2011, p. 46).

A autora tem toda a razão quando ressalta a necessidade de refletir sobre aquilo que se faz, pois analisar a prática é abrir caminhos para o novo,

o coerente, o adequado. É entender que o mais importante não é conhecer o certo ou o errado, mas saber adequar o ensino às bases que se tem; é entender que o inadequado também existe, logo, é preciso ajustá-lo aos moldes da sala de aula e ao perfil de seus alunos, o que o tornará adequado.

Após a análise dos fatos, o pesquisador poderá o que pode melhorar, quais os fatores de sucesso ou fracasso de metodologias aplicadas em sala de aula, como e por que está havendo avanço ou retrocesso no processo de ensino, para enfim, se fazer uma síntese consistente de tudo que foi colhido e observado durante o período em que se desenvolveu a pesquisa.

Considerações Finais

De tudo que aqui foi discutido, defende-se, principalmente, a necessidade de luta em defesa da valorização da experiência na formação profissional dos professores. Luta esta que não pode ser considerada apenas como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. O que o professor precisa é de uma experiência significativa, acima de tudo, ele se completa quando descobre que aprender a aprender com a experiência é um dos maiores ganhos na educação.

O mundo que deve marcar o desenvolvimento docente do professor, na atualidade, é o mundo da reflexão, mas não uma reflexão pela reflexão. “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” ZEICHNER (1993, p. 50). Aqui está um dos segredos para se alcançar satisfação no ato de ensinar. O importante é se adaptar e adaptar o possível de ajustar.

Afirmar que este artigo se encerra aqui seria um erro; na realidade, ele apenas constitui o início de uma reflexão. Reflexão que poderá trazer como consequência ação e isso é fundamental, pois é justo considerar que não é possível pensar em uma escola comprometida com a educação para a cidadania, ignorando o poder de ação do professor como intelectual.

Então, nós, que somos professores, temos que cumprir a missão: não ser mais um professor em sala de aula, e sim, ser um professor que pensa e conduz o estudante a pensar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.
- BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**, Lisboa: Gradiva, 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>, 1996.
- DEBESSE, Maurice. **Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea**. In M. Debesse y G. Mialaret (eds.). La Formación de los Enseñantes. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- FERRY, Gilles. **Trajet de la Formation:** les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**, Porto: Editora Porto, 1999.
- GATTI, Bernadete. & BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HONORÉ, Balzac. **Para una Teoria de la Formación**. Madrid: Narcea, 1980.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOSER, C. A., e KALTON, G. **Survey Methods in Social Investigation**, Londres: Heinemann, 1971.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador –** introdução à pesquisa qualitativa, São Paulo: Parábola, 2011.
- MENZE, C. Formación. In J. Speck et al. (eds.), **Conceptos Fundamentales de pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALZA, A. **Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico**. In Medina, A., & Sevillana, M.L. (Coords.). *Didáctica Adaptación*. Madrid: UNID, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: *Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Jeferson Luis Lima da Silva

1 INTRODUÇÃO

A busca incessante em extrair de seus professores, a melhor produtividade possível, tem sido o grande desafio das escolas para com suas equipes. Colaboradores passam muita parte do tempo em um local de trabalho, portanto, é comum que haja todo um aspecto emocional envolvido. Desta forma, uma gestão escolar consciente, precisa se preocupar com seu bem mais precioso, o ser humano. É neste contexto que o conceito de Inteligência Emocional (IE) assume a capacidade de reconhecer e compreender emoções e seu impacto no comportamento e nas atitudes, onde aqueles que possuem um alto grau de IE estão em sintonia com suas próprias emoções e as emoções de outras pessoas com quem entram em contato.

Sabe-se que a vida é uma construção inerentemente sociável. Sem a capacidade de funcionar bem dentro desse ambiente relacional, é duvidoso o quão longe a inteligência o levará. A vida profissional e

carreira podem ser enormemente afetadas por este conceito. Os locais de trabalho, em sua maioria, são ambientes relacionais. Eles são tipicamente um “caldeirão” de diferentes personalidades, habilidades, forças e emoções. Portanto, a Inteligência Emocional é intrinsecamente fundida em cada decisão e ação dentro do local de trabalho. *Portanto, de que forma o desenvolvimento da IE de educadores pode contribuir para a prática docente, e consequentemente, no processo de ensino aprendizagem? Qual o papel da gestão escolar frente a este processo?*

Este estudo sugere uma hipótese para tais questionamentos, onde a maioria dos educadores faz o melhor que pode com os recursos que possui. Em muitos casos, a falta de inteligência emocional dos professores aumenta a ansiedade de ter que enfrentar desafios. Portanto, a influência acontece devido ao fato de que, o gerenciamento emocional de um grupo problemático começa com o gerenciamento das próprias emoções do professor. Os docentes não se transformam em máquinas quando entram na sala de aula, nem deixam suas emoções do lado de fora. Eles ensinam com seus próprios sonhos, mas também com suas próprias preocupações.

É neste contexto que este trabalho objetiva analisar a importância do desenvolvimento de IE de educadores, por parte da gestão escolar. Para tanto, se faz necessário perpassar pelos objetivos específicos: conceituar Inteligência Emocional; compreender a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) como agente motivador; entender a relevância da gestão de pessoas na educação; criar uma prática reflexiva acerca do trabalho do gestor escolar frente ao desenvolvimento da IE do corpo docente.

Ressalta-se que a pesquisa se justifica no fato de que, a IE envolve ser sensível às emoções de outras pessoas e ter a capacidade de facilitar intuitivamente o desempenho aprimorado com base nesse conhecimento. Possuir Inteligência Emocional permite que os gestores compreendam e motivem melhor as pessoas que supervisionam. Logo, tem um impacto importante no autodesenvolvimento de educadores. Além disso, o trabalho se torna relevante para o meio acadêmico e científico, visto que, o objetivo demonstra a necessidade de compreender que a comunicação empática entre gestão pedagógica e professores desenvolve uma cultura de confiança que aumenta a sinergia entre os

membros da equipe. Consequentemente, a sinergia estimula a criatividade dos docentes, que é essencial no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e na formação de respostas inovadoras às demandas cada vez mais complexas da sociedade de aprendizagem.

Portanto, para a elaboração deste trabalho, adotou-se a pesquisa descritiva que se realizou com uma revisão bibliográfica, a qual consistiu em analisar de maneira crítica e meticulosa as publicações, através de uma leitura exploratória de todo o material selecionado e consequente registro das informações extraídas das fontes, como autores, ano, resultados e conclusões. Esta familiarização de teoria com o problema pode trazer uma luz e entendimento sobre os possíveis fenômenos a serem descritos. Tais fenômenos com caráter descritivos podem ser caracterizados como simplesmente a tentativa de determinar, descrever ou identificar o que é.

É importante enfatizar que as coletas de dados na internet foram realizadas com a análise de confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Para seleção das fontes, foram considerados as bibliografias que abordem os conceitos de gestão de pessoas, qualidade de vida no trabalho e Inteligência Emocional.

2 GESTÃO DE PESSOAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Para Chiavenato (2008) o gerenciamento eficaz de pessoas em um ambiente de trabalho exige fortes habilidades de liderança, capacidade de interagir com muitos tipos de personalidade e capacidade de manter um julgamento justo e imparcial. Além disso, Gil (2000) relata que a gestão de pessoas também envolve uma compreensão da lei trabalhista, de treinamento e motivação de funcionários e fornece *feedback* construtivo para ajudar no desenvolvimento de negócios e no crescimento pessoal e profissional.

Provavelmente, a tarefa mais importante que um diretor escolar enfrentará ao lidar com as pessoas sob sua direção é a de trazer o melhor nelas. Neste contexto, Gil (2000) diz que, os funcionários olham para os gestores como um modelo para o comportamento no local de trabalho. Para gerenciar efetivamente as pessoas, um bom gestor seguirá as regras da instituição, tratará os outros com respeito e dignidade e se comportará de maneira profissional em todos os momentos.

Ressalta-se que, segundo Chiavenato (2002) o comportamento tóxico de um funcionário pode se espalhar rapidamente por toda a organização, se não for tratado com rapidez e eficiência. Portanto, na gestão de pessoas, o objetivo deve ser a criação de confiança nas pessoas através de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Isso permitirá que as pessoas saiam de sua zona de conforto e experimentem atividades desafiadoras.

Além disso, Freire (2013) escreveu que o empoderamento de pessoas pode ser uma excelente ferramenta na gestão de pessoas. Os bons gestores querem que seus funcionários se saiam bem e fornecerão orientação para ajudá-los a atingir seu pleno potencial profissional. Isso pode envolver o desenvolvimento de uma estratégia de desenvolvimento profissional de longo prazo para os funcionários, ajudando-os a identificar oportunidades de progresso e servindo como uma caixa de ressonância e fornecendo conselhos e *insights* profissionais.

No que diz respeito à liderança, conforme Gasalla (2017) o gestor é responsável por assumir o papel principal no que tange o cumprimento de mandatos de diretor da organização e delegar tarefas e diretrizes aos funcionários da maneira que julgar adequada. Isso envolve a avaliação dos funcionários e a tomada de decisões sobre quem é mais adequado para assumir várias tarefas e fornecer orientação detalhada. Também são encarregados de ouvir as preocupações dos funcionários, mediar conflitos entre os membros da equipe e garantir que todos os funcionários sob sua supervisão se sintam confiantes e apreciados pelo trabalho que realizam.

Logo, através da discussão levantada neste tópico, pode-se dizer que, gerenciar pessoas na educação, trata-se de um trabalho efetivo que afeta a motivação, o comprometimento e o sucesso do aluno e do professor: facilitando a liderança da escola, apropriada ao contexto e às necessidades únicas da comunidade escolar, desenvolvendo e implementando planos de melhoria da escola, estabelecendo sistemas justos e eficazes de avaliação de professores, construindo parcerias com a comunidade e garantindo a existência de estruturas para apoiar as funções de outros departamentos e colaboradores da escola.

3 O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A neurociência moderna mudou a maneira como pensamos sobre as emoções. A ciência nos diz que as emoções desempenham um papel muito maior na determinação dos resultados de negócios do que muitos líderes percebem. Eles guiam nosso pensamento e comportamento, seja o que pensamos, como pensamos, como tomamos decisões e como agimos sobre elas. Mesmo quando tomamos uma decisão racional, é provável que nossas emoções tenham feito isso primeiro. Permanecer aberto aos sentimentos nos dá valiosos dados iniciais que nos ajudam a pensar e agir de maneira mais inteligente (CÉSPEDES, 2014).

Goleman (1995) define a Inteligência Emocional como um grupo crítico de habilidades não cognitivas, capacidades e competências que ajudam os indivíduos a controlar e gerenciar sua resposta emocional a eventos e pressões. Ele e vários outros pesquisadores sugerem que é a IE que faz a diferença entre um líder verdadeiramente eficaz e os demais. O Quociente de Inteligência (QI) e habilidades técnicas também são importantes para os líderes, mas são essencialmente capacidades de limiar os requisitos de nível de entrada para posições executivas. Uma vez nessa posição, é a Inteligência Emocional que faz a diferença.

Posteriormente Goleman (2015) escreveu que, aprender a perceber, usar, compreender e gerenciar emoções de maneira inteligente nos permite fazer melhores escolhas, gerenciar o estresse, trabalhar bem com os outros e atuar da melhor maneira possível. Silva (2010) corrobora ao dizer que, em se tratando do aumento de nossa IE, podemos responder de forma eficaz, em vez de reativamente, para alcançar resultados mais positivos para nós mesmos e para as pessoas ao nosso redor. Depois de anos rotulados como uma “habilidade suave” discricionária, fica demonstrado o valor da inteligência emocional para gestores e qualquer pessoa cujo trabalho envolva influenciar e engajar pessoas.

Neste sentido, ao compreender a ciência por trás da IE e como avaliar, prever e desenvolver com precisão, é possível adotar uma abordagem muito mais direcionada para selecionar e desenvolver pessoas (GOLEMAN, 1995).

4 QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR NO AMBIENTE DE TRABALHO

O trabalho é uma parte muito importante da vida de todos. Muitas pessoas passam mais tempo no trabalho do que em casa, com suas famílias ou desfrutando de um *hobby*. É por isso que encontrar um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional tem sido cada vez mais importante. Em outras palavras, é essencial saber qual é a qualidade de vida no trabalho e como melhorar o nível de satisfação.

Especialistas afirmam que o termo “qualidade de vida no trabalho (QVT)” foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1970, quando as empresas americanas buscavam superar seus concorrentes aumentando a motivação de seus funcionários. No entanto, sempre foi a natureza humana valorizar o bem-estar da pessoa durante as tarefas diárias (FREIRE, 2013). Assim, a QVT pode ser definida como o nível de satisfação em relação às atividades desempenhadas e ao ambiente corporativo. Um ambiente organizacional de qualidade promove uma sensação de segurança e desenvolvimento pessoal e profissional entre os funcionários.

Walton (1973) relatou que alguns fatores são importantes no âmbito da qualidade da vida no trabalho: 1) compensação adequada e justa 2) condições de trabalho seguras e saudáveis 3) oportunidade de usar e desenvolver capacidades humanas 4) oportunidade de crescimento e segurança 5) Integração social na organização do trabalho 6) constituição na organização do trabalho 7) trabalho e vida total e 8) relevância social da vida profissional (apud CHIAVENATO, 2002).

Logo, proporcionar ao docente um ambiente de trabalho favorável ao seu bem-estar é fundamental nos dias de hoje, onde vivemos constantemente estressados e demasiadamente ocupados. Marras (2010) reitera que as condições de trabalho podem ser classificadas como tudo aquilo que pode indicar um trabalho, viabilizando (ou não) a atividade dos colaboradores. Dessa forma, na visão de Chiavenato (2008), o meio em que o funcionário está inserido pode interferir diretamente nas tarefas executadas por ele. Logo, há uma grande preocupação no que tange a questão do bem-estar no local de trabalho, visto que, é algo intimamente ligado com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, na elaboração de ações, as escolas devem ainda se basear na perspectiva assistencialista e preventiva. Oliveira *et al*, (2017) analisou a comparação entre QVT de escolas públicas e privadas e escreveu que a prática preventiva tem por objetivo evitar o risco ou perigo no trabalho, portanto, envolve esforços coordenados para prevenir problemas previsíveis, para proteger estados de saúde e funcionamento saudáveis e para promover metas desejadas para indivíduos e grupos, levando em consideração os ambientes físicos e socioculturais que podem encorajar ou desencorajar esses esforços.

Referente a perspectiva assistencialista, esta funciona para tratar uma variedade de problemas relacionados ao trabalho e ao não trabalho que podem interferir no desempenho e/ou produtividade do trabalho do educador. Na visão de Oliveira *et al*, (2017) o enfoque da abordagem assistencialista possui três limites principais: baseia-se em atividades do tipo antiestresse, busca compensar o desgaste sem efetuar a eliminação da fonte e age no indivíduo como variável de ajuste, deixando a responsabilidade da organização em segundo plano.

Partindo da perspectiva de intervenções, Silveira (2014, p. 29) relata:

As intervenções, assim, podem melhorar a qualidade de vida dos professores, a partir da troca de informações sobre as atividades laborais e do manejo de condições potencialmente estressoras; do suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades e da estabilidade a partir da atenção a estratégias de enfrentamento e resiliência para a promoção da qualidade no trabalho.

Tais intervenções apontadas por Silveira (2014) nos remetem ainda ao fato de que, na prática pedagógica, a felicidade está diretamente ligada ao trabalho, pois é neste local que os professores passam a maior parte do seu dia. Pensando que ele influencia diretamente no seu bem-estar psicológico, bem como seu ritmo e vontade de produção, a felicidade do docente passa a ser uma problemática da instituição. De acordo com Rego & Cunha (2009), os profissionais felizes produzem mais e melhor. Desta forma trazem melhores resultados, pois almejam permanecer na empresa. Já os profissionais que não se identificam com

a organização, apresentam queda no desempenho, passando a desenvolver seu trabalho com indiferença.

Mas o que significa felicidade? Que fatores influenciam para que esta sejam atingidas? Como mensurar? Lama & Cutler (2000, p. 26), acreditam que “[...] há certos elementos essenciais que convencionamos reconhecer como propiciadores da alegria e da felicidade”. Para os autores, tais elementos se baseiam na saúde, os quais podem envolver recursos materiais, os amigos e/ou companheiros. Por sua vez, na visão de Pedroso (2010), a felicidade se trata de um sentimento abstrato e intangível, portanto, há um questionamento se esta é real ou imaginária. Por outro lado, pode-se dizer também que a felicidade é real, a qual pode ser sentida pessoalmente e nas outras pessoas.

Outro fato importante é a harmonia entre trabalho e família, onde ele consegue conciliar ambos, algo que não é a realidade de educadores brasileiros, que muitas das vezes, precisam trabalhar em dupla jornada. Rego & Cunha (2009) relatam que este fator também é de suma importância para se obter felicidade.

Conforme Dalcin & Carlotto (2018, p. 142), a felicidade do educador também pode ser prejudicada devido a:

crescente falta de reconhecimento social, pois os professores têm trabalhado com uma população de alunos que exige maior dedicação e cuidados, indo muito além das condições e formação do profissional, o que acaba por gerar sobrecarga de papéis e de trabalho.

Desta forma, para que o educador possa alcançar a felicidade, a escola deve-se utilizar de uma gestão de pessoas estratégica, levando em consideração de que cada docente é um ser individual e subjetivo e o mesmo só alcançará a felicidade, caso seus valores e crenças estejam alinhados aos da escola, caso contrário, nenhuma técnica obterá sucesso.

5 O DESENVOLVIMENTO DA IE DE DOCENTES: REFLEXÕES À LUZ DO PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

O ambiente escolar é composto por uma rede interativa de atores que se influenciam. Entre eles, destaca-se o papel desempenhado por

professores e diretores, dada sua influência sobre os alunos e o funcionamento adequado da escola. É neste ambiente, que o ensino se torna um trabalho altamente emocional e estressante (CAMPOS & MARTINS, 2012). Além disso, os diretores precisam lidar com o gerenciamento de tarefas e tempo, funcionários ineficientes, disciplina e apoio dos professores, solidão e novas políticas educacionais. Portanto, o papel dos professores, e particularmente o do diretor, requer energia física, intelectual e emocional.

Ensinar pode ser um trabalho estressante. Más condições de trabalho, falta de apoio administrativo suficiente, baixos níveis de colegialidade, baixos salários e problemas comportamentais dos alunos podem contribuir para emoções negativas, como tensão, hostilidade, depressão, raiva, nervosismo e frustração. Portanto, *diante dos desafios que parecem ser inerentes ao ensino, como podemos ajudar os professores a lidar com o estresse no trabalho e as emoções negativas resultantes?* Uma possibilidade que vale a pena explorar é como a IE pode se relacionar com o bem-estar do professor.

Para Coelho (2012) o estresse pode ter um impacto na maneira como o professor é capaz de funcionar em seu papel. Em particular, o estresse está relacionado a resultados negativos, como menor satisfação no trabalho, problemas de saúde mental, identidade e realização pessoal ou eficácia no trabalho. Portanto, é importante procurar variáveis que possam desempenhar um papel protetor, que tem sido o foco de vários estudos anteriores. A literatura descobriu que variáveis como eficácia pessoal e coletiva no trabalho, características de personalidade como extroversão e estratégias adequadas de enfrentamento estão ligadas à redução do estresse. Diante dessas descobertas mencionadas, não há dúvida sobre o importante papel desempenhado pelas emoções na organização e no desenvolvimento adequado da escola e há claramente a necessidade de implementar programas para melhorar essas competências.

Logo, na Gestão de Pessoas, o papel dos diretores, como líderes na organização da escola, é vital para o funcionamento da instituição. Conforme Valente & Monteiro (2016), em geral, os líderes devem ter capacidade para gerar resultados, inspirando e motivando seus trabalhadores. Para essas tarefas, os líderes exigem altos níveis de compe-

tência emocional, a fim de alcançar os melhores resultados possíveis e incentivar o desenvolvimento da escola. Todas essas características formam a base da liderança transformacional, que demonstrou ser o melhor preditor da eficácia do líder. Nesse estilo de liderança, o conceito de IE tem grande significado, pois existe uma forte correlação entre a IE e a eficácia dos líderes transformacionais.

A relação entre IE e a eficácia dos professores foi pesquisada por vários autores. Canever *et al*, (2013) realizaram um estudo para entender os níveis de IE de professores, o qual demonstrou que a auto eficácia dos docentes é mais bem explicada na dimensão intrapessoal. Sousa (2013) afirmou que o aprimoramento da IE poderia ajudar os professores a combater o desgaste. Na mesma linha, Andrade (2013) descreveu a estreita relação entre a Inteligência Emocional dos professores e sua eficácia e qualidade durante os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. O autor também documentou o desenvolvimento do comportamento pró-social em estudantes e demonstraram o importante papel que as emoções desempenham para professores, ensino e alunos, além da ausência de IE ser um fator determinante para o surgimento da Síndrome de Burnout.

Ressalta-se que a Síndrome de Burnout está relacionada negativamente não apenas à eficácia, motivação e satisfação no trabalho dos professores, mas também ao desempenho acadêmico e aos resultados não acadêmicos dos alunos melhorando a IE dos professores detém o potencial de melhorar o desempenho dos alunos e o bem-estar dos professores (CARLOTTO & CÂMARA, 2017).

A boa notícia é que a EI pode ser aprimorada por meio de treinamento. Como um construto universal entre culturas, uma revisão de literatura realizada por Silveira *et al*, (2014) e Soares (2018) concluiu que vários programas relacionados ao IE demonstraram melhorar os resultados para estudantes, professores e o sistema escolar em geral. As pesquisas revisadas mostraram que os programas de IE podem aumentar a eficácia, a resiliência, a satisfação com a vida e as habilidades de enfrentamento orientadas a tarefas.

Entretanto, cabe ressaltar que:

Os professores poderão desenvolver e aumentar a sua inteligência emocional para combater o stress, uma vez que existem

ligações entre inteligência emocional e stress. Por um lado, o reforço da percepção e da consciência das emoções pode trazer em foco e, eventualmente aprofundar os sentimentos de exaustão emocional, se não estiver associada a uma melhoria da gestão positiva ou regulação emocional (MASLACH, 1999, apud SOUSA, 2013).

Portanto, ao participar do treinamento de IE, os professores devem aprimorar suas habilidades de autoconsciência e socioemocionais e até mudar suas visões pedagógicas para facilitar melhor o aprendizado dos alunos (SOARES, 2018). Além disso, quando equipado com uma conscientização aprimorada da IE, os professores são mais capazes de lidar com questões no local de trabalho e em suas vidas pessoais. Nesse sentido, projetar e implementar programas de treinamento apropriados para melhorar a inteligência emocional do professor parece claramente ser um plano de ação que vale a pena.

Embora o treinamento em IE tenha sido eficaz em estudos selecionados, ele não será tão poderoso quanto desejamos se não aplicarmos os conceitos e práticas de IE adequadamente. De acordo com Dalcin & Carlotto (2018) existem vários elementos cruciais que precisamos levar em consideração para garantir a eficácia do treinamento em IE. Antes de tudo, o treinamento em IE deve ser centrado no professor, o que significa que deve se concentrar nas áreas de necessidades específicas do professor, seja falta de habilidades para regular a emoção ou dificuldades em interagir socialmente com certos alunos. Portanto, uma lição para o desenvolvimento de IE é que ele deve ser um processo personalizado. Também deve ser combinado com oficinas de grupo e sessões de treinamento individuais que levam às mudanças desejadas na escola e na pessoa simultaneamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente tema escolhido para este estudo demonstrou a importância de saber desenvolver em si e reconhecer no outro a capacidade de compreender os estímulos emocionais e os pensamentos originados deles, pois, conviver em grupo exige o controle das emoções. Por essa

razão, presume-se que os fatores emocionais instavelmente dispostos, podem causar distúrbios comportamentais e visões distorcidas de trabalho em equipe, prejudicando processos e resultados.

O ensino é uma atividade complexa que precisa de professores emocionalmente bem ajustados. No entanto, os programas de treinamento de professores parecem deixar de lado esse conceito importante. Os instrutores precisam incluir estrategicamente a IE com antecedência suficiente durante a formação dos professores. Pode parecer difícil treinar professores em IE e adaptá-los com sucesso a desafios consistentes no trabalho.

Portanto, há uma importância da competência social e emocional dos professores com um modelo. Um professor social e emocionalmente competente, será capaz de estabelecer comunicação apropriada com os alunos, gerenciar a sala de aula adequadamente e implementar o aprendizado social e emocional com sucesso. Ao controlar esses três fatores e criar um clima positivo na classe, esses professores contribuem para melhorar o processo de ensino aprendizagem e os resultados acadêmicos dos alunos. A falta dessas competências causa a incapacidade dos professores de controlar emoções negativas próprias e, consequentemente, o esgotamento no trabalho e os efeitos nocivos à saúde serão desenvolvidos.

Além do mais, para os professores, o treinamento em IE não deve ser um fardo ou outro obstáculo oneroso a atravessar. Em vez disso, é melhor quando vista como uma oportunidade valiosa para ajudar os professores a desenvolver potencialidades para entender a si mesmos e seu impacto sobre os alunos, e deve levar a ganhos pessoais ou profissionais. Em essência, deve ser satisfatório. O treinamento em IE deve ser uma experiência que os próprios professores possam dirigir e controlar.

Finalmente, o aprendizado de IE não pode ser realizado com uma solução única; em vez disso, deve ser uma jornada sustentável. As mudanças, incluindo a redução do estresse e a melhoria do desempenho dos professores acontecem com o tempo e o desenvolvimento da IE deve ser considerado nessa estrutura, a fim de facilitar o bem-estar, o crescimento e a melhoria dos professores.

Dessa forma, este estudo termina ressaltando que o nível de responsabilidade das instituições escolares está ligado à sua maneira de

enxergar o papel do colaborador dentro de sua estrutura, avaliando suas emoções e o impacto que estas podem causar na produtividade. É necessário criar uma prática reflexiva enquanto gestores que a instabilidade emocional do colaborador pode ser um problema na rotina das escolas digno de atenção e estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cláudia Alexandra Rodrigues. **Inteligência emocional, engagement e burnout em professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM**. 2013. Tese de Doutorado.
- CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa. A inteligência emocional em professores de educação especial da região de viseu. **Millenium**, v. 43, p. 7-28, 2012.
- CANEVER, Cristini Feltrin et al. Entendendo os níveis de inteligência emocional dos professores utilizando o instrumento de Herrera (2006). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 65-79, 2013.
- CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Riscos psicossociais associados à síndrome de burnout em professores universitários. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 3, p. 447-457, 2017.
- CÉSPEDES, Amanda. **Educar as emoções**. Editorial Presença, 2014.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Elsevier Brasil, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- COELHO, Lénea Verde Martins. Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 8, p. 16-24, 2012.
- DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em profes-

res. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018.

FREIRE, Matheus Guedes. **Qualidade de vida no trabalho**. 2013.

GASALLA, José Maria. **A nova gestão de pessoas**. Editora Saraiva, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. Editora Atlas SA, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional, a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 45. Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso**. Objetiva, 2015.

LAMA, D; CUTLER, H. C. **A arte da felicidade: um manual para vida**. Tradução Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARRAS, J. P. **Gestão estratégica de pessoas: conceitos e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Fernandes et al. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 85, 2017.

PEDROSO, H. T. Felicidade no trabalho. **Revista Conhecimento Interativo**, v. 4, n. 2, p. 181-191, 2010.

REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina e. As oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal levam à felicidade? Depende da conciliação entre trabalho e família. **Revista de Psicologia da Saúde Ocupacional**, v. 14, n. 3, p. 334-348, 2009.

SILVA, Maria João Martins Rosa da. **A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: emoções, expressões corporais e tomadas de decisão**. 2010. Dissertação de Mestrado em Gestão/MBA, Área Científi-

ca de Gestão de Recursos Humanos apresentada à Universidade Aberta. Disponível em:<<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1529>>. Acesso em 15 mar. 2010.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, 2014.

SOARES, Elisama de Farias. **Inteligência emocional na escola: das produções científicas do Brasil, Argentina, Estados Unidos e Espanha**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2018. Disponível em:<<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2598>>. Acesso em 10 fev. 2020.

SOUSA, Ricardo Luís Valente. **Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar**. 2013. Dissertação de Mestrado. Centro de Artes e Humanidades. Universidade da Madeira. Portugal, 2013. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10400.13/443>>. Acesso em 10 fev. 2020.

VALENTE, Maria Nunes; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, p. 1-11, 2016.

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO
DOCENTE (VOL. 1)**

Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes,
Daniele Tavares de Miranda Correia e
Marcia Cavalcanti (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020