

Org.

Miranilde Oliveira Neves

Júlio César Suzuki

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

José Antônio de Oliveira Júnior

Aliene da Silva Sousa

Elissuam do Nascimento Barros de Souza

Josiane Costa Almeida

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Série: Raízes da Educação
Vol.2



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Educação, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Série: Raízes da Educação
Vol.2

Org.

Miranilde Oliveira Neves
Júlio César Suzuki
Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade
Francisca Marli Rodrigues de Andrade
José Antônio de Oliveira Júnior
Aliene da Silva Sousa
Elissuam do Nascimento Barros de Souza
Josiane Costa Almeida



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ISBN 978-85-7506-412-2
DOI 10.11606/9788575064122

Miranilde Oliveira Neves
Júlio César Suzuki
Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade
Francisca Marli Rodrigues de Andrade
José Antônio de Oliveira Júnior
Aliene da Silva Sousa
Elissuam do Nascimento Barros de Souza
Josiane Costa Almeida

Educação, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

FFLCH/USP
São Paulo - 2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Júnior.

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH

Diretor: Prof^ª. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Dr^ª. Ana Paula Torres Megiani

Conselho Editorial

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alcécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof. Dr. Leandro de Paula Santos (UFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

E24 Educação, formação de professores e práticas pedagógicas [recurso eletrônico] / Organizadores: Miranilde Oliveira Neves ... [et al.]. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2022. 8.462 Kb ; PDF. -- (Raízes da educação, v. 2)

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-412-2
DOI 10.11606/9788575064122

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Práticas pedagógicas.
I. Série. II. Neves, Miranilde Oliveira.

CDD 370



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e Respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA I I

CAPÍTULO I: ENTRE CRUZOS E ESTRATÉGIAS DE ENCANTAMENTO:
POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO ESTUDO DA IMAGEM EM SÉRIES
INICIAIS I 5

Daniely Meireles do Rosário

CAPÍTULO II: ENSINO PRIMÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ESCOLA
NORMAL NO PARÁ ENTRE REGRAS E TRANSGRESSÕES (1891–1903).. 3 5

Tunai Rehm, Edivando da Silva Costa

CAPÍTULO III: POR QUE ENSINAR CIÊNCIAS? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
E REFLEXÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO 5 4

Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Tiago Corrêa Saboia

CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE APERIBÉ – RIO
DE JANEIRO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS PARA O 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 7 3

Francisca Marli Rodrigues de Andrade, Jenaina Gonçalves Fernandes

CAPÍTULO V: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE REALIDADE VIRTUAL E MÉTODOS ATIVOS DE
APRENDIZAGEM I 0 7

Mayara Michelle Barroso da Silva, Deusiane Braga Oliveira,

Danileno Meireles do Rosário

CAPÍTULO VI: METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA..... I 2 7

Fabiana dos Santos Sousa

CAPÍTULO VII: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL:
TRÍADE DO SÉCULO XXI PARA EMPREENDER NAS PRÁTICAS DOCENTES . 145

Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira, Jairson Monteiro Rodrigues Viana

CAPÍTULO VIII: CONDIÇÕES DE SAÚDE DOCENTE E SUA INCIDÊNCIA
NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....165

Claudia Maria Rodrigues Barros

CAPÍTULO IX: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DIÁLOGOS QUE
EMERGEM DA PRÁTICA181

Aliene da Silva Sousa, Miranilde Oliveira Neves, Kirla Korina Anderson Ferreira

CAPÍTULO X: SABERES E FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE: INQUIETAÇÕES DA EJA203

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

CAPÍTULO XI: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARTICULARIDADES
E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DE UMA TURMA DE TÉCNICO EM
HOSPEDAGEM DO IFPA CAMPUS SANTARÉM – PA223

Simone Lobato Ferreira da Cruz, Raimundo Nonato Colares Camargo Júnior,

Leonice Maria Bentes Nina

CAPÍTULO XII: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO EM PESQUISAS
EDUCACIONAIS240

Elissuam do Nascimento Barros de Souza, Armando Paulo Ferreira Loureiro,

Luane Ribeiro Vieira Barros

CAPÍTULO XIII: A PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO260

Josiane Costa Almeida

CAPÍTULO XIV: A APLICABILIDADE DAS LEIS Nº 10.369/03 E Nº
11.645/08 NOS LIVROS DA “HISTÓRIA.DOC”277

Airton Souza de Oliveira

CAPÍTULO XV: FILHOS DO TEMPO: PELA ÉTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	293
---	-----

Eleazar Venancio Carrias

CAPÍTULO XVI: O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE ADOECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	306
--	-----

Claudia Maria Rodrigues Barros, Marta Genú Soares

CAPÍTULO XVII: EDUCAÇÃO DE ADULTOS: FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL POR MEIO DA EAD.....	327
---	-----

*Elissuam do Nascimento Barros de Souza, Armando Paulo Ferreira Loureiro,
Luane Ribeiro Vieira Barros*

CAPÍTULO XVIII: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE ASPECTOS SOCIAIS E PARTICULARIDADES EDUCACIONAIS DE ALUNOS DO IFPA CAMPUS SANTARÉM – PA.....	359
---	-----

*Raimundo Nonato Colares Camargo Júnior, Leonice Maria Bentes Nina
Simone Lobato Ferreira da Cruz*

PESQUISADORES/ORGANIZADORES.....	374
----------------------------------	-----

PESQUISADORES ESCRITORES	378
--------------------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO	387
------------------------	-----

A presente organização é uma conquista de todos que confiaram seus percursos de investigadores, permitindo aos leitores visualizarem-se também, progressivamente, enquanto produtores de conhecimento, tendo como parâmetro que o conhecimento é de todos, visto que é transformador dos contextos historicamente construídos nas vidas e relações dos indivíduos, permitindo-lhes tecer desde os primeiros anos de vida, conceitos concernentes às várias ciências.

Para isso, não podemos desconsiderar a importância da formação daqueles que, historicamente, têm conduzido a caminhada intelectual de tantos profissionais: os professores, que permitem essa dialogicidade entre pesquisador (escritor) e leitor.

Certamente cada um de nós traz na lembrança, aqueles conceitos que estruturaram nossas formações e nos permitiram crescer como indivíduos e reconhecer nos contextos históricos, os processos dialéticos que nos possibilitaram superar as etapas do desenvolvimento humano em todas as dimensões.

Neste sentido, o professor, conforme sua formação, através de suas atividades, desencadeia complexas análises individuais e coletivas, que vão sendo estabelecidas em cada etapa do processo do conhecimento através de um mútuo movimento ensino-aprendizagem-ensino.

Considerando o caminho da Educação Brasileira, no que tange à Formação de Professores e às Práticas Pedagógicas, esta tem se configurado como base, para um referencial de indivíduos que sintetiza exigências para a consolidação do capital. Entretanto, tal concepção apesar de predominante no momento atual, no segmento educacional, conviveu, em muitos momentos, desde o século passado, ora com uma educação de desconstrução dos ideários conservadores, ora com uma educação de desconstrução dos ideários progressistas.

Nesta perspectiva, a opção pela pesquisa deve desconstruir àquelas políticas públicas de caráter hegemônico que não propõem uma articulação dialética nas estruturas formativas de professores e a prática pedagógica. Diante de tais pressupostos, as Práticas Pedagógicas, fortemente relacionadas com a formação de professores, instiga a possibilidade de questionamentos e inquirições, visando a mudanças significativas relacionadas aos momentos da história. O que pressupõe as mudanças tanto em âmbito da prática educativa individual, quanto coletiva, considerando os diversos problemas advindos das concepções de currículo, didática, metodologias e as múltiplas possibilidades de avaliação escolar.

Os textos, capítulos deste livro, são reflexões e experiências vividas pelos autores em suas áreas de formação/pesquisa e/ou originárias de pesquisas de cunho de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação que são relevantes para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino, e procura assim, contribuir com discussões, reflexões e debates no segmento educacional com respeito à diversidade e às identidades.

Neste espaço de leitura, encontraremos dezoito capítulos, com visões de formadores que têm a preocupação em propor diariamente a transformação da prática docente com inovação e representatividade em ações a partir de uma perspectiva de transformação social.

As temáticas das reflexões perpassam por temáticas do ensino de artes, ciências, educação ambiental, linguagens e metodologias ativas, desde as séries iniciais do ensino fundamental, até ao ensino superior, além de apresentarem considerações sobre educação do campo e da cidade e Educação de Jovens e Adultos.

Na primeira fase da leitura, referenciada nos primeiros capítulos, podemos destacar o diálogo dos autores que transcorrem análises sobre o próprio momento em que estamos vivenciando de emergência sanitária e as formas de encaminhamentos das práticas educativas no período, ao mesmo tempo em que tecem reflexões e experiências sobre os recursos e materiais didáticos que contribuem para mudanças de comportamentos para a preservação ambiental.

O olhar dos investigadores alcança ainda o campo da formação dos primeiros mestres, nas Escolas do Curso Normal no final do século XIX, resgatando os primeiros percursos da formação dos educadores. Registra-se ainda a contribuição para a valorização dos diversos conceitos das ciências da natureza como arauto para a construção dos conhecimentos do campo.

O livro prossegue com temáticas favoráveis às discussões relacionadas ao campo das tecnologias, que permitem ler, reler e compreender o desenvolvimento tecnológico e sua relação com a educação mediada pelas ferramentas digitais, que configuram aspectos pedagógicos da práxis educativa do momento atual. Ao discorrer sobre os textos, o leitor ao mesmo tempo, acompanhará os contextos do trabalho fragilizado pelos adoecimentos dos profissionais de educação no enfrentamento à crise sanitária, devido ao estranhamento quanto à nova forma de condução dos processos de ensino-aprendizagem e às profundas mudanças no Sistema de Ensino.

Nos capítulos seguintes os pesquisadores evidenciam as diferentes perspectivas dentro dos cenários constituídos para a formação docente e estabelecem especificidades próprias de seus trabalhos, as quais se desdobram em análise significativas, para identificar os fenômenos que interferem na configuração dos contextos educacionais em que estão inseridos.

Na diversidade dos textos, os autores não deixam de identificar os avanços e obstáculos na referência que fazem à docência, sejam eles individuais ou coletivos, tendo como parâmetros os saberes, identidades socioeconômicas, identidades socioculturais, as práticas pedagógicas, o contexto da sala de aula, os ambientes virtuais e tantas outras determinantes, relevantes para as dimensões investigativas que ocasionam as transformações no âmbito da formação profissional.

A leitura, seguramente, proporcionará em cada leitor, a inquietação à mudança na prática pedagógica nas áreas do conhecimento destacadas - esta é a nossa expectativa.

Por fim, deixamos um agradecimento especial aos pesquisadores que colaboraram com estes dezoito capítulos (membros do Grupo de

Pesquisa Licti e membros de outros grupos ao redor do Brasil e do exterior) que não mediram esforços em se expor intelectualmente, com o propósito de enriquecer o debate em torno das práticas docentes e formação de professores, possibilitando, assim, várias visões e questionamentos sobre a Educação; aos que voluntariamente aceitaram contribuir com o nosso comitê científico, à Diretoria de Pesquisa do Campus Castanhal do IFPA pelo apoio desde o início do processo e à EDUSP que em parceria com o Grupo Licti oportunizou a divulgação das nossas pesquisas – Gratidão.

Miranilde Oliveira Neves

Júlio César Suzuki

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

José Antônio de Oliveira Júnior

Aliene da Silva Sousa

Elissuam do Nascimento Barros de Souza

Josiane Costa Almeida

CAPÍTULO I

ENTRE CRUZOS E ESTRATÉGIAS DE ENCANTAMENTO: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO ESTUDO DA IMAGEM EM SÉRIES INICIAIS

Daniely Meireles do Rosário¹

É a partir do encanto que os saberes se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chãos e encarnando corpos. Na miudeza da vida comum os saberes se encantam, e são reinventados os sentidos do mundo.

(SIMAS & RUFINO)

SOPRANDO O MARAFO!

É elementar que para todos nós o ano de 2020 tenha sido como o princípio de uma distopia. Paralisação. Medo. Distanciamento. Para nós, educadores, perceber, a cada sopro do tempo, a fluidez e estranheza dos dias pandêmicos, significou atravessar uma tempestade de areia com os olhos bem abertos, prestando muita atenção em cada passo dado, cada grão de areia engolido. Buscar novos dispositivos e novas estratégias de ensino, aliados a tecnologias de informação e aprendizagem, passou a ser objetivo específico de grande parte dos planejamentos e compromisso obrigatório para a prática docente, posto que, para além da nuvem de poeira viral que se alastrava lá fora, existiam grupos de crianças, jovens e adultos esperando pela escola e pela continuidade de seus estudos.

No âmbito das ações emergenciais protagonizadas pela Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPa) – território de onde se fala – a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de

¹ Universidade Federal do Pará/Escola de Aplicação. Doutora em Artes (EBA/UFGM). E-mail: danymeireles@ufpa.br

2020, não apenas instituiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mas conduziu docentes e discentes a resumirem suas relações de sala de aula ao espaço virtual da internet, explicitando uma problemática social excludente, na qual os privilégios de uma boa banda larga e um dispositivo de imagem e áudio satisfatório foram realidades de poucos, para todos os lados.

A instituição do ERE-EA/UFPA direcionou docentes e equipe técnica de todos os níveis da Educação Básica a pensar em meios e dispositivos de aprendizagem que não sentissem tanto as distâncias, que despertassem a vontade de ver/ler a próxima página ou acessar o próximo link. No entanto, o desejo de manter a proximidade e o contato, mesmo por dispositivos virtuais, nem sempre correspondeu à urgência da educação.

Para as turmas que corresponderam à Educação Infantil e Séries Iniciais no ano letivo de 2020 foi realizado um Levantamento Situacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ; ESCOLA DE APLICAÇÃO, 2020, p. 14), junto às famílias das crianças matriculadas, com o propósito de avaliar as condições psicossociais das/dos responsáveis e discentes para o acompanhamento de aulas/atividades não-presenciais, síncronas e assíncronas.

Para isso, optamos por planejar, ouvir sugestões, trazer referenciais novos de análise crítica frente àquela situação nova e profundamente desigual para as crianças e suas famílias. A urgência e o desejo de que o distanciamento durasse apenas alguns meses e a EA/UFPA pudesse ofertar o ERE a todas as crianças foram, no entanto, traídos pelos dados coletados no levantamento, posto os percentuais que indicaram um baixo acesso aos recursos de internet e equipamentos eletrônicos básicos (notebook, tablet e smartphones) para a participação em aulas/atividades não-presenciais síncronas (ibidem, p. 83), que resultou na decisão pela não oferta do ERE às crianças matriculadas no Fundamental 1 e Educação Infantil da EA/UFPA, demonstrando assim uma

postura política corajosa, contraposta ao sistema sugerido – posto que os demais níveis de ensino optaram pelo ERE² - compromissada com uma educação que se quer, sobretudo, inclusiva.

Mesmo decidindo por não promover o ensino remoto por meio de atividades síncronas ou quaisquer outros instrumentos que, de alguma forma, limitasse a criança ao acesso dos conhecimentos envolvidos, as equipes docentes e técnica comprometeram-se em planejar, produzir e enviar quinzenalmente às/aos responsáveis módulos de atividades extracurriculares³, reunindo as várias áreas de conhecimento na elaboração de exercícios integrados, com caráter não-conteudista, incentivando o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, lógica, percepção visual e coordenação motora, sugerindo momentos de aprendizado e brincadeira da criança e sua família em casa.

Para tanto, o processo de pesquisa e composição de cada caderno modular foi objeto de decisão das equipes de professoras e professores, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sugerindo uma abordagem interdisciplinar, visto a necessidade de romper com a lógica conteudista do currículo tradicional, indicando um tipo de pedagogia que se caracteriza pelo encontro dos saberes, diluindo limites disciplinares e desconstituindo hierarquias entre áreas, operando no cruzamento de modos, culturas e narrativas por meio de estratégias de encantamento.

Neste caso, na produção de atividades extracurriculares, que não existem para gerar uma nota avaliativa ao final do processo, tal conceito relaciona-se à potência sedutora dos elementos usados para atrair a atenção e o olhar da criança, no desejo despretenso de construção. O encantamento é um estado de querer, de conquistar, de deixar-se conduzir por caminhos desconhecidos. Encantar-se é abandonar-se no “desejo de criar mundos melhores, de compartilhar modos outros

2 A Resolução nº 5.294 (CONSEPE/UFPA), no artigo 6º, § 1º, dispõe: “O caráter da oferta no Período Letivo Emergencial 2020 é flexível, levadas em consideração as condições de oferta das Subunidades Acadêmicas em consonância com seus docentes, conforme deliberação em reunião de colegiado de cada curso além das características próprias dos componentes curriculares, admitido o uso de atividades síncronas e/ou assíncronas, conforme diretrizes acadêmicas gerais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), aprovadas pelo CONSEPE nesta Resolução” (p. 4).

3 Disponíveis em: <https://sites.google.com/ufpa.br/nsinofundamentalieaufpa/1%C2%BA-ano>.

de pensar, sentir, agir [...]” (MACHADO, 2014, p. 19); priorizando o mistério e a vontade.

Desta rica rede de coletividade e experimentação didático-pedagógica, o recorte que elegi para esta breve socialização é apenas uma marafada⁴, uma conseqüente fagulha da pesquisa, do pensamento e da prática de professoras⁵ que compõem especificamente o grupo do 1º ano do Ensino Fundamental da EA/UFPA, uma das séries em que atuo como professora de Artes Visuais. Para tanto, destaco o uso da imagem como dispositivo provocador nos cadernos elaborados, como estratégia de sedução e encantamento – tanto sob a ótica da construção visual de cada módulo, quanto sob a ótica da leitura de obras de arte – como também a importância de sua percepção/compreensão desde as séries iniciais, levando em conta os vários sentidos do ato de alfabetizar.

Fundamentando e justificando teoricamente as análises, de modo a preparar os caminhos, está a escolha temático-metodológica: para cada caderno, a exploração textual, conceitual e visual de um livro infantil, particular e proposital, para adentrar em culturas que comumente – ainda hoje – são trabalhadas nas séries iniciais em datas comemorativas, muitas vezes sendo tratadas equivocadamente a partir de um viés exótico: a africana e a indígena. Tal opção metodológica caracterizou uma postura decolonial de educação, responsabilizando-se pelos cruzos e encantamentos visuais, para onde foram direcionados os primeiros passos para a compreensão, entre outras coisas, da imagem artística e das histórias e curiosidades que a cercam.

4 Em religiões de matriz africana existentes no Brasil, o marafo é a aguardante (cachaça) utilizada em alguns rituais ou consumida por algumas entidades, como caboclos. “Soprar a bebida” é uma prática que tem seu contexto e sentido diferenciado, sendo usada sobre o filho iniciado para começar alguns rituais internos ou também em rituais de limpeza, por exemplo.

5 Na EA/UFPA temos o que convencionalizamos chamar de “professora da sala-base” que é a pedagoga responsável pela educação de conhecimentos gerais – como língua portuguesa, matemática, ciências, etc - e a “professora de sala-ambiente”, responsável por disciplinas específicas, como Arte, Educação Física e Informática Educativa.

RECONHECENDO AS ENCRUZILHADAS!

Nascemos e logo mais começamos a ser alfabetizados. Estímulos de várias fontes chegam a nossa percepção – ainda virgem e ávida por descoberta – desafiando a articulação de toda informação externa que nos chega.

Nos primeiros anos de alfabetização – que não está condicionada somente ao ingresso da criança num sistema formal de educação, vale ressaltar – tão importante quanto a decodificação dos signos verbais e sonoros é a orientação para percepção e leitura daquilo que interessa no ato de olhar alguma coisa, não apenas entender a visualidade do mundo em si, reconhecendo o que se vê, mas começar a entender que aquilo que é visto pode ser processado por seus elementos, engendrando mecanismos internos e muito particulares de construção de conhecimento por meio da imagem.

Sob este aspecto, o ensino das Artes Visuais nas séries iniciais – 1º ao 5º ano – da EA/UFPA tem priorizado estimular o olhar da criança pelo estudo da imagem, artística ou não, conduzindo-a a caminhos autônomos de simbolização e interpretação do que se vê por meio do encantamento visual, para, dessa forma, alfabetizar visualmente. Esse encanto constitui-se em um processo que envolve paciência e empatia, no sentido de respeitar o tempo de cada criança, a formação de um repertório visual consciente e o entendimento e uso dos elementos que compõem tal repertório, que, vale ressaltar, a criança traz de seu território, de suas raízes culturais. O encantamento antecede à alfabetização e indico como uma etapa fundamental para cativar a atenção da criança para os elementos que comumente são definidos como constituintes da estrutura da imagem: linhas, formas, cores, volumes, texturas, proporções.

Sob as situações atípicas trabalhadas no ano letivo de 2020, nos cadernos elaborados para o 1º ano das séries iniciais, um dos principais

interesses foi encantar pela imagem, conduzindo a criança a “passar” com o olhar sobre o conteúdo visto no intuito de ampliar seu repertório visual, garantindo o exercício descritivo da imagem, por onde tudo começa.

Dessa forma, o encadeamento das atividades buscou trabalhar nas frestas, com a imagem sendo usada como elo entre uma informação/provocação e outra, ligando o olhar da criança a imagens artísticas que se conectavam a literatura usada como referencial, despertando o interesse e a sensibilidade visual para a novidade contida não apenas na imagem, mas também na história de cada artista. Tal objetivo esteve fundamentado na urgência de encantamento e educação do olhar nas séries iniciais da educação básica, justificando desta forma, a importância da alfabetização visual e do desenvolvimento de outras habilidades artísticas ligadas à infância:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 100)

A afirmação de Ana Mae Barbosa, pioneira no país sobre o estudo da imagem nas aulas de Arte, indica uma correlação de saberes e estratégias possíveis, conectados com diversas realidades por meio da percepção, da imaginação, da capacidade crítica de leitura e produção na arte. Tudo isso implica na criação de um repertório que, desde os primeiros anos da alfabetização escolar, é fundamental e determinante. Implica também na pesquisa e comprometimento docente, no sentido de conduzir a criança ao contato com produções de artistas populares, com a produção afro-brasileira e indígena, com a produção que emerge das periferias urbanas, rompendo com a lógica eurocêntrica que ainda predomina em livros didáticos.

Nenhuma mudança na realidade pode ser iniciada se continuarmos a reproduzir os silenciamentos históricos que omitem culturas que foram os pilares da formação social desse território que aprendemos a chamar de Brasil. Continuar elegendo a produção artística europeia e norte-americana, em detrimento da produção de territórios africanos e indígenas, por exemplo, é retroalimentar a visão monocultural predominante nas aulas de Arte até os dias atuais:

As artes indígenas e africanas, tal como as afro-brasileiras e as artes populares, não possuem o mesmo status do Renascimento ou do Barroco e, no plano da história da arte brasileira, elas não possuem o mesmo status desfrutado pela obra de Aleijadinho que produziu de acordo com os preceitos da arte europeia, utilizando as linguagens da arquitetura e escultura que possuem legitimidade no circuito das Belas Artes. Entre os povos indígenas, por exemplo, a linguagem privilegiada é a cerâmica (cerâmica Marajoara e a arte dos Índios Carajás) que não desfruta do status de “grande Arte” (CARDOSO JÚNIOR, 2017, p. 11)

A afirmação acima demonstra o quanto o ensino de Artes Visuais, em grande parte das escolas de Educação Básica e também nas graduações, ainda se vale de um pensamento que privilegia culturas colonialistas, sufocando e/ou relegando ao posto de apêndice as produções de países marcados pela insígnia destrutiva da colonização. O ensino das Artes Visuais nas séries iniciais pode e deve caminhar contra essa ótica tradicional, eurocêntrica, que forma repertório e alfabetiza o olhar da criança sob uma base limitada e preconceituosa. A produção artística em toda a sua história é tão extensa, rica e múltipla que cabe à/ao docente de Artes Visuais pesquisar formas de potencializar seu planejamento, no sentido de apresentar à criança a beleza das misturas culturais e a sabedoria contida em cada prática.

Em um universo de escolas ainda tão tradicionalistas, pautada no uso de currículo excludentes e unilaterais, cabe-nos buscar os espaços vazios – onde “eclodem as táticas de resiliência que jogam com as ambiguidades de poder, dando golpes nos interstícios da própria lógica dominante” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 14) – para preenchê-los com encantamento e diálogo, reconhecendo as frestas, para reaquecer as palavras e demais signos trazidos em cada proposta, garantindo a aprendizagem nas condições atuais do ensino não-presencial. Tal percepção pressupõe reencontrarmos a doçura do lúdico e a beleza que reside na novidade, lembrando que ser criança é, acima de tudo, encantar-se com a descoberta.

As *frestas* são as lacunas, ou seja, as ausências, os espaços de inserção para assuntos ainda não abordados; os *furos* aludem aos caminhos que podem ser interligados – e aqui reside uma aferição direta aos furos que ligam as águas paraenses, amazônicas, que se constituem como artérias entre rios e igarapés – às ideias que podem ser convergidas, criando outros modos de abordar um dado conhecimento; e, finalmente, os *cruzos*, que podem ser entendidas como dispositivos decoloniais de conhecimento, de confluências possíveis e necessárias para a ruptura de paradigmas pedagógicos que ainda se pautam em princípios colonialistas eurocêntricos.

O *cruzo*, conceito defendido pelo historiador Luiz Antonio Simas e por Luiz Rufino, pedagogo carioca, em duas obras potentes – “Fogo no Mato” (Mórula, 2017) e “Pedagogia das Encruzilhadas” (Mórula, 2018) – constituem-se “como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio” (RUFINO, 2019, p. 74), a fim de buscar, neste caso específico, uma alfabetização visual que se construa na multiplicidade das culturas, na percepção e respeito ao outro, no

entendimento de que nosso mundo visual contemporâneo se dá pelas misturas e pela diversidade.

É nesse cruzamento sugerido por Simas & Rufino – das encruzilhadas e da liberdade – que as atividades foram direcionadas para propostas de sedução do olhar pela imagem, para a provocação do ver e do ler, para a abertura de estratégias decoloniais¹ de conceber obras, artistas, discursos. Como a direção primeira era a de que cada equipe docente sugerisse atividades para além do planejamento curricular, no 1º ano a escolha metodológica recaiu por textos/obras literárias que *encruzassem* os saberes, contemplando culturas que nem sempre são convidadas ao protagonismo, por comodismo ou desconhecimento. Assim, *o marafó foi soprado*, abrindo os caminhos, significando visualidades, minimizando as distâncias.

AMORAS, OBATALÁ & CARYBÉ

Amoras é o livro de Leandro Roque de Oliveira, nome de batismo do escritor e músico mais conhecido como Emicida. Publicado em 2018, *Amoras* conta a história de uma menina negra que começa a perceber a beleza de sua cor, das cores e das formas do mundo por meio da cultura africana, sua ancestralidade e representatividade na cultura contemporânea. É um livro escrito com ternura e sensibilidade, que aborda os valores da beleza negra por meio de simbolismos simples, como a beleza das frutas.

A obra foi escolhida com o intuito de explorar a cultura africana, sua importância e sua presença na cultura brasileira. Como única afro-religiosa a fazer parte da equipe, com propriedade para explorar a mitologia e sua representação, deixei-me guiar por Emicida, ao dizer:

1 Luiz Rufino entende a descolonização não como uma subtração da herança colonial, mas como uma ação que aponta de forma política e pedagógica para a transgressão da colonialidade e a remontagem de seres/saberes em prol de outro projeto de mundo, constituindo, desta forma, a descolonização e a decolonialidade como parte de um mesmo processo e ação social (p. 11).

“Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças. Pode olhar, lá tudo é puro e profundo que nem Obatalá, o orixá que criou o mundo” (2018, p. 6 e 8).

Na cultura africana, Obatalá é conhecido como o grande orixá, pois foi o criador do mundo, dos homens, das plantas e dos animais. No Brasil, ficou mais conhecido como Oxalá e representa a criatividade de todos os orixás. A associação que Emicida faz à pureza e profundidade do pensamento da criança com este orixá, dá-se por ele ser atribuído ao equilíbrio, à brandura, ao branco: Obatalá é o senhor do branco; o espaço para a criação!

Nesse espaço de criação, encruzado de estímulos diversos – a imagem dada, o repertório cultural da criança, a história narrada, o território-casa – que poderiam ser usados para provocar o olhar que estava aprendendo a ver/ler o mundo e a imagem de forma sistematizada e artística, escolhi a obra de Carybé para atravessar o lugar comum, geralmente cedido a obras e artistas de concepção eurocêntrica.

Hector Julio Páride Bernabó, mais conhecido como Carybé, foi um artista que nasceu na Argentina e naturalizou-se brasileiro na metade do século XX, aos 46 anos de idade. Pintor, escultor, desenhista, muralista e praticante do Candomblé, sendo membro da prestigiada casa Ilê Axé Opô Afonjá, Carybé utilizou parte de sua vivência no terreiro de Mãe Senhora para produzir uma série de aquarelas que representam figurativamente a ritualística, as ferramentas e a mitologia dos orixás, que vieram a compor o livro “Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia” (COSTA, 2019). Para a conexão virtual que se fazia necessária, foi escolhida a aquarela *Cerimônia para Oxalá*, por fazer relação direta com *Amoras*, em sua objetividade e representatividade. Carybé apresenta parte do panteão *naô*⁶, com

6 No Brasil, o termo *naô* costuma designar os negros sudaneses de língua *yorubá*, sequestrados de seus territórios – sudoeste da Nigéria, Benim (antiga República do Daomé), Togo, Golfo da Guiné – para serem escravizados no Brasil.

seis orixás em pé enfileirados – Ogum e Xangô à frente – segurando o *alá*, o manto branco sagrado, trazendo Oxalá para sua dança, sua performance rítmica, seu *axé*. Em sua mão direita, Oxalá segura seu bastão de prata, sua ferramenta: o *opaxorô*.

Figura 1 – Carybé. “Cerimônia para Oxalá” (s.d.) – Nanquim e aquarela 48 x 66 cm.



Fonte: Catálogo de exposição, Caixa Cultural 2015/RJ.

Existe uma concepção ritualística na aquarela de Carybé: na transparência das cores, no gesto respeitoso e solene das divindades que seguram o *alá*, na postura doce e calma de Oxalá, ao centro. Na proposta de leitura, alguns dispositivos buscavam conduzir o olhar da criança, “pegando-a” por uma mão virtual e levando-a a passear: Que figuras você vê? Como você as descreve? Você gostou dessa pintura? Por quê? Como você acha que o mundo nasceu?

As respostas podem levar a criança a sistematizar o olhar, direcionando a percepção para os elementos de cor, forma, tamanho, descrição e interpretação, começando a exercitar o encantamento pela imagem e a simbolizar aquilo que vê:

7 Termo *yorubá* que significa “pano branco”.

As imagens não são neutras. Tampouco o olhar que projetamos sobre elas. Não existem imagens denotativas, nas quais não exista um grau retórico de informação. Dito de outra maneira, não existe imagem que somente transmita informação sobre si mesma. Não existe grau zero. Todas as imagens são conotativas e em sua construção intervêm muitos fatores, dentre eles a ideologia, o passado, as vivências, a conformação cultural, os desejos e as expectativas, além dos fatores relativos à criadora ou criador da imagem [...]. O mundo que nos é apresentado é selecionado de seu ponto de vista, e pelo qual também vamos olhar. (CAO, 2005, p. 208)

As palavras da professora e curadora espanhola Marián López Cao apontam para a importância das escolhas. Escolher uma imagem diz muito sobre o tipo de educação em Arte que se pretende para um determinado planejamento ou proposta curricular. Cada imagem possui eloquência, discurso, história, e isso precisa ser experienciado pelo olhar, calmamente, como na brancura de Obatalá, privilegiando as diversidades, os encontros, os cruzamentos.

A imagem aqui é um dispositivo de provocação, de sedução e dúvida, de informação daquilo que quase nunca é abordado: neste caso, a visualidade representativa da cultura e da mitologia africana. Sim, porque mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003⁸ os conteúdos das aulas de Artes Visuais ainda se preservam centrados no estudo de obras e artistas europeus que, por mais importantes que tenham sido em seus territórios socioculturais na determinação do que era ou não considerado arte, não privilegiam a realidade brasileira – em toda a sua complexidade social – e as raízes de sua cultura. Recorro novamente à flecha certa de Luiz Rufino:

Vamos pensar o mundo, o nosso tempo e as possibilidades

8 A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O Art. 26-A institui que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

de transformação [...]. As educações em curso na sociedade brasileira são plurais, assim, existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial. Ao mesmo tempo, há outras possibilidades, outros modos, emergentes, transgressivos, inconformados, rebeldes e comprometidos com a libertação [...]. Corpos, sons e vozes enredadas integram discursos que cruzaram o oceano, dinamizando as invenções nas travessias, codificando o mundo moderno enquanto encruzilhada. Ouviremos estes discursos, mas cabe a nós nos permitirmos encantar por eles para, então, arriscarmos enfrentar seus enigmas e aí produzirmos as incisões de guerra e o lançamento de um ponto firme, bem atado, que sustente nossa toada. (RUFINO, 2019, p. 55-56)

Em meio a um cenário de distanciamento social, onde os abraços nos foram usurpados e as presenças negadas, precisamos estar atentos às escolhas que se constituem como dispositivos de aprendizagem. Pela imagem, pela fala, pela escrita, a alfabetização precisa firmar seu ponto e seu compromisso com a dissolução dos discursos hegemônicos que beneficiam uns e negam a existência de outros; em sua essência, precisa educar para a leitura de um mundo cada vez mais complexo, múltiplo e repleto de coisas para se ver e ler.

ABARÉ, ENCANTAMENTO & MOACIR CARDOSO

Abaré é uma obra feita para silêncios. Concebido e ilustrado por Graça Lima, artista visual carioca, o pequeno livro – publicado em 2009 – é composto apenas por imagens, cedendo espaços em branco a cada página para que o leitor, imaginariamente, elabore seu próprio roteiro. Proveniente do tupi-guarani, o termo *abaré* significa “amigo”, o livro conta a história de um indiozinho que vive na floresta cercado por diversos animais, compartilhando momentos

cheios de aventura e profunda intimidade com a natureza. Os ideais de amizade, companheirismo e respeito estão presentes na atmosfera de todas as ilustrações, com colorido vibrante e sutileza aquarelável no tratamento técnico.

O livro foi escolhido para embasar e dar prosseguimento às escolhas para além das curvas, fundamentadas nas encruzilhadas, na tentativa de perceber e abordar a estreita ligação espiritual dos verdadeiros donos desse território chamado Brasil, fazendo conexões entre o modo indígena de viver, brincar e cuidar da terra e da natureza com respeito e humildade, valores muito valorizados pelos povos pindorâmicos (BISPO, 2015, p. 27), fazendo uma referência à expressão utilizada por Antonio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, poeta, escritor e ativista político das causas quilombolas e de luta pela terra.

Neste sentido, a escolha feita para provocar o olhar e dar continuidade aos exercícios de percepção e leitura da imagem foi uma pintura de parede, um mural, do artista Moacir Cardoso, baiano de nascença, mas que reside no município de Bragança, no nordeste paraense, há mais de 25 anos. Moá Cardoso, como é conhecido em suas redes sociais, começou a construir sua trajetória artística em Bragança no início dos anos 90, trazendo em sua bagagem os referenciais de sua terra natal – como Edmundo Simas e Juarez Paraíso – para serem encruzados com o imaginário amazônico, com seus encantamentos e “causos”. A pintura escolhida faz parte de um complexo de murais que compõem um extenso muro, situado em uma praça no município bragantino:

Figura 2 – Moacir Cardoso. Sem Título – 294cm x 195cm. Acrílica e resina s/ parede (2018). Muro da Praça Edwaldo de S. Martins. Bairro do Riozinho, Bragança/PA.



Fonte: Acervo da autora (2019)

Descrevendo rapidamente a imagem, ocupando certa centralidade na composição, a figura que representa um corpo indígena em posição de ataque, com arco e flecha erguidos em punho. À sua frente, uma segunda figura, em pé, com uma lança em posição de vigilância. Na parte inferior da imagem, uma terceira figura aparentemente feminina, fechando a tríade, agachada a acarinhar um animal. Moacir considera sua pintura como crítica social, no instinto de defesa dos povos indígenas, da mesma forma com que o indiozinho protagonista de Abaré cuida da floresta e de seus moradores:

Eu pintei esse painel porque percebo muitas vezes o desrespeito que o paraense tem pelo índio. A falta de conhecimento sobre o índio e o uso: “eu tô aqui no Ver-o-Peso, tô vendendo a tanga do índio, a flecha do índio, o arco do índio, tô vendendo tudo do índio, mas eu não gosto do índio e não gosto de ser chamado de índio, quando me chamam de índio eu me ofendo”. Então esse trabalho é pra mostrar a força

do índio, o seu poder, a sua harmonia com o animal, com a flora, com a fauna, entende? Mostrar a sua religiosidade, Oxóssi, com sua garra e sua força, né? Mostrar a harmonia que existe entre o animal selvagem e o índio, a beleza que é o índio, 'pro' paraense parar com esse preconceito. Por isso quis fazer do meu jeito, do meu estilo [...]. São de diversas fontes que eu trago na lembrança, que vivi na minha infância e algumas represento na pintura. (MOACIR CARDOSO, entrevista de 04/06/2019)

Como um desabafo, Moacir Cardoso pinta seus *abarés*: o indígena, os animais, a mata. Como um guerreiro caçador, ele se coloca a defender pela pintura a primeira raiz ancestral dessa terra de palmeiras chamada Brasil. Construindo blocos de cor, pedaços fragmentados de paisagem, Moá apresenta suas figuras, emblemáticas da vida e da cultura amazônica, a defender a floresta como território sagrado. Okê arô Oxóssi! Orixá da fartura e da boa caça, senhor das matas e dos que nela habitam! Oxóssi é o grande caçador e que também protege os caminhos, como seu irmão Ogum. Oxóssi domina as florestas e carrega toda a encantaria.

Às crianças, a partir da imagem, foi sugerido um processo de sedução e encantamento, de curiosidade, para observar cuidadosamente e, se possível, desmistificar preconceitos: Quem são essas pessoas? Quantos animais você consegue identificar? Tente escrever o nome deles. Onde está acontecendo a cena? É uma cidade? Uma escola? Uma floresta?

As respostas estão em aberto. As perguntas buscam conduzir, orientar para a percepção de aspectos importantes da imagem, formulando possíveis significados, sem fechamentos ou respostas fixas. Afirmar um espaço de liberdade de leitura pelo encantamento visual, pela imagem, objetivo decolonial de suma importância ao olhar-aprendiz, orientando a criança a questionar a imagem e pensar sobre quem são os verdadeiros amigos da floresta e quem está pronto a defendê-la.

Moacir Cardoso entra na fresta e se põe na encruzilhada de saberes dispostos no caderno de atividades. Para descolonizar o ensino da Arte e os dispositivos de alfabetização visual precisamos antes encruzi-lhar, produzir caminhos de descentralização, fugindo das amarras do conhecimento colonialista, por meio da pesquisa e do contato com artistas que promovam, por meio de suas obras, o contato com múltiplas culturas e múltiplas formas de ver.

Cabe a nós, professoras e professores de Artes Visuais, as escolhas que irão ampliar o mundo de cada criança para além das fronteiras colonialmente estabelecidas. Cabe a nós conhecer os artistas que operam nas frestas, nos furos, nas encruzilhadas, ou seja, que emergem de outros contextos e territórios, para que desde as séries iniciais a criança seja alfabetizada para uma visualidade que não se resume somente àquilo que é conveniente ao universo dela ou de poucos, mas que represente universalidades e multiplicidades, contemplando uma visão pluralista e emancipatória da vida e do outro.

OPERANDO NOS CICLOS QUE NÃO SE FECHAM [...]

O processo vivenciado à distância na elaboração dos cadernos de atividades extracurriculares para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental me fez chegar a um território de muito estudo, cuidado e também de muito afeto. As análises e considerações sobre as escolhas e usos da imagem, feitas neste breve e recortado relato, na formatação de cada atividade, cada página, não dão conta de explicitar a grandeza das descobertas e trocas afetuosas experimentadas em equipe no desencadeamento da produção. Assinalam, na verdade, a necessidade de uma avaliação criteriosa para encarar outros desafios que estão por vir.

Por não fazerem parte do pacote do chamado “ensino remoto”, ofertado pelos demais níveis da EA/UFGA, não tendo, portanto, a

avaliação final como produtora de uma nota, seu caráter extracurricular fez com que as/os responsáveis não tivessem a obrigatoriedade de enviar à equipe docente uma resposta física – fotos, vídeos ou devolução dos cadernos impressos – das atividades concluídas, primando pela liberdade de envio por parte das famílias, respeitando as limitações tecnológicas evidenciadas no Levantamento Situacional.

O importante é *soprar o marafo*, identificando as encruzadas em que podemos plantar sementes e indicar caminhos, em dias em que a vida parece escapar entre os dedos. Semear e regar propostas outras, metodologias que nos coloquem em lugar de confronto, nos tirem de nossa zona de conforto, porque o tempo merece ação e carece de força! Iniciar um trabalho que se propõem descolonizar a imagem artística, buscando pontes, cruzos, frestas, para ampliar as possibilidades de alfabetização de mundo, estreitando os espaços com outras áreas de conhecimento, caracteriza uma forma de resistência em um momento tão crucial da história. Sigamos, trabalhando nas encruzilhadas. Laroyê!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BISPO, Antonio. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

CAO, Marián López. **Lugar do outro na Educação Artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática.** (Trad.) Maria Emília Sardelich. In: BARBOSA, Ana Mae.

Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO JUNIOR, Wilson. Ensino de Artes Visuais em perspectiva eurocêntrica: um estudo de caso no Colégio Pedro II. In: Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED (01 a 05 de outubro de 2017). GT24 - Educação e Arte. UFMA – São Luís/MA, p. 1-15. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_1137.pdf. Acesso em 25 de março de 2021.

COSTA, Rosemary Fraga. **A memória do culto pelos olhos de Carybé.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 05, pp. 93-105. Março de 2019. ISSN: 2448-0959.

EMICIDA. **Amoras.** (Ilustr.) Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho (org.) et al. **Educação em tempos de pandemia:** brincando com um mundo possível. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas:** filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho. Coorientador: Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. ESCOLA DE APLICAÇÃO. **Relatório do levantamento situacional das crianças matriculadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal do Pará. Escola de Aplicação. – Belém, PA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020**, Belém, 21 de agosto de 2020.

CAPÍTULO II

ENSINO PRIMÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ESCOLA NORMAL NO PARÁ ENTRE REGRAS E TRANSGRESSÕES (1891 – 1903)

Tunai Rehm Costa de Almeida.¹
Edivando da Silva Costa²

“Infiltrar no coração dos futuros cidadãos um amor exaltado para com a pátria, gravar-lhes no espírito todos os seus direitos, mostrando que eles se engrandecem com obediência de uns e o uso legal dos outros”³.

No final do século XIX, o intelectual paraense Hygino Amanajás pensava a educação com o propósito fundamental de “infiltrar no coração dos futuros cidadãos um amor exaltado para com a pátria”, mais do que isso, era necessário “gravar-lhes no espírito todos os seus direitos, mostrando que eles se engrandecem com a obediência de uns e com o uso legal dos outros”. Suas ideias serviram como norte para a formação dos professores e do ensino primário nos anos iniciais do regime republicano, no Pará. Com o livro *Noções de educação cívica*, o autor direcionava as intencionalidades e também a finalidade da educação com o intuito de forjar o que os futuros cidadãos deveriam aprender. A formação contribuiria para modelar um sujeito patriótico, devoto e obediente delegando a educação papel fundamental para construção da nova sociedade, que se pretendia seguir os trilhos da ordem e do progresso (AMANAJÁS, 1898, p. 110) .

1 Mestre em História social pela Universidade Federal do Pará. E - mail: tunai.rehm@ifpa.edu.br

2 Doutor em História pela Universidade Federal do Pará. Professor de História da Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: edivandoc@ufpa.br

Para construir esse novo país, fora idealizado um projeto de República, recém instaurada, que visava “atingir o imaginário popular e recriá-lo dentro dos valores republicanos” (CARVALHO, 2004, p.10). José Murilo de Carvalho em *A Formação das Almas* evidencia o processo de institucionalização ocorrido no Brasil e discute a batalha pelo imaginário popular como parte integrante da legitimação do regime político. O pensamento do intelectual francês Mirabeau fazia sentido ao compreender que “para a revolução, a educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas” (CARVALHO, 2004, p.10). A valorização da instrução no ensino primário encontrou eco em obras de intelectuais ou até mesmo nas ações, discursos e mensagens públicas de autoridades políticas. Fato é que os dizeres governamentais preconizavam a necessidade de priorizar a educação, ainda assim, haviam relatos acerca da precariedade do ensino que destoavam da propaganda oficial.

Esses novos tempos possibilitaram a renovação do ensino e sua forma de enxergar e elaborar um programa que correspondesse ao novo regime político recém instituído. Essa formação tinha como exigência um rígido regime de comportamento, que deveria ser seguido pelas estudantes normalistas, a fim de garantir sua aprovação no curso e a garantia, para a instituição, que seria uma reprodutora dos valores repassados por seus professores.

Como proposto pelo intelectual Michel Foucault, em sua célebre obra *Vigiar e Punir*, ao longo dos tempos os homens foram aprimorando suas formas de controle social por meio de punições – desde o período medieval com a política de suplícios instituídas pela igreja católica às prisões em tempos mais contemporâneos (FOUCAULT, 2007). No Brasil, no momento da aurora republicana, nos anos findos do século XIX e início do XX, o reflexo se via no ensino. Várias foram as regras formuladas a fim de estabelecer a disciplina, princípio que

fundamentava aspecto basilar de uma sociedade pautada nos valores positivistas da Ordem e Progresso.

No Pará, como em outros estados do Brasil, a educação passou a ser, nos discursos das autoridades, uma das “prioridades” do novo regime que se instalara. Como bem nos sugere Farias, em seu primeiro mandato Lauro Sodré tomou ações políticas voltadas para a educação e artes a serviço da República reconhecidas por intelectuais e artistas (FARIAS, 2005). No ano de 1893, o então governador Lauro Sodré em mensagem enfatizava que “pela instrução é que deveríamos caminhar a largos passos para a conquista de todos os espíritos” (MENSAGEM, 1893, p.1893). Como porta voz dos novos tempos, a educação seria um dos meios para a “regeneração” do povo paraense. Neste sentido, era crucial para as autoridades políticas produzirem novos marcos e lugares da memória para a educação republicana (NORA, 1993, p.7 -28).

No ano seguinte é assinado o Decreto nº 72 de 1894 no Congresso Legislativo do Estado do Pará. Surgia uma proposta de organização do ensino público compreendendo “o primário, o normal, o secundário, o profissional e o técnico” (DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ, 1894, p.209). Uma particularidade existente no Artigo 4 orientava que, na educação pública, o ensino primário deveria ocorrer “nas escolas elementares, nas escolas primárias, no Colégio Amparo, e no Instituto de Educandos Paraense”. Seguindo as determinações, o ensino normal “seria incumbência da Escola Normal”, o ensino secundário, “no Lyceu Paraense, nos internatos e externatos”. Com relação ao ensino profissional e técnico, estes deveriam ser ofertados “nos cursos anexos do Lyceu Paraense, na Escola de Agricultura e no Instituto de Educandos Paraenses” (DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ, 1894, p.209). Dava-se o processo de sistematização da instrução pública no Pará, aos moldes do regime republicano.

O governador do Pará, Lauro Sodré, ponderava a importância da

educação para o futuro do país elevando a Escola Normal como uma instituição que possibilitava ser “uma garantia do futuro, de onde sairão os professores responsáveis pela execução de altas funções” (DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ, 1894, p.209). Já em seu primeiro discurso demonstrava estar “convencido de que pela instrução é que havíamos de levantar o nível moral do povo e melhormente impor à consciência pública o novo regime” (PARÁ, 1891, p.9). Apesar do que foi propalado pelo governo, os registros da época davam conta de uma complexa realidade em que o ensino primário estava envolto em péssimas condições materiais e estruturais, promovendo inúmeras dificuldades aos discentes. Ao menos no campo das ideias, a educação funcionava como mecanismo utilizado pelas lideranças políticas que acreditavam encontrar a árdua tarefa de civilizar e regenerar a população. A historiadora Marta Carvalho ressalta o papel de tornar os sujeitos saudáveis, disciplinados e produtivos, “eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (CARVALHO, 2011, p.10).

Por que estudar na Escola Normal em Belém, no Pará? Com esta questão é possível refletir sobre os diversos interesses que compunham a conjuntura paraense no nascente regime republicano. Em sintonia com os discursos de modernidade, preconizava-se a necessidade de formação dos professores, os quais seriam responsáveis pela regeneração da sociedade por meio da educação. Não se pode esquecer as contradições vivenciadas na capital paraense nesse período, pois, se de um lado havia a defesa dos ideais de civilidade, por outro, a cidade apresentava problemas típicos de uma capital em desenvolvimento. As páginas dos jornais em circulação propalavam as contravenções sociais, a atuação da polícia e a ação dos sujeitos que viviam à margem da lei e de uma sociedade idealizada pelas camadas abastadas. Entre os anúncios nos jornais, apareciam notícias sobre prisões de pajés, invasões às casas de feitiçaria, denúncias de bruxaria, curas mágicas,

assassinatos por feitiçaria, zoomorfismos, e outros afins, que revelavam um lado escondido da reluzente história do *fin-de-siecle* (FIGUEIREDO, 2008, p. 19-20). Sobressaia-se o ideal da cidade planejada, limpa e higiênica, o encobrimento da pobreza e da mendicância, a sociabilidade mundana. Mesmo com a presença da mendicância, como na Paris de Baudelaire, os sujeitos sociais da *belle époque* investirão no sentido de reservar os centros da vida urbana e mundana para si (COELHO, 2011, p.145).

A capital paraense passava por acentuado crescimento populacional, com maior dinâmica do comércio e expansão no setor de serviços devido à exportação do látex e o incentivo da produção agrícola, tudo isso marcado pela presença de migrantes nacionais e estrangeiros. (LACERDA, 2010). O momento marcado pela consolidação do sistema capitalista possibilitou novos rearranjos sociais. As mudanças econômicas e os desafios decorrentes da maior relação existente entre os mercados nacionais e internacionais aumentaram a demanda por mão-de-obra mais qualificada, indispensável para a construção de uma estrutura econômica mais diversificada. Segundo Cristina Cancela, “[...] os filhos de famílias com menor posse procuravam na formação educacional e profissional a possibilidade de reconhecimento e melhoria do status social” (CANCELA, 2011, p.329). Essa formação surge como possibilidade de ascensão social e a Escola Normal apresentava-se como espaço para muitas jovens que através da educação pudessem exercer novas funções na sociedade.

Se para as autoridades paraenses o ingresso no “mundo civilizado” seria alcançado pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da instrução, as falas sugerem que a Escola Normal estava no foco das discussões. Por essa perspectiva, os poderes públicos daquele contexto idealizavam a formação dos professores “como garantia de futuro”. Conforme declarava o governador Lauro Sodré, em 1892, da Escola Normal “sairiam professores com preparo literário e científico indispensáveis

para o exercício das mais altas funções que lhes eram cometidas” (PARÁ, 1892, p.27). Neste sentido, conferia-se à Escola Normal o estatuto de importante instrumento que tinha como finalidade formar, qualificar pedagogicamente os professores para exercerem funções extremamente essenciais na sociedade paraense.

A Escola Normal se constituía como instituição formadora de professoras e professores para atuarem no ensino primário. Um espaço constituído para a educação de homens e mulheres promovendo, mesmo dentro de seus muros, uma nítida diferenciação no trato das disciplinas. Para eles, existia a formação do profissional com a aplicação e rigor metodológico de conhecimentos que valorizassem seu intelecto e trabalho analítico. Enquanto isso, das mulheres eram exigidos saberes considerados complementares ou uma extensão do ambiente doméstico, a exemplo da disciplina Prendas, que compunha seu currículo formativo. Tal diferenciação tornava evidente os papéis que caberiam aos seus formandos na sociedade.

A presença da mulher na Escola Normal reforçava os propósitos da relação professora/mãe e o seu caráter sexista, significou também, em termos práticos, a aquisição de novos saberes e relações sociais. Uma vez formadas, essas mesmas mulheres poderiam ocupar maior espaço na esfera pública.

Para garantir o controle dos seus alunos e alunas, medidas rigorosas foram adotadas e regras estabelecidas. A instituição possuía hierarquias e exigia obediência, não sendo raras as vezes em que as normas foram transgredidas. Mesmo com seu rígido código de punição, a Escola Normal foi um espaço de conflito, ao mesmo tempo, em que determinadas atitudes pareciam representar resistência diante do autoritarismo institucional.

Cabe entender a Escola Normal como obra do seu tempo, uma instituição administrada pelo poder público onde as determinações presentes nos regulamentos, nos programas de ensino e nas regras

e normas de matrícula, pautaram-se em alcançar objetivos políticos traçados pela nascente República. Pelo discurso governamental, apresentava à sociedade paraense acesso aos padrões tidos como civilizados e modernos. O objetivo deste capítulo é apresentar a escola formada por sujeitos, homens e mulheres, e as transgressões das normas internas existentes na instituição. Ainda que espaço modelador dos costumes, tinha seu cotidiano marcado por infrações das regras de conduta. Suas ações contribuem para o entendimento da capacidade dos sujeitos de agirem por sua vontade e as formulações acerca de consentimentos, transgressões e resistências.

A busca pela disciplina no cotidiano da Escola Normal do Pará estava presente nos regulamentos de ensino, configurada em uma legislação rígida, com intuito de tomar como prerrogativas a institucionalização da ordem e progresso. Para melhor entendimento, lançamos a mão nos regulamentos de 1891, 1900 e 1903 e especificamente o capítulo referente as penalidades e punições previstas. Encontram-se definidas nesses documentos as obrigações, deveres e proibições, bem como as penas disciplinares impostas àqueles que não se enquadrariam nos moldes pensados pela instituição. O regulamento de 1891, por exemplo, explicitava em seu Capítulo XV, relativo as “penas”, que os alunos do curso normal teriam “obrigações a cumprir, proibições a obedecer e direitos a auferir” (PARÁ, 1891, p.365).

Cabia à direção e aos professores, reger e moralizar o comportamento dos discentes, pois deles eram esperadas posturas adequadas, já que seriam, em poucos anos, professores atuando na sociedade como normalistas. Embora fosse o interesse dos responsáveis pelo ensino manter o alunado sob controle, inúmeros eram os casos de desobediência que colocavam a Escola Normal como espaço de sociabilidade, ainda que conflituosa, onde seu autoritarismo era reforçado por meio de decretos penalizando alunos e divulgando na imprensa

oficial. Ao fazer isso, não havia como esconder a transgressão cometida pelo aluno ou aluna, a pena transformava-se em exemplo a sociedade.

No arquivo do antigo prédio onde funcionava a instituição fica guardado o chamado “Livro Negro” da Escola Normal³. Em suas deterioradas onze páginas, apresenta trinta e quatro casos de punições de alunos entre os anos de 1895 a 1914. Ao que tudo indica, o referido livro funcionava como um caderno de ocorrências. Poderia ser lido também como uma espécie de documento responsável por demarcar o lugar de cada aluno na Escola, ou seja, os que ali estavam presentes eram enquadrados como indisciplinados, passíveis de punições, enquanto que os alunos “distintos”, com boas notas e bom comportamento eram os premiados. Segundo o intelectual Michel Foucault, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (FOUCAULT, 2007, p.174). Tratava-se de um mecanismo de tentativa de controle dos comportamentos, evidenciando formas de expor os alunos transgressores da lei e da moralidade perante a comunidade escolar. Segundo consta no Livro Negro, nos anos de 1895 a 1899, haveria punições nos seguintes casos: diversão, ofensas contra alguém, escrever, desenhar em móveis da escola, danificar utensílios, proferir palavras e gestos obscenos, gritar, assobiar, fazer algazarras, não concluir as atividades escolares, portar-se mal durante as aulas dentre outros (TAVARES JUNIOR. 2012, pp. 162-164).

Os registros no “Livro Negro” nos possibilitaram pensar o cotidiano marcado por diversos conflitos e, por mais que fosse escrito por autoridades, verificou-se a escola como uma instituição de ensino

3 Trata-se do livro de registro em que eram lançadas as penas aplicadas aos alunos transgressores da lei. O livro em si está em péssimo estado de conservação e guardado em um espaço do arquivo do IEP – Instituto de Educação do Pará, antiga Escola Normal, sem mínimas condições de uso, com páginas amareladas e corroídas por traças. Em sua capa traz os dizeres Livro Negro, e na página inicial está escrito que há de servir para nele serem lançadas todas as penas aplicadas aos alunos desta escola, de acordo com o artigo 152 do Regulamento em vigor e está assinada pela diretoria da Escola Normal do Pará, em 27 de julho de 1895.

com dinâmica interna apresentando atos de resistências e conflitos. Para controlar os comportamentos tidos como “desordeiros” e “inconvenientes” era imposta uma rígida disciplina a ponto de serem emitidas várias punições. Estas registradas no Diário Oficial do Estado. Essas exposições foram usadas como forma de inibir outros alunos a proceder da mesma forma, evitando possíveis constrangimentos públicos e preservando sua imagem perante a sociedade. Ainda que tenha sido uma estratégia pensada e articulada para determinado fim, seus efeitos não parecem ter saído como esperado, pois ao longo dos anos continuou sendo comum encontrar o nome dos alunos publicados na imprensa oficial.

É justamente por meio desses registros oficiais que refletimos o cotidiano da escola, berço por excelência dos padrões de civilidade republicana. A tentativa de imposição de valores e comportamentos tornam-se de difícil aplicação quando se percebe que os sujeitos são dotados de agência, isto é, possuem vontades próprias e, ainda concordando com a existência de regras e padrões estruturantes, não impedia que alunos e alunas tomassem atitudes com interesses subjetivos, mesmo que esses representassem transgressão ou conflito com as disposições institucionais. A escola como um espaço de sociabilidade acaba ficando marcada por, ao mesmo tempo, imposições legais de regras de moralidade e disciplina imposta pelas autoridades, mas também, transgressões, tramas e indisciplina dos alunos.

A transgressão das normas não era algo homogêneo, nem contínuo, mas se apresentavam sob as mais distintas maneiras. Variados eram também os sujeitos envolvidos nas indisciplinas, mesclando choques entre alunos do sexo masculino, entre alunos do sexo masculino e feminino, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários e até mesmo envolvendo a pessoa do diretor, maior autoridade da instituição.

O caso do aluno Alexandre Mendes de Oliveira foi emblemático.

Expulso da Escola Normal, diretamente pelo Diretor, foi acusado de desacato. Formalmente, pela documentação, a autoridade afirma aplicar o Artigo 150 do Regulamento de 1891, entre outras medidas, pontuava taxativamente que “nunca mais poderia matricular-se na escola, nem ser admitido a exames livres, para obter o título de normalista”. A justificativa para tal procedimento, segundo a autoridade escolar, foi o “cometido insólito e grosseiro desacato que contra sua pessoa praticou” (LIVRO NEGRO, 1896). Pelo regimento, o Art. 148 previa punição aos “atos de formal insubordinação, desrespeito ou desobediência”. Ao que tudo indica, para chegar a efetiva expulsão, o aluno ainda teria cometido uma infração anterior, no dia 7 de agosto de 1896. Consta no Livro Negro que se utilizando do Art. 139, foi suspenso pelo período de 3 dias por ter “abandonado o exercício antes de concluído” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1891, p.386). A expulsão do jovem, tal como a tentativa de lançar ao discente a pecha de mau comportamento, distante dos padrões esperados dos futuros professores da pátria republicana, claramente denotava a necessidade de demonstrar autoridade de diretor.

Outro caso de expulsão de alunos da Escola Normal, foi o de Alpheu Campbell Pena e Antonio Theodato de Resende. O primeiro por ter infringido o Artigo 139, nº 4, ao gritar, assobiar, fazer arruaças ou algazarras e dar vaias, dentro ou na vizinhança da Escola, e alguns dias depois ter-lhe aplicado a punição prevista no Artigo 147 letra *b* “por já ter sido suspenso três vezes” (LIVRO NEGRO, 1897,12). Já o segundo, por ter péssimo comportamento em sala de aula e “ter sido suspenso duas vezes pela diretoria”, seguindo o Artigo 147 do regulamento vigente. (LIVRO NEGRO, 1897, p.22).

No dia 27 de julho de 1895, o diretor da Escola Normal resolveu “suspender por três dias o aluno José Francisco da Silva, por ter infringido em aula o nº 8 do artigo cento e trinta e nove do regulamento de 1891, comunicado pelo professor. (LIVRO NEGRO, 1895). Ao

consultar o regimento em vigor, o artigo 139 considerava ser vedado ao aluno, parágrafo 8, “ameaçar ou ofender fisicamente a qualquer pessoa, e usar de divertimentos sob qualquer ponto de vista prejudicial aos seus colegas ou a qualquer empregado ou visita” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, 1891, p. 385).

Não apenas ofensas verbais eram recorrentes na escola, como também ocorriam agressões físicas. Este foi o caso de Antonio Magno de Araújo, suspenso por quinze dias “por ameaçar ofender fisicamente a aluna Dona Augusta Leal” (LIVRO NEGRO, 1895). A documentação não permite apontar as motivações, tampouco o teor da discussão, porém, é importante compreender o papel da figura feminina que subvertia a ordem estabelecida, ao conflitar com alunos, impondo-se como sujeito social ativo no fazer do cotidiano escolar. Segundo Guacira Louro, essa percepção contribui para uma nova compreensão “dos sujeitos e da sociedade, na qual as mulheres são percebidas como sujeitos sociais e políticos e ainda sujeitos do conhecimento – o que era negado na concepção iluminista moderna” (LOURO, 2015 163). Portanto, distante do tradicional papel de frágil e subalterna aos interesses masculinos, é a demonstração que estas mulheres também transgrediam as regras de bem viver no cotidiano escolar.

O caso de Theonila Monteiro é exemplar para demonstrar a atuação feminina, ainda que seja uma transgressão ou ação conflituosa. Em 31 de julho de 1895, o diretor da instituição resolveu suspender por 15 dias a aluna por infração do artigo 139, parágrafo 7. De acordo com o regimento, “tratava-se de proferir palavras, fazer gestos, cometer atos contrários à moral” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1891, p. 385). O comportamento não condizia com o esperado naquele contexto de ordem de uma futura professora, portadora de elevada função social, tampouco com os padrões idealizados pelas autoridades políticas e educacionais.

As normas de disciplina e vigilância recaíam não somente para os discentes, mas também, recaíam sobre professores que, levando em consideração o regimento de 1891, em seu Artigo 141, os profissionais eram “passíveis das penas seguintes:

- I – Admoestação;
- II – Censura;
- III - Perda da gratificação de um a três meses;
- IV - Perda da metade dos vencimentos de uma a três meses;
- V – Suspensão;
- VI – Demissão”. (DIARIO OFICIAL DO ESTADO, 1891, p.151)

O professor de pedagogia Camilo Henrique Salgado “visto não ser alheio aos movimentos criminosos de sedição e conspiração contra o governo do Estado, manifestado no dia 11 do corrente”, (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1891, p.151). Foi suspenso de suas atividades. O acontecimento nos leva a superar os muros da escola e proporciona uma reflexão sobre a própria história política paraense. O pedagogo contribuiu para um conturbado momento de consolidação do regime republicano e que não deixaram de fora a esfera educacional. Para Willian Gaia Farias, a revolta ocorrida no Pará, em junho de 1891, visava à deposição do governador provisório Duarte Huet Bacellar, em substituição a Justo Chermont. Segundo o historiador, a revolta “significava também uma demonstração de força e insatisfação com o governo” (FARIAS, 2003, P.118). Observando a punição aplicada ao professor, associa-se a Escola Normal a situação política local tal como, igualmente, os docentes dessa instituição não estavam alheios aos processos construídos no seio da sociedade.

A ordenação do espaço escolar se dava por meio da realização de deveres, exigindo por parte de alunos e alunas normalistas submissão às regras, obediência a ordem estabelecida. O conjunto de normas

revela o funcionamento e modo de socialização que funcionava como tentativa de formar alunos no seu processo educacional disciplinado, autoritário e rígido. Aqueles que não se enquadravam no perfil exigido dos “bons costumes”, não teriam a competência de exercer a missão de “educar as crianças”.

Ao observar os regimentos, é possível perceber algumas modificações com relação ao papel assumido pelos inspetores. O documento de 1891, em seu Capítulo XIII, Artigo 129, tratava de “Inspetores de alunos”. Anos depois, o regimento de 1900, dessa vez no Artigo 158, trazia como título “Inspetoras de alunas e suas obrigações”. Neste, estava expressamente colocado a obrigação das profissionais em manter “contato com as alunas, buscando refrear-lhes os maus instintos, impedindo a infração dos bons costumes”. Não somente, também lhes era atribuído “manter o maior silêncio nos corredores e levar ao diretor os delitos cometidos pelas alunas e os nomes das delinquentes” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1900, p.200). A presença desses profissionais tinha como objetivo a vigilância onipresente, sempre alerta, como um “poder disciplinador absolutamente indiscreto” (FOUCAULT, 2007, p.148).

O período da aurora republicana ocorria em momento de finais do século XIX e início do XX, em uma perspectiva dos grandes movimentos com ideais de modernidade e transformação urbana, de disciplinarização dos espaços públicos, tal como, dos corpos dos sujeitos. É emblemático nesse sentido a criação do Código de Postura de Belém, definido pela então intendência de Antonio Lemos. Para isso, as autoridades públicas exigiam das pessoas comportamentos conforme a legislação. Em Belém, no ano de 1900, “o Código de Polícia Municipal controlava desde o ambulante até o indivíduo que chegasse à janela ou porta”, como forma de coibir qualquer prática que não fosse adequada aos padrões da moralidade (LACERDA & SARGES, p. 165-182, 2009).

Esse momento foi marcado por um sem-número de exemplos de transgressões das normas legais e, de acordo com as fontes pesquisadas, foram reprimidas com diversas ações, desde admoestações até expulsão escolar. As medidas autoritárias não conseguiam coibir inteiramente as atitudes dos discentes, afinal, os registros de punições eram constantes. A maioria dos casos se enquadrava no famigerado Artigo 139 (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1891, p. 385), comportamentos e atitudes que eram vedados aos alunos. Várias foram as proibições como: abandonar atividades, utilizar chapéu, fumar, gritar, assobiar, promover arruaças ou algazarras, dar vaias, escrever, pintar, desenhar, riscar ou gravar em móveis e utensílios; formar grupo na portaria, em frente ou na proximidade da escola; proferir palavras e gestos contrários à moral; ameaçar ou ofender fisicamente e “levar” das dependências da escola qualquer objeto.

Ao observarmos a recorrência dos atos que feriam o Artigo 139, percebemos a existência de disciplinas que perpassavam pela conduta moral e dos bons costumes, da utilização de acessórios e até mesmo da imposição de posturas fora da dependência da escola. O pensamento de Michel Foucault permite lançar alguns apontamentos acerca do entendimento desses mecanismos de controle e punição realizados pela instituição escolar. Segundo ele, “podemos chamar de disciplinas, esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT. 2007, p. 118). E com esta percepção, é possível refletir acerca da suspensão por 15 dias dos alunos João Pontes Lima e Manoel Meireles do Rosário “por haverem concitado os seus colegas a não comparecerem à escola, formando grupo na proximidade do estabelecimento” (LIVRO NEGRO, 1897, nº 21). As regras disciplinares, dentro ou fora da sala de aula, objetivavam a construção de um determinado ambiente escolar e a modelagem do comportamento dos alunos. As regras e

normas existentes imprimiam uma forma de poder e aos que não aceitavam ou não reproduziam suas expectativas sofriam punições, servindo utilitariamente como bom exemplo a ser seguido.

Enquanto instituição escolar, formada por legislação específica que regia sua estrutura interna, a Escola Normal da cidade de Belém, nos anos iniciais do regime republicano possuía um aparato legal para a aplicação de regras e normas disciplinares. Ao diretor da escola cabia a manutenção da ordem e da disciplina interna da instituição e que, para alcançar tal intento, não se media esforços no sentido de fazer valer a legislação. O registro de indisciplinas no chamado “Livro Negro”, cujo nome por si só já sugere muito dos preconceitos em relação a cor negra associado aquilo que não era bom. Ainda assim, a atitude de muitos dos discentes refletia o descumprimento de tais regras, permitindo discussões das relações de poder na escola.

Considerado um lugar onde seriam forjados os futuros professores da pátria, a Escola Normal era também demarcada por critérios de seleção e exclusão, já que eram definidos por regulamentos, procedimentos de admissão, definindo quem estaria apto ao ingresso na carreira de professor. Na formalização do seu cotidiano, desenvolveram-se práticas que transitavam entre dois extremos, ao mesmo tempo em que a instituição estimulava os alunos premiando os mais distintos (classificação por notas, comportamentos), divulgando os méritos, buscavam-se por meios de advertências, punições e exclusões, conter os desviantes das regras.

Em meio a normas disciplinares esperava-se da Escola a formação dos chamados mestres da pátria. Os professores seriam responsáveis pela educação primária agregando ao projeto político da consolidação da República. A proposta educacional deste período previa a formação do novo homem e o preparo profissional do professor, que asseguraria, entre outras, a regeneração da sociedade. Ainda que houvesse a idealização de um padrão comportamental, os sujeitos formados

aqui por alunos e alunas, demonstrou ser um espaço marcado por embates, conflitos e indisciplinas por parte de alunos e professores. Estes demonstraram ser agentes ativos na construção do ambiente escolar tornando possível a reflexão acerca do seu papel na instituição e nas relações formadas a partir dele.

REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Hygino. **Noções de Educação Cívica**: para uso das escolas primárias do Estado do Pará. Belém, Typografia do Diário Oficial, 1898.

ARIAS, Willian Gaia. **Polícia militar paraense**: insubordinação, indisciplina e processo de fortalecimento (1886-1897). In: *História e Perspectiva*. Uberlândia (49): jul. /dez. 2003.

CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e família em uma capital amazônica**: Belém (1870 – 1920). Belém: Açáí, 2011.

CARVALHO, J.M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, Marta M. de. **A escola e a República**. Coleção tudo é história, nº 127. Editora brasiliense. São Paulo. 2011.

COELHO, Geraldo Mártires. **Na Belém da belle époque da borracha** (1890-1910): dirigindo os olhares. Escritos. *Revista da Fundação Casa Rui Barbosa*. Ano 5, n. 5, 2011.

Diário Oficial do Estado do Pará. 27 de setembro de 1891, p. 385.

Diário Oficial do Estado. Belém, 27 de setembro de 1891, p. 386.
Diário Oficial do Pará. 1º de maio de 1894, p. 209.

Diário Oficial do Estado. Belém, 28 de junho de 1891, p. 151.

Diário Oficial do Estado do Pará. 27 de setembro de 1891, p. 385.

Diário Oficial do Estado. Belém, 31 de janeiro de 1900, p. 200.

FARIAS, Willian Gaia. **Polícia militar paraense: insubordinação, indisciplina e processo de fortalecimento** (1886-1897). In: *História e Perspectiva*. Uberlândia (49): jul. /dez. 2003

_____. **A construção da República no Pará (1886 – 1897)**. Tese de Doutorado apresentado à Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **A Cidade dos Encantados: pajelança, feitiçarias e religiões afro-brasileiras na Amazônia 1870-1950**. Belém: EDUFPA, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LACERDA, Franciane Gama. SARGES, Maria de Nazaré. **De Herodes para Pilatos: violência e poder na Belém da virada do século XIX para o XX**. *Projeto História*, São Paulo, n.38, p. 165-182, jun. 2009.

LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará:** faces da sobrevivência (1889- 1916). Belém: Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA), 2010.

Livro Negro da Escola Normal. Diretoria da Escola Normal do Estado do Pará, 26 de setembro de 1895, nº 8.

Livro Negro da Escola Normal. Ocorrência nº 17, do dia 8 de agosto de 1896.

Livro Negro da Escola Normal. Diretoria da Escola Normal do Estado do Pará, 31 de out. de 1897. Nº 12.

Livro Negro da Escola Normal, 27 de maio de 1897, nº 21

Livro Negro da Escola Normal. Diretoria da Escola Normal do Estado do Pará, 14 de junho de 1897. Nº 22

Livro Negro da Escola Normal. Tem seu registro de abertura datado de 27 de julho de 1895.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Editora Vozes, Petrópolis, RJ: 2011.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares, *Projeto História*, São Paulo, PUC/SP, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

PARÁ. Mensagem dirigida pelo Sr. Governador Dr. Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará, em sua primeira reunião, em 30 de outubro de 1891.

_____. Mensagem Dirigida pelo Governador Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em sua segunda reunião em 1º de julho de 1892. Belém: Typ. do Diário Oficial, 1892.

_____. Mensagem do governador Dr. Lauro Sodré, em 1893, p. 16, ao Congresso do Estado do Pará.

TAVARES JUNIOR, Raymundo William. **Um viveiro de mestres:** a Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890 – 1920). Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2012.

CAPÍTULO III

POR QUE ENSINAR CIÊNCIAS? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E REFLEXÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Waldma Maíra Menezes de Oliveira¹
Tiago Corrêa Saboia²

O campo não é a depreciação do urbano, é a valorização do que tem, do que de fato é. Valorização de um povo, de suas terras, de suas lutas e conquistas.

(FERNANDES, 2015, p.72)

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) é resultado de uma construção histórica e coletiva advinda da participação e militância da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário do Tocantins, desde 2004. Atualmente a LEDOC de Cametá oferece a formação inicial de professores em seis municípios (Cametá, Limoeiro do Ajuru, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará e Igarapé-Miri), atendendo mais de trezentos estudantes (PPC do Curso, 2017).

A proposta didático-pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo se ancora nos princípios da Alternância pedagógica, nos quais há uma ressignificação dos tempos educativos, Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), visto que há a alternância dos tempos educativos, enquanto espaço do trabalho, da pesquisa, da extensão, da cultura, ou seja, há outra organização pedagógica, curricular e da prática docente.

1 Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação. E-mail: waldmamaira@hotmail.com

2 Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação em Ciências. E-mail: tsaboia@ufpa.br

Dessa forma, o Curso está estruturado para oportunizar uma sólida formação integral envolvendo docência, pesquisa, extensão e militância durante as alternâncias pedagógicas ao longo do curso, caracterizando, assim, a licenciatura como interdisciplinar com ênfase em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza. Formação essa que pretende ser correspondente à necessidade formativa dos povos do campo nesta região (PPC do Curso, 2017).

O presente artigo é fruto das reflexões acerca do Ensino de Ciências construídas/compartilhadas durante atividades formativas no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará do Campus Cametá.

A pesquisa foi desenvolvida durante as aulas do componente curricular Prática e Metodologia do Ensino de Ciências (carga horária de 60h), presente no 5º semestre do curso, o qual tinha por objetivo discutir os fundamentos teóricos/metodológicos que subsidiam a prática docente nas escolas do campo na área das Ciências da Natureza.

Assim, o estudo apresenta duas problemáticas: que Representações Sociais os graduandos da Licenciatura em Educação do Campo possuem sobre o ensino de ciências? E qual o possível efeito da disciplina de Prática e Metodologia do Ensino de Ciências na compreensão acerca da importância do ensino desses conhecimentos científicos e tecnológicos nas escolas do campo?

Objetivamos investigar as Representações Sociais dos graduandos sobre a importância do ensino das Ciências da Natureza para a formação nas escolas do campo e, de forma específica, analisar os sentidos e significados atribuídos pelos graduandos acerca da importância desta área de conhecimento para a construção de um ensino crítico. Para tanto elucidamos as diferentes representações sociais dos estudantes da LEDOC

a respeito do porquê ensinar Ciências e qual a importância da área do conhecimento para a formação dos sujeitos do campo

A relevância das reflexões, fruto dessa pesquisa, situa-se na importância pedagógica de se conhecer e analisar as compreensões dos estudantes sobre o fazer docente em sua área de conhecimento. Tais reflexões podem gerar implicações diretas relacionadas à prática docente, bem como contribuir para a literatura do Ensino de Ciências na área da Educação do Campo.

Realizamos, nesta investigação, uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Chizzotti (2009, p. 79) afirma que a 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 objetivo e a subjetividade do sujeito”. Este estudo assumiu um enfoque crítico-dialético cujas pesquisas apresentam:

Um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1994, p. 97).

O autor destaca que nesse tipo de pesquisa o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos, como agentes históricos na tomada de conscientização, gera participação ativa na organização social, política e educacional. Desse modo, a dialética trabalha “[...] com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2010, p. 24).

Somando-se a isso, este artigo tem por base a Teoria das Representações Sociais (RS). As pesquisas que utilizam a Teoria das RS tiveram sua origem no século XX com Moscovici (2009). Na análise das RS sobre a importância da área das Ciências da Natureza para a formação nas escolas do campo, utilizamos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (2009) e aprofundada por Jodelet (1984; 2001).

Os processos de formação das RS compreendem a Ancoragem³ e a Objetivação⁴, os quais, por meio de uma relação dialética entre si, fomentam a construção do núcleo figurativo, que, por sua vez, é constituído de uma estrutura figurativa e simbólica (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (2001, p.22) inicia seus estudos acerca das representações sociais, descrevendo que representar ou se representar “[...] corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa ou uma coisa, acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”, sendo que esse ato de representar pode ser algo real ou do imaginário, o imprescindível é que tenha a presença do objeto.

Assim, as representações sociais são entendidas como um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo, partilhando uma relação de construção entre o sujeito e o objeto de maneira bilateral, dialética e interacionista.

A autora descreve que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no

3 Nascimento (2013, p. 52) explica que ancoragem é atribuição, pela sociedade, de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação e permite que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujos filtros são valores sociais.

4 Nascimento (2013, p. 50) narra que a “objetivação pode ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos”.

qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social.” (JODELET, 1984, p. 361). Assim:

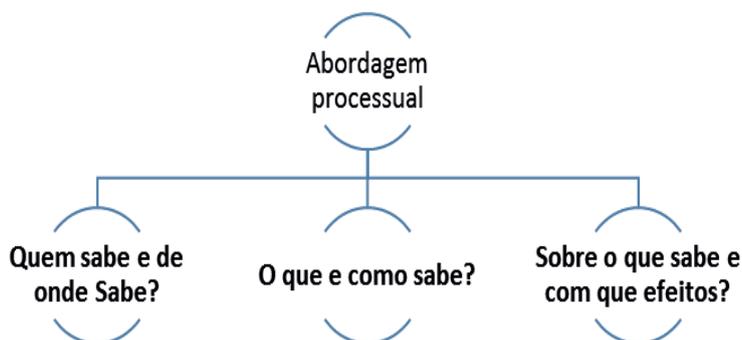
de alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas. Em torno deles constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios, que interessa a várias disciplinas (JODELET, 1984, p.17).

Nessa via, os fenômenos observáveis são representações da vida cotidiana, do senso comum e das relações. As representações nos conduzem no modo de classificar/nomear para posteriormente interpretar e expor essa realidade, constituindo sempre uma relação entre sujeitos com outros sujeitos, expressando um saber prático e de como eles interpretam o mundo. Jodelet (2001) afirma que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrada – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual eles têm de intervir (JODELET, 2001, p.26).

Diante disso, Jodelet (2001) sistematiza três polos independentes que delineiam o campo teórico conceitual das Representações Sociais, são eles: (I) Quem sabe e de onde sabe? (II) O que e como sabe? e (III) Sobre o que sabe e com que efeitos? Essas perguntas delimitam três ordens no campo de estudo respectivamente: (I) Condições de produção e de circulação; (II) processos e estados; (III) estatuto epistemológico das representações sociais. Apresentamos na figura 1, a seguir, os eixos defendidos pela autora.

Figura 1. Articulação dos elementos das Representações Sociais



Fonte: Elaboração dos autores com base em Jodelet (2001, p. 27-28).

Pela figura 1, na abordagem processual, a investigação manifesta-se pelo sujeito, em que se expressa de um determinado contexto o objeto representado sendo que essa representação está no sentido de nomear algo para depois materializá-lo em termos práticos. Assim, nota-se que as Representações Sociais, na abordagem processual, marcam uma relação horizontal entre sujeito e objeto, na qual quem sabe – graduandos da Ledoc – ilustram suas representações sobre o ensino de ciências, com base na disciplina Prática e metodologia do Ensino de Ciências da Natureza.

A pesquisa foi realizada como parte da disciplina de Prática e metodologia do Ensino de Ciências com três turmas (totalizando 97 estudantes) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo a publicação das informações por eles fornecidas com o absoluto sigilo de sua identidade.

Inicialmente os estudantes foram orientados a construção de textos individuais para expressar suas compreensões a respeito da importância do ensino de Ciências da Natureza no contexto da

educação do campo. Após a produção textual, grupos foram formados para que, a partir do diálogo, os grupos construíssem mandalas de conhecimento contendo os principais elementos destacados no texto e socializadas em sala de aula. Dessa forma, tanto a produção escrita quanto as mandalas de conhecimento construídas serviram de fonte de dados para essa pesquisa.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se a categoria temática: *por quê ensinar Ciências nas escolas do Campo?* e os eixos temáticos: a) Compreensão da natureza para melhoria da qualidade de vida; b) Compreensão de problemáticas locais; c) Valorização de saberes no/do Campo e d) Emancipação dos sujeitos, que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa.

Nesse contexto, o Ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo articula-se no questionamento de Delizoicov, Angot e Pernambuco (2009) que nos provocam ao apontar três perguntas básicas para se pensar o ensino de Ciências: para quem ensinar, por quê/para que ensinar e o que ensinar? Tais questionamentos se relacionam diretamente com a prática docente, uma vez que são elementos que expressam representações a respeito do papel social do professor e concepções de ensino.

Nesse sentido, concordamos com Zabala (1998) quando afirma que por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta sobre por que ensinamos e como se aprende. Por isso, acreditamos que os questionamentos anteriormente apresentados são fundamentais

para a construção de reflexões sobre o fazer docente e, consequentemente, implicações para a prática pedagógica.

A primeira delas, para quem ensinar, remete-nos diretamente aos sujeitos para quem a educação é destinada. No contexto da Educação do Campo, estamos falando de ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, extrativistas, pescadores e outros sujeitos que constroem suas condições de existência no campo. Tais sujeitos, historicamente tiveram suas condições de existência pautadas pela ausência de direitos, dentre eles, o direito à educação pública de gratuita de qualidade.

Autores como Krasilchik (2004) e Brito (2013) pontuam que o ensino de Ciências deve promover o aprendizado dos conhecimentos sistematizados como condição básica para o exercício da cidadania. No entanto, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) nos alertam para a necessidade da superação do senso comum pedagógico impregnado no Ensino das Ciências. Segundo os autores, a transmissão mecânica de informações, a caracterização da ciência como produto acabado e inquestionável e a atividades que valorizam excessivamente a repetição sistemática tem marcado esse ensino como uma *ciência morta*.

Nesse sentido, Moreno (2014) situa a o papel das Ciências da Natureza para a educação do campo. Segundo a autora:

fomentar a valorização de conhecimentos, saberes, culturas, memórias, história dos sujeitos do campo por meio da pesquisa em espaços formais (sala de aula) e não formais de educação (igreja, associação, sindicato), reconhecendo a diversidade existente entre os povos do campo e dessa forma, contribuindo com o projeto de sociedade desses sujeitos. (MORENO, 2014, p. 184).

Dessa forma, ao trazer para as discussões os saberes, culturas e história dos sujeitos, revela-se que a ciência é algo em construção e,

por isso, algo vivo e em constante transformação. Abala-se, portanto, a compreensão de superioridade do conhecimento científico, pois se coloca em diálogo conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento facilitando a inter-relação entre conhecimentos, áreas, pessoas e instituições (SCALABRIN, 2013).

É nesse sentido que Caldart (2011) destaca as contribuições da formação por área de conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo a autora, essa formação deve ser pensada a partir de um projeto de transformação da forma escolar atual de modo a contribuir com a construção de um vínculo mais orgânico entre tudo o que se aprende na escola e as questões da vida dos sujeitos fora dela.

Um das marcas centrais do paradigma da Educação do Campo é “o esforço de associar a educação à organização da produção agrícola, aos valores que se quer instituir nas relações de trabalho no campo” (MOLINA, 2003, p. 124). Ao fazer a inter-relação com saberes populares e tradicionais, as discussões que emergem em sala de aula irão sempre remeter ao mundo do trabalho, pois é partir do trato com a terra, com os rios e florestas que esses conhecimentos são forjados e as identidades no campo são construídas.

Os questionamentos levantados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), *por quê e o que ensinar em Ciências* são potenciais para pensar a formação inicial de professores. Nesse sentido, a disciplina Prática e Metodologia do Ensino de Ciências para as turmas da Ledoc foi estruturada para proporcionar a construção de compreensões a partir da reflexão das percepções e compreensões dos próprios estudantes.

Nesse sentido, por acreditarmos que a formação de professores é uma caminhada epistemológica e conforme como Ramos (2008) nos ensina, nessa caminhada se faz necessário estudar as próprias concepções de ensinar e aprender para tomar consciência do seu pensar e ter melhores condições de discernir sobre um ensino mais adequado.

A partir da análise dos dados foi possível identificar três eixos temáticos e relacionados à categoria temática *por que ensinar Ciências nas escolas do Campo?* que serão brevemente analisados através das categorias de Jodelet: (I) Quem sabe e de onde sabe? (II) O que e como sabe? e (III) Sobre o que sabe e com que efeitos?

A respeito de Quem sabe e de onde sabe? os estudantes ilustram a compreensão de problemáticas locais para melhoria da qualidade de vida. São muito fortes entre os estudantes manifestações que relacionam os debates acerca da área de conhecimento das Ciências da Natureza às demandas locais. Nesse sentido, Ensino de Ciências deveria “formar pessoas capazes de refletir sobre um determinado assunto que esteja acontecendo na comunidade” (Estudante J.R.B) ao proporcionar conhecimentos básicos necessários para a compreensão de problemáticas locais, pois “quando o homem [e a mulher] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1979, p. 30).

O estudante ancora que o ensino de ciências naturais deveria proporcionar reflexão crítica, na qual pudesse se materializar a ação-reflexão-ação de homens e mulheres sobre sua comunidade, já que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem [e a mulher] e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens [e mulheres] isolados” (FREIRE, 2017, p. 79). Paulo Freire se ancora no processo de humanização, não podendo ser dicotomizado das práticas educativas, na medida em que homens e mulheres são construtores da história.

Sobre isso, Molina (2011) nos ajuda a entender que a formação por área de conhecimento como parte da matriz formativa das licenciaturas em educação do campo visa promover exatamente esse olhar entre os educadores do campo. Um olhar voltado para novos processos de intervenção sobre a realidade. Ora, se para intervir

sobre determinada realidade se faz necessário, primeiro, conhecê-la em sua totalidade, a interdisciplinaridade enquanto articulação entre conhecimento científicos e realidade, visando a superação da fragmentação do conhecimento torna-se fundamental nesse processo (MOLINA, 2011).

Caldart (2011) pontua que a realidade local não pode ser reduzida a momentos de contextualização dos conteúdos. Se quisermos proporcionar um olhar verdadeiramente crítico sobre essa realidade se faz necessário:

[...] juntar teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde. (CALDART, 2011, p. 114).

Entre os exemplos de como os conhecimentos científicos poderiam auxiliar na compreensão de problemáticas locais o Estudante F.C.M. afirma que: “Por exemplo, pode trabalhar nas Ciências os tipos de doenças, na qual vai mostrar as ações que cada pessoa pode fazer para prevenir certos tipos de doenças” (Estudante F.C.M).

Se pensada a partir da lógica disciplinar, para a compreensão do exemplo mencionado pelo estudante, uma abordagem teórica, com ênfase na biologia, sobre as doenças seria suficiente para contemplar a maior parte das discussões. No entanto, o compromisso com uma percepção crítica da realidade nos provoca a buscar relações para além das amarras disciplinares. Questões sociais, políticas e econômicas, por exemplo, devem ser consideradas para, então, chegarmos às ações concretas mencionadas pelo estudante. Para isso, faz-se necessário um movimento constante de problematização e valorização da realidade local (BRICK et al., 2014).

No que tange a categoria O que e como sabe? os estudantes pontuam e problematização a respeito da valorização de saberes e das identidades no/do campo. A análise das interações nos revela, também, que a maior parte dos licenciandos demonstra compreender que a realidade deve estar para além da mera contextualização, conforme destacado anteriormente. É nesse sentido que valorização dos saberes relacionados ao campo surgem como um dos elementos que mais representam essa realidade local. Sobre isso um dos licenciandos comenta que o ensino de Ciências da natureza deveria “valorizar o sujeito e aproximar cada vez mais de sua realidade” (Estudante P. J.V.). O estudante demarca a ancoragem no ato de valorizar o sujeito e materializa na aproximação com sua realidade e sua identidade.

Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como um lugar estratégico para que os saberes presentes nos hábitos, na cultura e no trabalho dos povos do campo sejam colocados em evidência e, assim, passem a se enxergar como sujeitos de conhecimento. No entanto, a realidade das escolas do campo, quando constituída a partir de uma lógica urbanocêntrica, faz com que esses conhecimentos socioculturais sejam desvalorizados e inferiorizados fazendo com que a educação esteja distante da realidade dos homens e mulheres do campo (HAGE, 2005).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará - Campus Cametá (LEDOC-Cametá) foi construído para além da lógica disciplinar. Consideramos que os conhecimentos das Ciências Agrárias são a base epistemológica que fundamenta a construção do conhecimento acerca das Ciências da natureza. Isso implica dizer que a integração de saberes científicos com saberes populares no contexto da cultura vivida marca a formação de professores na LEDOC-Cametá na perspectiva da interdisciplinaridade.

A fala do licenciando D.S.S evidencia essa marca da formação e reflete a essência deste eixo de análise. Segundo ele:

O ensino das Ciências da Natureza permite aos alunos conhecerem e explorarem ainda mais o mundo que os cerca. Principalmente se o professor trabalhar os conteúdos relacionando com a realidade do campo, ou seja, buscar métodos que possam facilitar o entendimento dos alunos a partir daquilo que eles já conhecem, suas culturas, seus modos de vida, suas tradições e crenças. (D.S.S.)

A disciplina tem o intuito de “atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sociedade” (FREIRE, 1979, p. 57). Nesse sentido, o ensino de ciências naturais possibilita uma formação inicial crítica, contextualizada, política e emancipatória. Considerar, portanto, para os processos de ensino as mais diferentes formas de existências nesse território é passo fundamental para pensarmos uma escola que se aproxime das reais demandas das comunidades do campo.

Por fim, na última categoria das Representações Sociais, na abordagem processual de Jodelet, destacamos sobre o que sabe e com que efeitos? na qual os estudantes falam sobre o ensino de ciências e o respectivo efeito: emancipação dos sujeitos. As falas dos estudantes também revelaram a compreensão de que o ensino de Ciências da Natureza deve estar voltado para a emancipação dos sujeitos do campo em uma perspectiva social, conforme a fala a seguir:

O Ensino de Ciências nas escolas do campo deve construir uma perspectiva social para melhorias de diversas questões, sejam elas relacionadas com a natureza ou não. Possibilita aos sujeitos a formação de opiniões que reconhecem a importância da floresta e das águas para todos. (J.M.C.A.)

A emancipação humana é uma das finalidades do projeto por uma Educação do Campo. A educação deve ser compreendida como um ato fundamentalmente político e, portanto, “deve ser vivenciada

como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (GADOTTI, 2002, p. 08).

Nesse sentido, os processos educativos devem fomentar a criatividade para que sujeitos possam ser conduzidos a uma ação e reflexão verdadeiras sobre a própria realidade. Assim, a autonomia é considerada como o resultado do processo educativo que possibilita a libertação dos sujeitos dos seus estados de condicionamentos (TIBOLA, 2015).

A emancipação humana está vinculada ao processo de humanização, na qual homens e mulheres buscam desenvolver sua vocação ontológica de Ser mais, isto é, de ser sujeito social, ser sujeito de sua própria história. De acordo com Freire (1979)

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua Situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1979, p. 61)

Ao perceber-se como criador e construtor de sua história o graduando da Educação do Campo atrela sua ação no mundo e com o mundo à disciplina, corroborando com as ideias de Freire (2001, p. 70) “jamais minha militância pode divorciar-se de minha atividade teórica; ao contrário, fundamenta nestas suas táticas e sua estratégia de ação”.

Portanto, o ensino de ciências da natureza deve proporcionar conhecimento acerca do Ser campesino, da sua identidade e dos seus traços culturais. Deve ressignificar a Representação Social ingênua da realidade e do sujeito para uma visão crítica, epistêmica e decolonial.

Por fim, destacamos que as análises deste estudo acerca da produção textual de saberes produzidas pelos estudantes da LEDOC-Cametá na disciplina Prática e Metodologia do Ensino de Ciências revelaram que os estudantes já possuem compreensões em uma perspectiva crítica em relação aos conhecimentos científicos e curriculares para o ensino de Ciências. Entre os resultados destacamos que em relação às RS sobre a disciplina foram expressas as seguintes categorias freirianas: reflexão crítica, ação-reflexão-ação, valorização do sujeito, emancipatória e humanização.

É válido pontuar que tais compreensões podem estar relacionadas com o próprio percurso formativo no curso que ao tentar romper com a perspectiva disciplinar que marca grande parte dos cursos de formação inicial de professores articula conhecimentos das Ciências Agrárias e da Natureza sob os princípios da interdisciplinaridade voltados para a produção do conhecimento no/do campo.

Outro fator de grande relevância na análise são as próprias histórias de vida desses sujeitos que, em sua maioria, participam ativamente nos municípios e comunidades das quais fazem parte. Por conhecer a realidade local nas diferentes dimensões (Social, econômica, política e, principalmente, educacional), esses estudantes trazem para o diálogo posicionamentos que revelam uma compreensão social para a educação e ao ensino de Ciências.

Quaisquer que sejam as raízes das compreensões manifestadas e analisadas nessa pesquisa, elas são importantes para serem explicitadas na formação inicial de professores para que estes sujeitos em formação possam construir uma postura epistemologicamente comprometida e, com isso, tornarem as práticas educativas mais conscientes das próprias concepções relacionadas ao porquê ensinar Ciências nas escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2010.

BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; SILVA, A. F. G. da.; DELIZOICOV, D.; Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: MOLINA, M. C. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, p. 23-59, 2014.

CALDART, R. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 95-121. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FERNANDES, A. P. **A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280 p. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível

em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/Te-seAPCSF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01.04.21

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. 16 Ed.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

GADOTTI, M. **Aprender, ensinar: Um olhar sobre Paulo Freire**. Abceducatio a Revista da Educação. São Paulo: Criart, ano 3, n. 14, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22172257-Aprender-ensinar-um-olhar-sobre-paulo-freire.html>. Acesso em: 01/04/2021

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, D. (Org.). **Les representations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

KRASILCHIK, M. **Ensino de ciências e formação do cidadão**. Em Aberto, Brasília, v. 7, n. 40, p. 55-60, 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2044>. Acesso em: 01/04/2021

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, M.C, **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Brasília, 2003

MORENO, G. S. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.(Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, p. 23-59, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Ivani Pinto. Articulações sobre o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações Sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 35-68.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS). 2017. Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/documentos/fecampo/PPC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Anexos.pdf>. Acesso em: 01/04/2021.

HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia: retratos das escolas multisseriadas no Pará.** HAGE, S. M. (org.). Belém, gráfica e editora Gutemberg LTDA, 2005.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Revista Unar,

São Paulo, v.7, n.1, 2013. Disponível em:http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 01/04/2021

TIBOLA, N. G. **Educação do campo: MST e a Pedagogia da emancipação**. XII EDUCERE. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19375_8777.pdf. Acesso em: 01/04/2021

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE APERIBÉ – RIO DE JANEIRO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS PARA O 5^o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Marli Rodrigues de Andrade¹
Jenaína Gonçalves Fernandes²

*Compreendi que a cultura é um rio
que corre manso para os braços do
mar, assim não existem fronteiras para
aprender, lutar e caminhar.*
(MÁRCIA WAYNA KAMBEBA)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Não há como a sociedade negar o desequilíbrio ambiental que acomete o planeta durante anos, tornando-se mais evidente nas últimas décadas. A natureza não consegue acompanhar o mesmo processo de consumo da humanidade, logo a demanda pelos recursos naturais se torna insuficiente para manter o ritmo de consumo da sociedade atual. Para atender ao novo modelo de sociedade de consumo no mundo contemporâneo, a natureza é constantemente mercantilizada, em função de uma lógica de produção pautada no acúmulo de capital (PORTO-GONÇALVES, 2016). Isso acaba provocando diferentes processos que afetam as vidas das comunidades, uma vez que este modelo de desenvolvimento – sociedade de consumo – significa o esgotamento dos componentes biofísicos, da biodiversidade

1 Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jenaina.fgoncalves@gmail.com

2 Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento. E-mail: marli_andrade@id.uff.br

e multiculturalidade que se estabelece em função da natureza. Desse modo, Charlot e Silva (2008, p. 65) evidenciam que “tem-se a impressão, às vezes, de que o homem e a natureza são atualmente inimigos, não podendo um deles sobreviver se o outro não morrer ou não se debilitar”.

Com base na concepção de homem versus natureza como “inimigos”, apresentada por Charlot e Silva (2008), entendemos que alguns fatores já estão sendo sentidos pelas sociedades, como o aumento da temperatura média no planeta. Esse aumento é provocado pelos impactos do desmatamento, da emissão de gases poluentes advindos de indústrias e automóveis, da quantidade de lixo inorgânico que é despejado diariamente nos aterros sanitários, das queimadas, entre outros. Como sinalizou Lima (2017, p. 45), “a invisibilidade dos efeitos da crise climática na vida cotidiana, apesar da ocorrência frequente de eventos climáticos extremos, é outro desafio relevante que induz a inércia da população”. O argumento apresentado pelo autor nos faz pensar na necessidade de mudança de consciência e de estilo de vida, pois uma sociedade consciente no momento atual é fundamental para garantir as diferentes formas de vida no planeta. Entretanto, é perceptível que “o público em geral tende a assumir atitudes de acomodação que ora associam as mudanças do clima a um futuro distante, ora a uma responsabilidade exclusiva dos governos que está fora do alcance dos indivíduos” (LIMA, 2017, p. 45).

Para combater as problemáticas ambientais, o ser humano, individualmente pode ajudar neste processo, e quando atua em comunidade, pode transformar esta realidade. Pensar no bem-estar coletivo é também incluir os fatores naturais. A escola é um dos espaços que possui uma função social essencial, para a evolução positiva de movimentos sustentáveis, visto que “é na produção de conhecimentos interdisciplinares sobre a sustentabilidade que se dá o primeiro embate político para a sua concretização” (REIGOTA, 2007, p. 222).

Isto porque, durante a formação os estudantes são atravessados por diferentes temáticas que perpassam pelas questões históricas, sociais e culturais das sociedades nas quais estão inseridos. Nas escolas, os estudantes passam grande parte do seu tempo em processo de aprendizagem e, portanto, na companhia de docentes e de materiais didáticos, tais como: livros, revistas, documentários e outros, os quais possibilitam o acesso ao conhecimento (ANDRADE, F. 2014).

Diante das questões suscitadas, a presente pesquisa pretende mostrar a importância de trabalhar as temáticas ambientais com estudantes. Temáticas estas que são difundidas nos meios de comunicação social, mas nem sempre são trabalhadas de maneira eficaz e correta nas redes de ensino. Por isso, entendemos que os problemas ambientais devem ser trabalhados de forma direta; ou seja, os alunos devem ter contato com as discussões sobre os possíveis problemas que os afetam, tais como: lixões a céu aberto, rios poluídos, processos de assoreamentos e erosões, dentre outros. Desse modo, torna-se necessário uma prática educativa que vá além da sala de aula, que extrapole os muros escolares. Sendo assim, o professor deve trabalhar com o concreto, levando os estudantes não apenas a saberem sobre os problemas ambientais atuais, mas também perceberem, observá-los, analisá-los e propor soluções.

Para ressaltar a função social da escola sobre a temática ambiental, esta pesquisa tem como objetivo: analisar o livro de Ciências, utilizado pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Casimiro Moreira da Fonseca, na cidade de Aperibé – estado do Rio de Janeiro. O propósito desta análise consiste em abordar as questões ambientais que são apresentadas para os estudantes da E. M. Casimiro de Abreu, por meio do livro didático. Portanto, conhecer os temas evocados dentro do campo da Educação Ambiental, as perspectivas sobre sustentabilidade e a reflexão sobre o papel social de cada tema como parte do ambiente. Para pensar nos impactos e as possíveis

formas de diálogos sobre estes temas com a comunidade, uma vez que a Educação Ambiental “surge como uma necessidade, e porque não dizer como uma emergência de mudança de paradigma rumo ao desenvolvimento da consciência ecológica e global no processo de humanização” (CORREIA; BARBOSA, 2018, p. 127).

A relevância da pesquisa, com base na análise do livro mencionado, se justifica em função de que a promoção de uma Educação Ambiental crítica – e, portanto, efetiva no âmbito escolar – requer “a abordagem de conhecimentos, atitudes e valores que possam ajudar na formação de indivíduos que irão exercer, de forma crítica e consciente, sua cidadania ambiental” (MORAES, 2009, p. 8728). Por essa razão, consideramos que a escola é como um quebra-cabeça e, por isso, precisa que todas as peças que a integram estejam ajustadas. Dentre essas peças, evidencia-se o livro didático que, segundo Greter e Uhman (2014) sempre esteve presente no ensino como uma importante ferramenta para o planejamento, organização e construção da aprendizagem. Porém, do mesmo modo que ele é um importante aliado da educação “é possível encontrar no livro didático pontos positivos e negativos, por isso ele pode tanto auxiliar os professores e alunos como pode, também, gerar obstáculos e limitar o processo de ensino e aprendizagem” (VOICHICOSKI; MORALES, 2011, p. 240).

Muitos educadores trabalham a questão ambiental utilizando apenas o livro didático como suporte, contribuindo para que a aula tende a se tornar enfadonha e desestimulante (ANDRADE, M. 2014). Além disso, o estudante aprende apenas de forma teórica, sem ter contato direto com os problemas relatados nos livros. Problemas esses que, muitas vezes, fazem parte da realidade do estudante, mas que passam despercebidos já que alguns deles ainda não construíram uma consciência crítica da realidade. Em outras palavras, tais estudantes ainda não refletiram, argumentaram ou observaram, na prática, os

conteúdos transmitidos em sala de aula e, assim, não tiveram a possibilidade de criar e fortalecer processos de conscientização. Na concepção de Paulo Freire (1980), a conscientização não pode existir fora da “práxis”; ou seja, a conscientização não existe sem o ato ação-reflexão, pois esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser e transformar o mundo que caracteriza o homem.

CONJUNTURAS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este trabalho começou a ser pensado por uma inquietação em relação às possibilidades de melhoria das relações existentes entre humanos e natureza, partindo de um princípio básico que todos os seres humanos têm direito à educação. Dessa forma, a presente pesquisa tem como plano de fundo as concepções de ambiente abordadas no Livro Didático de Ciência do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizado na única escola pública da rede municipal de Aperibé-RJ: Escola Municipal Casimiro Moreira da Fonseca.

Sendo assim, segundo Bonotto e Semprepone (2010, p. 134), as atividades de ensino e aprendizagem requerem infraestrutura, e uma parte muito importante desse processo é o material didático. As autoras salientam a importância do livro didático para além dos aspectos pedagógicos e suas possíveis influências na aprendizagem e desempenho dos estudantes. Esse desempenho está associado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Vista como importante instrumento normativo dentro do campo da educação, a BNCC possui um formato denso e questões previamente pensadas para orientar os currículos das escolas. Isso dificulta o diálogo com as várias realidades vivenciadas

pelos estudantes em que, a exemplo disso, temos o caso de Aperibé, cidade lócus dessa pesquisa.

Situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no Noroeste Fluminense, a cidade de Aperibé conta com uma população estimada de 11.759 habitantes, segundo a análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). No decorrer do tempo houve significativas alterações ambientais nesta cidade, provocadas, principalmente, pelas atividades comerciais das metalúrgicas e seus impactos ambientais, afetando a vida da comunidade (FARIA, 2019). De acordo com a pesquisa de Faria (2019), com o desenvolvimento do comércio, surgiram várias indústrias de fundição de ferro na cidade, as quais representam, atualmente, uma das áreas que mais geram serviços no município. Atrelado a isso, as indústrias de fundição acabam gerando diferentes impactos ambientais e poluições, contribuindo para acelerar o processo de destruição da natureza e suas consequências na saúde da população (FARIA, 2019).

As pesquisas de Casotti, Filho e Castro (1999) indicam que a primeira casa de fundição brasileira foi criada em 1580 na cidade de São Paulo, sendo destinada somente à fundição do ouro. Contudo, somente a partir do século XXVII iniciou-se a fundição de ferro (CASOTTI, FILHO e CASTRO, 1999). Para Faria (2019, p. 12), atualmente a cidade de Aperibé conta com 18 indústrias metalúrgicas, as quais fabricam peças de metal e bronze, causando diferentes formas de intervenção ambiental; ou seja, “a extração dos recursos naturais, as modificações territoriais, a extinção e contaminação da biodiversidade”. Segundo o autor, esses processos afetam toda a comunidade, “principalmente as classes mais desfavorecidas economicamente, ficam expostas aos riscos e aos impactos das problemáticas ambientais” (FARIA, 2019, p. 12). Entende-se que a maioria da população não é consciente dos impactos da atividade industrial de fundição.

Entendendo a gravidade da situação vivenciada cotidianamente

pela comunidade de Aperibé – RJ, pensamos que as escolas existentes precisam incluir em seus processos formativos as questões locais; isto é, o problema ambiental da região. Com esses elementos contextuais, esta proposta de pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, por meio da qual se configura como um exercício de pesquisa em que o pesquisador, necessariamente, precisa captar os fenômenos em estudo ou até mesmo garimpá-los (GODOY, 1995). Nesta abordagem, é crucial compreender os fenômenos nos contextos em que estão inseridos (não reducionista), dito de outra forma, é necessário apreciá-los de maneira integrada. Desse modo, neste trabalho, optamos por utilizar a pesquisa documental bibliográfica, para trazer para o debate as questões ambientais atuais e que estão latentes no contexto e objeto de análise dessa pesquisa.

Entendamos que os documentos são ricas fontes de dados, por isso a análise documental representa “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995, p. 21). Esses documentos devem ser entendidos em seu sentido amplo, podendo se materializar, por exemplo, desde jornais e revistas a elementos iconográficos, como imagens e filmes (GODOY, 1995). Logo, as pesquisas que fazem o levantamento prévio dessas fontes, procedimento para o qual optamos, permite a leitura de documentos; bem como, a seleção, a classificação e categorização para, finalmente, tratar dos resultados obtidos e suas possíveis interpretações (GODOY, 1995).

Por meio da pesquisa qualitativa, com foco na análise documental, pretendemos esmiuçar debates sobre questões\temas ambientais dispostos no Livro Didático que dialogam com a realidade de Aperibé, por exemplo: os impactos ambientais causados pelas inúmeras metalúrgicas no município. Também, pretende-se ressaltar a forma

com que os conteúdos foram dispostos, a importância dada a cada um deles dentro das atividades propostas no livro didático. Assim, analisaremos o cuidado que os autores e autoras, juntamente com a editora, tiveram em trazer as informações e as alternativas positivas para um ambiente mais saudável. Em outros termos, as responsabilidades individuais e coletivas; bem como os projetos para toda a comunidade. Nessa análise contemplamos cinco temas: água, ar, gestão de resíduos, saneamento básico e mudanças climáticas.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na sociedade atual, os sujeitos, individual ou coletivamente, têm conseguido mudanças pouco expressivas na esfera ambiental, precisamente: no combate ao desmatamento das florestas tropicais, na emissão de gases que provocam as mudanças climáticas, na saída da dependência do petróleo, na distribuição equitativa de alimentos, entre diversos outros problemas ambientais. Como consequência, observamos, os impactos ambientais devastadores, como consequência da má gestão dos recursos naturais; bem como, da ausência de efetividade das políticas de conscientização e empoderamento das comunidades, para que essas possam se organizar e reivindicar melhores condições de vida.

Diante dessa conjuntura, novos conceitos começam a fazer parte da realidade cotidiana. Porém, muitos deles ainda distantes da realidade da população em geral. Um exemplo claro refere-se ao modo como, até mesmo nos dias atuais, os docentes que atuam na Amazônia apresentam dificuldades de compreensão do conceito hegemônico de sustentabilidade (ANDRADE, 2020). Pressionados pelas reivindicações e clamores sociais, no contexto do pós-guerra, alguns países sentiram a necessidade de redimensionar suas políticas voltadas aos

aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais (GAUDIANO, 2006). Assim, realizaram diferentes encontros e conferências com a finalidade de propor discussões e, deste modo, implementar diferentes acordos internacionais, entre eles a institucionalização da Educação Ambiental. No Brasil essa institucionalização foi impulsionada na década de 1990, sobretudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Temas Transversais.

Entre os temas transversais encontra-se o “Meio Ambiente”, cujo livro destaca que a partir da década de 60, “intensificou-se a percepção de a humanidade caminhar aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua sobrevivência [...] portanto, houve a necessidade de repensar o conceito de desenvolvimento” (BRASIL, 1996, p. 176). Esse documento deixa claro que a escola é o local mais adequado para promover a consciência ambiental, a partir da conjugação das questões ambientais com as questões socioculturais. As aulas e os materiais didáticos se apresentam como o espaço ideal para trabalhar as questões ambientais com os estudantes, desencadeando experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas, porque são alimentadas no saber. Alimentação essa que tem grande interferência dos livros didáticos, sobre o qual construiremos nossas análises a seguir.

ELABORAÇÃO DA FICHA PADRÃO

Neste primeiro momento, apresentaremos o livro sob uma ótica mais técnica, conforme ficha abaixo, ressaltando que, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a referida obra foi distribuída pelo Ministério da Educação para utilização nos anos de 2019 a 2022. No processo de elaboração da ficha padrão levando em conta a forte percepção mundial acerca da necessidade urgente de proteção e recuperação dos ciclos naturais, o que acaba por estimular

a implantação de projeto de conscientização ambiental em entidades e sujeitos diversos, principalmente, nas escolas.

A Educação Ambiental pode contribuir decisivamente para a formação de uma consciência sustentável, a partir da divulgação de projetos específicos voltados para reeducar as pessoas e sensibilizá-las para novas posturas pessoais, tornando-as multiplicadoras dessas novas práticas no trabalho, em casa e na comunidade. Da mesma forma, a Educação Ambiental busca ressaltar a importância de delinear ações para a sustentabilidade, conceito que está se construindo ao longo do tempo em um processo contínuo e complexo, resultando em uma variedade de abordagens, segundo o campo ideológico ou a dimensão adotada (ANDRADE, 2020). Com base nos dados analisados na pesquisa e nas políticas educacionais mencionadas, justificamos que na construção da ficha catalográfica contemplamos cinco temáticas, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 1 – Ficha de análise: principais informações

Livro de Ciências adotado pela Escola Municipal Casimiro Moreira da Fonseca: cidade de Aperibé – Rio de Janeiro	
Capa\ título	Ligamundo
Ano escolar	5º ano do Ensino Fundamental
Ano de publicação	2017
Autores	César da Silva Júnior Sezar Sasson Paulo Sérgio Bedaque Sanches Sonelise Auxiliadora Cizoto Débora Cristina de Assis Godoy

Editora	Saraiva
Temas	Água Gestão de Resíduos Saneamento básico Poluição do Ar Mudanças Climáticas

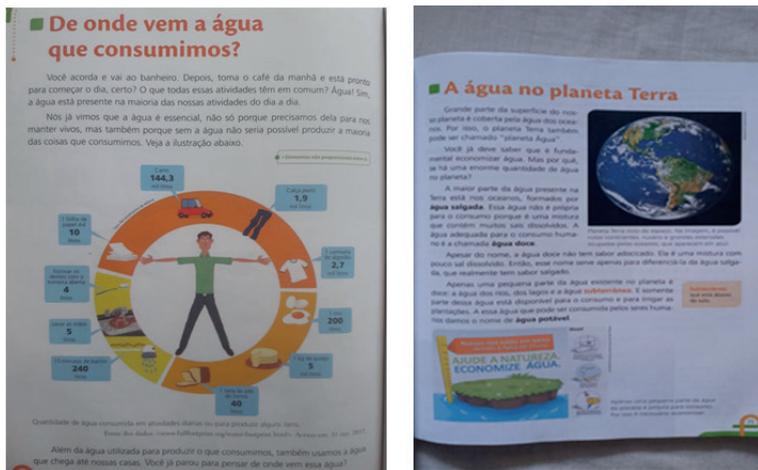
Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2021).

Na ficha de análise tentamos contemplar as situações que são consideradas como problemas ambientais atuais; isto é, as consequências das ações humanas que causam alterações no ambiente. Para Moraes (2009, p. 8729), “as alterações que seres humanos vêm causando na natureza tem feito sua relação se tornar degradante, tanto para um, quanto para o outro, portanto, a necessidade de se pensar novos caminhos para uma cidadania ambiental”. Nesse contexto, podemos destacar a escola como uma aliada dessa batalha e, por conseguinte, seus instrumentos de trabalho, uma vez que devemos considerar “a importância atribuída aos livros didáticos para a prática pedagógica, que muitas vezes assume o papel de “guia” do processo de ensino e de aprendizagem” (MORAES, 2009, p. 8729), no que diz respeito à conscientização ambiental. Realizar uma boa veiculação desse material pode trazer muitos benefícios ao ambiente, visto que o livro didático, distribuído gratuitamente nas escolas públicas, pode introduzir temas relevantes em nossa sociedade, a fim de elucidar questões importantes para o desenvolvimento mais cuidadoso com a Terra. Por esse motivo, nossas análises do livro didático, objeto desta pesquisa, contemplam as categorias diversas, conforme descrito a seguir.

ÁGUA

A água é uma substância química que pode ser encontrada em diferentes estados físicos; sólido, líquido e gasoso. Para Santana e Freitas (2012, p. 180), a água é “considerada um bem comum a todos e é assim concebida devido à sua íntima relação com a formação e a manutenção da vida no planeta”. A disponibilidade da água vem sendo ameaçada pelo mau uso feito pela sociedade, causando prejuízo a biodiversidade. Desse modo, “o papel da educação global no contexto de informação e formação da cidadania, trabalha com a ideia de estimular as competências dos estudantes” (PERRENOUD, 2000, p. 74). Na busca por essas competências, os livros didáticos da atualidade trabalham, portanto, a conscientização por meio de imagens cotidianas e perguntas que levam as pessoas a repensarem seus hábitos, refletindo as posturas inadequadas sobre as gerações futuras (BRASIL, 1996), conforme veremos a seguir.

Figura 1 – Água no livro didático analisado



Fonte: Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental (SILVA-JUNIOR et al., 2017, pp. 75; 134).

O livro analisado – Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental – valoriza em suas disposições o tema água, trazendo-a de forma concisa e exploratória. Pode ser observada tal importância por meio das diversas páginas dedicadas às relações que este elemento da natureza estabelece com o ambiente, e do ambiente com ele, nas páginas que correspondem de 72 a 89. Além disso, notamos a preocupação das autoras e dos autores em conscientizar e provocar as e os estudantes a pensarem numa forma de cuidado com a água; ou seja, visando que as e os estudantes sejam capazes de entender a importância da água na relação ambiente e sociedade. Nesse sentido, as autoras e os autores do livro buscam destacar: *a*) a presença do uso da água no dia a dia; *b*) a importância da água para a sobrevivência humana; *c*) o uso da água no processo de produção de alimentos, a manutenção dos ciclos de vida dos seres vivos; *d*) o ciclo da água; *e*) o desperdício da mesma nas atividades cotidianas; *f*) contaminação e tratamento do esgoto; *g*) a tecnologia como instrumento para a redução de danos, a água como fonte de energia, entre outros aspectos.

A água é um tema que faz parte da Educação Ambiental e, para se fazer um trabalho conjunto, os PCNs destacam duas palavras-chave para que se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico: contextualização e interdisciplinaridade (BRASIL, 1996). Esse parâmetro curricular enfatiza que essas atividades podem contribuir de forma significativa na “aventura do saber humano, fundada em procedimentos, necessidades e diferentes interesses e valores” (BRASIL, 1996, p. 27). Nesse sentido, “valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover situações de aprendizagem que façam sentido para ele” (BRASIL, 1996, p. 45). Em outras palavras, proporcionar o entendimento do que acontecesse a seu redor, a exemplo a situação histórica da poluição

dos rios na cidade de Aperibé e as consequências dessa poluição nos dias atuais.

O tema da água aparece, também, relacionado ao consumo consciente, envolvendo desde o início da humanidade até o contexto de sobrevivência e necessidade. Nos últimos anos, esse termo tem crescido e atingi altos níveis de excesso de materiais, devido a um contexto de sociedade altamente consumista (CZAPSKI, 2010). De acordo com Schramm (2009), o século XX testemunhou o maior e mais rápido avanço tecnológico da história da humanidade e também as maiores agressões ao ambiente, decorrentes de um desenvolvimento que não considera os impactos agressivos da revolução industrial e a finitude dos bens naturais. Por outro lado, nas últimas décadas, o conceito ecológico de consumo consciente vem se ampliando, dentro de um modelo de desenvolvimento que busca uma relação de equilíbrio, resgatando uma nova ética na relação homem e natureza. Nesse sentido, a página 75 do livro didático analisado mostra o termo “economia da água” como resultado do consumo sem consciência do ser humano, como podemos observar na Figura 1.

Diante dessa abordagem da água, é importante enfatizar que o ambiente se encontra em profundo desgaste pelos usos inadequados dos recursos naturais ao longo do processo evolutivo dos seres humanos. Olhando essa questão desde uma perspectiva histórica, Faria (2019, p. 26) destaca que “os problemas ambientais no Brasil, do ponto de vista antropocêntrico, se iniciaram com a colonização pautada em procedimentos de apropriação, exploração e alta-produção destinados sempre a suprir as necessidades e vontades do colonizador”. O autor acrescenta que “essa apropriação tinha e tem como base ações predatórias e suas interatividades para a extração do máximo de recursos naturais possíveis. Os colonizadores, invasores, não tinham em seus preceitos compromissos em pensar o ambiente” (FARIA, 2019, p. 26).

Com base nessas ideias podemos inferir que a prática do consumo consciente da água – abordada no livro analisado – apresenta-se como um dos assuntos mais discutidos na atualidade (TUNDISI; MATSUMURA-TUNDISI, 2011). Inclusive, em contexto de multidisciplinaridade, pois uma verdadeira consciência ecológica só pode ser formada tendo a consciência cidadã como respaldo. Na visão de Lima (2017, p. 16), “o silêncio sobre os impactos ambientais decorrentes da produção e consumo da riqueza e sobre a necessidade de definir limites à sua expansão provoca estranheza”. Por essa razão o autor acrescenta que “ao discutir a relação entre pobreza e degradação, defende a necessidade de crescimento dos países pobres para superar a miséria e, novamente, não discute a possibilidade de promover políticas de distribuição de renda” (LIMA, 2017, p. 16). Para confrontar os aspectos que fortalecem essa relação – pobreza e degradação – o autor enfatiza que “a compreensão de que a educação é um instrumento-chave para um fim determinado, no caso, “o futuro sustentável” ou certas condutas e estilos de vida “sustentáveis” (LIMA, 2017, p. 16).

GESTÃO DE RESÍDUOS

Atualmente, os resíduos podem ser definidos como “as partes que sobram de processos derivados das atividades humanas e animal e de processos produtivos como a matéria orgânica” (SEBRAE, 2021). A Lei Federal nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, instituiu a Política Nacional de Gestão de Resíduos Sólidos, trata de vários assuntos referentes aos resíduos, dispondo – no Art. 1º – “sobre seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis” (BRASIL, 2010).

Tal política, no Art. 5º cita sua articulação à Política Nacional de Educação Ambiental, regulada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, entre outras políticas nacionais, como forma de implementar processos de gestão integrada dos resíduos (BRASIL, 2010).

Na Política Nacional de Gestão de Resíduos Sólidos a temática da gestão integrada é compreendida como um “conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2010). Trabalhar a gestão de resíduos nas escolas significa colocar em discussão a necessidade de conscientização da formação de uma cidadania centrada na participação de todos os segmentos da sociedade, visando a sustentabilidade, o consumo consciente e o reaproveitamento de produtos, conforme destacado pelos autores do livro analisado nas páginas: 118, 119, 122, 123 e 126. Desse modo, o livro em questão aborda a temática da gestão de resíduos de acordo com a legislação ambiental vigente. Razão pela qual as autoras e os autores inseriram a perspectiva de informar e/ou conceituar o assunto. Além disso, o livro trabalha a possibilidade de reciclagem, reutilização de materiais, entre outros aspectos relativos ao tema. Podemos perceber alguns detalhes dessa abordagem na figura a seguir.

Figura 2 – Gestão de resíduos no livro didático analisado



Fonte: Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental (SILVA-JUNIOR et al., 2017, p. 114 e 123).

De acordo com D’Isep (2006, p. 23), para o desenvolvimento sustentável é necessário um conjunto de ações correlacionadas às relações sociais, econômicas e atitudes eficientes”. Os resíduos, portanto, precisam ser descartados de forma consciente a fim de deixar para as próximas gerações um ambiente menos poluído. Sobre esse tema, Carvalho (2004, p. 48) destaca a relevância da Educação Ambiental e a responsabilidade cidadã no equilíbrio do seu entorno, quando ressalta que “a Educação Ambiental é importante na formação do indivíduo porque abre uma perspectiva vital através do manejo das diversas variáveis da dinâmica da vida, além de conseguir colocá-lo como ser natural e, por sua vez, também como um ser social”. Na sequência, a autora sinaliza que “essa dupla visão é a que vai permitir ao indivíduo ser consciente de sua realidade e dinamizar o processo

de mudança, buscando sempre o equilíbrio do seu entorno (dimensão ambiental)” (CARVALHO, 2004, p. 48).

Nessa perspectiva, a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), em seu Art. 2º faz um enfoque bastante ampliado a respeito das abordagens de uma formação em Educação Ambiental que precisa iniciar nos primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, sinaliza que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Esse artigo da PNEA ressalta que a responsabilidade de informar e educar as pessoas quanto às questões ambientais envolve toda a sociedade, não somente a instituição escolar. Em conformidade com a PNEA, o artigo 7º da Política Nacional de Resíduos Sólidos também apresenta esses objetivos como aplicação de toda a população, incluindo a classe empresarial e a cidadania.

Art. 7º São objetivos da Política Nacional de Resíduos Sólidos:

- I - proteção da saúde pública e da qualidade ambiental;
- II - não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos;
- estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços;
- IV - adoção, desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias limpas como forma de minimizar impactos ambientais;
- V - redução do volume e da periculosidade dos resíduos perigosos;
- VI - incentivo à indústria da reciclagem, tendo em vista fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados;
- VII - gestão integrada de resíduos sólidos;
- VIII - articulação entre as diferentes esferas do poder público, e destas com o setor empresarial, com vistas à cooperação técnica e financeira para a gestão integrada de resíduos sólidos;
- IX - capacitação técnica continuada na área de resíduos

sólidos; X - regularidade, continuidade, funcionalidade e universalização da prestação dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, com adoção de mecanismos gerenciais e econômicos que assegurem a recuperação dos custos dos serviços prestados, como forma de garantir sua sustentabilidade operacional e financeira, observada a Lei nº 11.445, de 2007;

XI - prioridade, nas aquisições e contratações governamentais, para: a) produtos reciclados e recicláveis; b) bens, serviços e obras que considerem critérios compatíveis com padrões de consumo social e ambientalmente sustentáveis;

XII - integração dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;

XIII - estímulo à implementação da avaliação do ciclo de vida do produto;

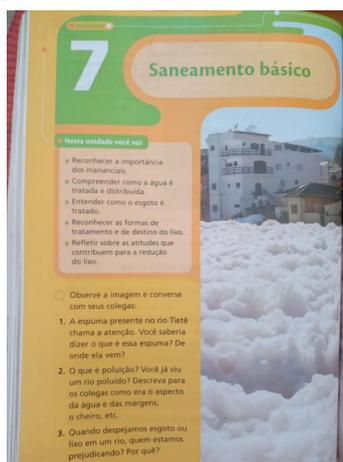
XIV - incentivo ao desenvolvimento de sistemas de gestão ambiental e empresarial voltados para a melhoria dos processos produtivos e ao reaproveitamento dos resíduos sólidos, incluídos a recuperação e o aproveitamento energético (BRASIL, 2010).

Com base nos aspectos legais, previstos na Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) e na Política Nacional de Resíduos Sólidos, podemos dizer que o livro didático analisado trabalha, portanto, a ideia do uso de diferentes materiais para fabricação de produtos para serem consumidos. Ademais, o livro informa que o excesso de uso e produção de materiais podem gerar diversos impactos negativos ao ambiente. Na tentativa de atividades de conscientização, as autoras e os autores do livro sugerem que as e os estudantes pesquisem sobre o tema; bem como, sobre as formas de uso dos materiais que precisam de uso consciente, visando o bem-estar da sociedade e, por conseguinte, poluindo menos a Natureza.

SANEAMENTO BÁSICO

O saneamento básico está presente nas discussões sobre saúde pública em muitos lugares do planeta. É um problema sério também do Brasil e não seria diferente na cidade de Aperibé, no estado do Rio de Janeiro. O conceito de saneamento básico, de acordo com Porto-Gonçalves (2016), pode ser entendido como um conjunto de infraestrutura básica que visa garantir a qualidade de vida da população, reunindo condições para o desenvolvimento urbano, mas sem comprometer aspectos da saúde da população. O município em que a pesquisa foi realizada sofre, também, com problemas de relacionados ao saneamento básico, apresentando fragilidade na implementação de políticas públicas (FARIA, 2019). No livro analisado, o saneamento básico está atrelado à importância de se preservar os mananciais. A Educação Ambiental, nesse contexto, é fundamental para um melhor relacionamento entre o ser humano e o ambiente.

Figura 3 – Saneamento básico no livro analisado



Fonte: Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental (SILVA-JUNIOR et al., 2017, p. 132).

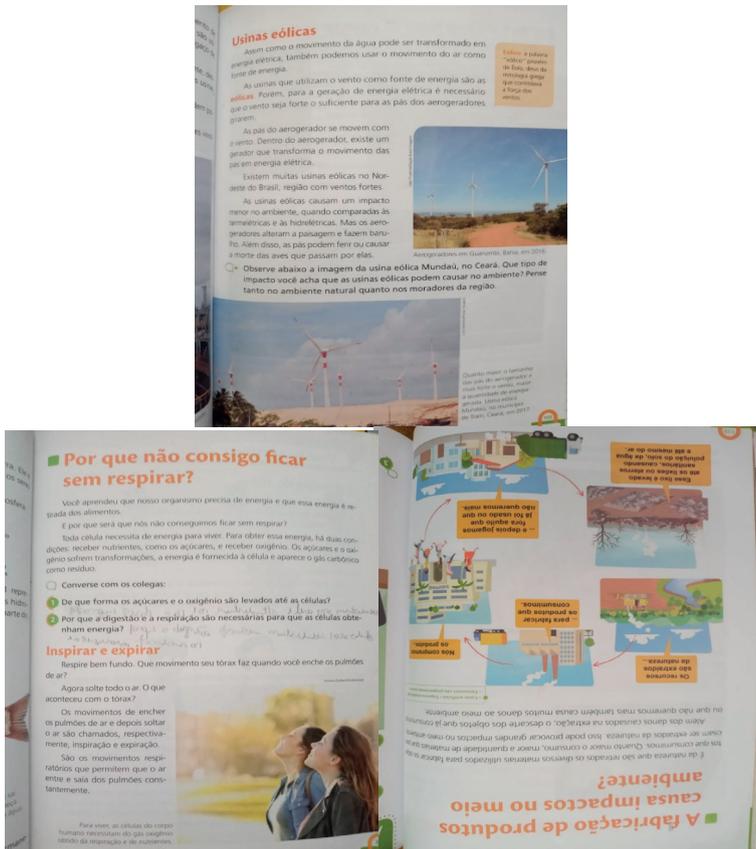
O saneamento básico é importante em todas as cidades, com a finalidade de evitar problemas ambientais e de saúde pública, conforme apontado pelas autoras e autores do livro, tais como: doenças transmitidas pela água ou solo contaminado, entre muitas outras consequências, como a dignidade da população que necessita de um ambiente seguro para viver. Assim, muito mais do que a causa ambiental, a educação voltada ao cuidado da natureza, analisa e questiona os diversos fatores que levam o sujeito à prática de destruição do meio em que vivem. Além disso, a educação voltada ao cuidado da natureza pode estimular ações que visem maior responsabilidade no uso dos recursos do planeta, garantindo uma vida melhor no presente e para as futuras gerações.

Sobre o tema do saneamento básico associado à responsabilidade no uso dos recursos naturais, Berna (2001) sinaliza que a importância de manter o tratamento da água e do esgoto, como forma de economia e uso consciente dos recursos considerados como não renováveis. Caso não haja uma postura de cuidados referentes a questão de economia e cuidado com a água, isso provocará, a médio e longo prazo, um esgotamento desse recurso (BERNA, 2001). O saneamento básico de forma correta, como o trabalho com o descarte e ou reciclagem de resíduos – como previstos nas legislações nacionais – apontam para os cuidados que devemos ter com os mananciais e seus lençóis freáticos. Em outras palavras, ambos não devem sofrer contaminação com o chorume ou com o esgoto que o solo pode receber, caso ocorra práticas de descarte de resíduos de forma incorreta.

POLUIÇÃO DO AR

A temática do ar se apresenta como algo preocupante, visto pela ótica dos livros didáticos, uma vez que está atrelado à realidade de poluição e, por conseguinte, das doenças respiratórias enquanto consequência dessa poluição. A composição do ar é demonstrada como fator de fragilidade diante do uso consumista da natureza e da queima, constante, de combustíveis fósseis – carvão e petróleo. Em relação à essa temática, a Agenda 21 ressalta as dificuldades dos países em desenvolvimento de controlarem a poluição ambiental – sobretudo a poluição do ar – e adotarem medidas de proteção à saúde, na mesma velocidade do desenvolvimento econômico, para garantir melhores padrões de qualidade de vida (BRASIL, 2004). No contexto do livro didático estudado, o ar é apresentado como possibilidade de expansão de energia; bem como, é discutido as consequências da poluição para o sistema respiratório.

Figura 4 – Abordagem do Ar no livro analisado



Fonte: Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental (SILVA-JUNIOR et al., 2017, p. 35, 105 e 118)

A qualidade do ar, assim como a da água, é um aspecto vital para a existência de vida no planeta. Por essa razão é importante mostrar que a Educação Ambiental é imprescindível em seu trabalho de conscientização, de resgate de valores e comportamentos para a manutenção da vida na Terra. Nesse sentido, Tristão (2005, p. 11) destaca que a Educação Ambiental pode resgatar as sensações valorativas para que

as subjetividades – individual e coletiva – “criem um sentimento de pertencimento à natureza de um contado íntimo com a natureza para perceber a vida em movimento de equilíbrio/ desequilíbrio, organização/ desorganização, vida/ morte, o belo e o bom nela contidos”. Logo, a autora complementa que “essas sensações foram abafadas pelo predomínio de uma racionalidade cognitivo-instrumental do paradigma dominante” (TRISTÃO, 2005, p. 11).

Com base na sensação de pertencimento à natureza, cabe aqui ressaltar que no livro didático em questão, a apresentação da temática ar – a partir da página 32 – é pautada em sua importância para a natureza. Tal importância passa por diversos aspectos humanos, até desencadear na necessidade para a sobrevivência, uma vez que não é possível viver sem respirar. No contexto de Aperibé, a poluição do ar é tema constantemente debatido, pois como já apresentado, nesse território atuam muitas empresas de fundições, as quais soltam poluentes no ar (FARIA, 2019). Desse modo, as discussões em sala de aula poderiam ser um espaço eficiente para colocar em debate os problemas locais, pois os alunos têm um pouco de conhecimento sobre a realidade do ar da cidade. A maioria dos estudantes conhece alguém que trabalhe nas fundições da cidade – pais, tios, irmãos, familiares afins, vizinhos e outros – cujas experiências diárias poderiam ajudar na aprendizagem dos processos de poluição do ar.

Na pauta da poluição, o livro aborda, também, a forma como a fabricação de produtos causa impactos ao ambiente. Esses impactos estão relacionados à poluição do ar, à extração de recursos naturais da natureza, consumo acelerado, gestão de resíduos e aterros sanitários, causando formas diferentes de poluição nos solos, na água e no ar. No que diz respeito à poluição do ar, o livro analisado sinaliza, de forma indireta, a problemática do desmatamento. Nos dias atuais, o desmatamento é um dos principais problemas de algumas comunidades. Percebe-se diariamente as notícias de desmatamento em grandes

áreas como Amazônia e Pantanal, e ainda ao redor do mundo. Assim, a discussão sobre desmatamento vai além da disciplina de Ciências nas salas de aula e, ainda, supera os temas abordados no livro didático, no seu aspecto de conteúdo pré-estabelecido.

Contudo, o livro em questão não trouxe uma abordagem aprofundada sobre a temática do desmatamento. Os autores destacam alguns materiais utilizados para compor objetos que utilizamos no nosso cotidiano; os impactos da fabricação de produtos no ambiente, em forma de questionamento, como podemos observar na figura 4. É importante salientar que mesmo não havendo uma abordagem explícita sobre desmatamento, de forma específica no referido livro didático, a cidade de Aperibé possui um programa interdisciplinar que foca no desmatamento, uma parceria entre as secretarias de Educação e de Ambiente. O programa consiste, em breves palavras, na formação de uma consciência contra o desmatamento e plantio de árvores para uma cidade mais verde. A participação dos alunos de forma prática, poderia tornar as atividades mais lúdicas, despertando o interesse dos mesmos sobre questões importantes da atualidade. Entre elas a necessidade de plantarmos árvores, enquanto mecanismo de despoluição do ar e de manutenção de diferentes formas de vida.

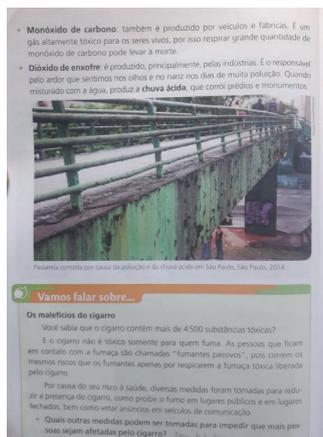
MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Falar de Mudanças Climáticas consiste em trabalhar toda uma sistemática que envolve diferentes redes de fatores diversificados. Em realidade, as mudanças climáticas são resultantes das ações desenfreadas do ser humano com relação ao consumo e produção de bens de consumo, às extrações de elementos naturais, entre outros fatores, que pouco a pouco foram comprometendo o ambiente de forma globalizada (CZAPSKI, 2010). Assim sendo, o desenvolvimento do trabalho em Educação Ambiental consiste, em uma perspectiva civilizatória,

redesenhar a própria história enquanto ser humano atuante socialmente, com consciência de vida saudável e da coletividade.

Na construção dessa consciência, Oliveira (1999, p. 62) destaca que a Educação Ambiental deve proporcionar à sociedade oportunidades “de conhecer-se como cidadão; estimular, propiciando ao outro a mesma condição; reconhecer no mundo o mundo de todos; caracterizar o tempo e o espaço de todos como sendo os mesmos; admitir que as gerações futuras devam ter a qualidade de vida que merecem”. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de não julgarmos “os homens iguais, em tempo e lugar, com as mesmas necessidades essenciais e referências que permitam, na consciência e responsabilidade das alternativas das posturas, as relações ambientais que indiquem atuação de um sujeito realmente ético, no meio em que vive” (Oliveira, 1999, p. 62). Entre essas responsabilidades encontra-se a questão das mudanças climáticas, um tema amplamente discutido nos últimos anos, mas com pouca aplicabilidade das políticas públicas.

Figura 5 – Mudanças Climáticas: pequena abordagem no livro analisado



Fonte: Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental (SILVA-

A construção de uma sociedade com formação e responsabilidade em relação ao clima poderá pensar em procedimentos e atitudes que transformem o ambiente em que vivemos. Em outras palavras, cuidando do espaço natural, não somente visando o presente momento, mas entendendo que é preciso deixar um mundo melhor em termos de qualidade de vida para seus sucessores. No processo de análise do livro didático pesquisado percebemos que o levantamento sobre as mudanças climáticas não se encontra presente, de forma aprofundada. Para esclarecimentos, as mudanças climáticas são alterações que acontecem nos padrões climáticos ao longo do tempo; ou seja, modificações como a temperatura aumentada no planeta Terra, como se vê no decorrer dos anos (PORTO-GONÇALVES, 2016). Tais mudanças podem ocorrer por causas naturais ou causas antrópicas, como explica Czapski (2010).

As causas naturais seriam a incidência solar, através da radiação que chega até a superfície da Terra; a órbita do planeta, que sofre variações; fenômenos como El Niño e La Niña; e atividades vulcânicas, quando os vulcões apresentam períodos de atividade mais intensa (CZAPSKI, 2010). Já as causas antrópicas são aquelas causadas pela atividade humana, como: queima de combustíveis fósseis; aumento do desmatamento; emissão de gases poluentes por indústrias e automóveis, que são jogados diretamente na atmosfera; e poluição dos solos e dos recursos hídricos, alterando relevantemente o equilíbrio ambiental; entre outras ações (CZAPSKI, 2010).

No livro didático que esta pesquisa analisa, o tema das mudanças climáticas é apresentado de forma muito limitada, conforme figura 5, mas pode ser trabalhado em diversos outros tópicos, devido às muitas causas do fenômeno. Um exemplo claro está relacionado à emissão de gases poluentes pelas indústrias de fundição na cidade de Aperibé, sendo essas indústrias os pilares mais importantes da

economia local (FRARIA, 2019). Esse assunto pode ser trabalhado em sala de aula e, mesmo que o livro didático apresente pouco sobre ele, é possível abordá-lo em vários momentos devido às características peculiares da cidade.

De acordo com Czapski (2010), as principais causas dessas mudanças climáticas são a queima de combustíveis fósseis, as atividades das indústrias e transportes, uso inapropriado do solo, resíduos descartados indevidamente e outros problemas consequentes da ação do homem. É importante destacar que cada docente pode inferir uma possibilidade de mudança através de seus trabalhos, visto que, cada uma delas seguiu a construção de planejamentos e trabalhos de acordo com a realidade de sua turma. Assim sendo, o livro didático em análise falha ao não trazer a temática das mudanças climáticas de forma mais aprofundada, pois o assunto é discutido mundialmente e interfere diretamente no futuro das nações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Os resultados nos ajudam a pensar que o ambiente é tratado em sala de aula, a partir do uso do livro didático analisado, de forma um pouco distante da realidade da cidade de Aperibé. O livro estudado apresenta limitações para auxiliar os docentes na formação um cidadão “ecologicamente” consciente. Introduzir um programa de Educação Ambiental, para conscientização dos alunos, consiste num processo metódico, e requer acompanhamento e material didático detalhado. Logo, com vistas a alcançar resultados satisfatórios, é de extrema importância dividir o processo em fases, pensando que estas podem possibilitar um melhor desenvolvimento das atividades. Ademais, uma aprendizagem significativa demanda pelo cumprimento correto das atividades; ou seja, como acompanhar os conteúdos do

livro didático, demonstrando a sua relevância, de forma prática, na vida cotidiana dos estudantes.

De acordo com os dados apresentados e analisados nesta pesquisa, percebemos a importância de uma postura ecologicamente correta do profissional da educação, no que diz respeito a sua prática pedagógica ao trabalhar com livros didáticos. Ao se trabalhar qualquer tema com os alunos, em especial a Educação Ambiental, torna-se necessário ir além da teoria descrita nos livros didáticos. É preciso dinamizar as aulas tornando-as interessantes e motivadoras, só assim será possível formar cidadãos críticos e dispostos a transformarem a realidade. No caso da Escola Municipal Casimiro Moreira da Fonseca, localizada na cidade de Aperibé, tal prática fica mais simples. Por ser uma cidade com forte presença da natureza, e com diversas fundições, é possível explicar sobre água, ar, saneamento, desmatamento, consciência ambiental e demais temas, a partir da realidade dos estudantes. Pois, a natureza e suas diversas formas são assuntos mais conhecidos dos alunos, de acordo com as suas experiências cotidianas.

Em suma, o livro apresenta pontos positivos na maioria dos temas, pois traz, de forma teórica, os conteúdos para que sejam fixados pelos estudantes, em um primeiro momento. Mas, também peca ao deixar de fora alguns temas de grande valor, como o desmatamento e as mudanças climáticas, que afetam o mundo inteiro, não sendo diferente na realidade em que os estudantes estão inseridos. Numa análise da totalidade, o livro tem seu lugar no ensino do conteúdo, mas é necessário ir além do que apenas ele apresenta. Extrapolar os muros escolares é uma boa oportunidade de fazer com que os alunos participem ativamente do tema. Contudo os estudantes devem compreender que respeitar o ambiente vai muito além do que ter respeito com os animais. Respeitar o ambiente é respeitar a si mesmo, reconhecendo o seu compromisso ético com o próximo e com as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal- Pará (Brasil). Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC), 2014, 581f.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira: Significados e conceitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 187, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5117>. Acesso em 28 de Jan. de 2020.

ANDRADE, Marília Torales Campos. **Análise das pesquisas recentes sobre a relação entre educação ambiental e livro didático**. Rio de Janeiro: Atual, 2014.

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BONOTTO, Dalva; SEMPREPONE, Angela. **Educação Ambiental e Educação em Valores em Livros Didáticos de Ciências Naturais**. 2010. v. 16, n. 1, p. 131-148.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Agenda 21 brasileira - Bases para Discussão**. MMA/PNUD. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo, 2004.

CASOTTI, Bruna Pretti, FILHO, Egmar Del Bel e CASTRO, Paulo Castor. **Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1999.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida. **A Relação com a natureza e educação ambiental.** São Paulo: 2008. Artimed.

CORRÊA, Thiago Henrique Bernabé; BARBOSA, Nestor Adolfo Pachón. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande**, v. 35, n. 2, p. 125-136, maio/ago. 2018.

CZAPSKI, Silvia. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília, 2010.

D'ISEP, C. F. M. **Água Juridicamente Sustentável.** 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP/Brasil e Université de Limoges/França (co-tutela). Programa de Pós-Graduação em Direito das Relações Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ao Centre de Recherches

Interdisciplinares em Droit de l'Environnement de l'Aménagement et de l'Urbanisme – CRIDEAU/CNRS/INRA, Faculté de Droit et des Sciences Economiques da Université de Limoges. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-12-27T08:38:06Z-2625/Publico/CLARISSA%20FERREIRA%20MACEDO%20D%20ISEP.pdf>. Acesso em: 12 de Fev. de 2021.

FARIA, Efrain. **Políticas Públicas Ambientais na Cidade de Aperibé- RJ: Das Atividades de Fundação à Educação Ambiental.** Santo Antônio de Pádua. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

GAUDIANO, Edgar Gonzales. **Educação Ambiental.** Lisboa: Piaget, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas,** São Paulo. v.35. n.3. p.20-29. Mai./Jun. 1995.

GRETER, Tatiane; UHMANN, Rosangela. **A Educação Ambiental e os Livros Didáticos de Ciências.** 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>>. Acesso em 28 de julho de 2019.

LIMA, Gustavo. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande,** Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 2017.

MORAES, Fabiana Aparecida. **A Educação Ambiental nos livros didáticos de Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. São Paulo: Moderna, 2009.

OLIVEIRA, Mauro Griin. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Editora Campinas: São Paulo, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972.

PERRENOUD, Phillppe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. 2 ed. V. 01. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

REIGOTA, Marcos. **Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental**. v. 12 n. 2 jun. 2007.

SANTANA, Aroldo Costa; FREITAS, Diego Antônio França de. Educação Ambienta, para a conscientização quanto ao uso da água. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**. São Paulo, 2012.

SCHRAMM, Fermin Roland. **A Moralidade das Biotecnologias**. I Congresso Brasileiro de Biossegurança. Rio de Janeiro: ANBio, 2009.

SEBRAE. **Gestão de Resíduos Sólidos**. 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/gestao-de-residuos-solidos>. Acesso em 10 de março de 2021.

TRISTÃO, Martha. **Ecologia e Cidadania na prática**. 2 ed. São Paulo: Moderna. 2005.

TUNDISI, José Galizia; MATSUMURA-TUNDISI, Takako. **Recursos Hídricos do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 328 p.

VOICHICOSKI, Marcia Silvana Rodrigues, MORALES, Angélica Góis. **Análise das pesquisas recentes (2000 a 2010): da relação entre educação ambiental e livro didático**. Paraná, 2011.

CAPÍTULO V

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE REALIDADE VIRTUAL E MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM

Mayara Michelle Barroso da Silva¹
Deusiane Braga Oliveira²
Danileno Meireles do Rosário³

O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.

JEAN PIAGET

Atualmente, quando pensamos em práticas pedagógicas inovadoras na educação, nos vem à mente a utilização de métodos que tornam os alunos mais ativos dentro do ambiente escolar, ou seja, não apenas dentro de sala de aula, como também (e principalmente) em toda a comunidade escolar interna e externa.

Teoricamente, esses métodos colocam os alunos como protagonistas de seu aprendizado, dando a liberdade para que os mesmos possam criar, projetar, experimentar e construir diversos artefatos para a solução de problemas do cotidiano.

Nesse sentido, algumas metodologias passaram a adotar as tecnologias digitais para atrair o público mais jovem da educação básica. Essas tecnologias adotam conceitos de Gamificação, Pensamento Computacional, Cultura Maker, Jogos Digitais Educacionais, Educação 4.0, Realidade Virtual e Realidade Aumentada, entre vários outros.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licencianda Plena em Informática. E-mail: mayterra1965@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licencianda Plena em Informática. E-mail: deusianebraga2014@gmail.com

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Ciência da Computação (UFPA). E-mail: danileno.rosario@ifpa.edu.br

Dentre as tecnologias supracitadas, a Realidade Virtual (RV) tem ganhado cada vez mais espaço nas instituições escolares devido à constante inovação e interatividade propiciada em ambientes virtuais, onde é possível reproduzir vivências e facilitar a compreensão de diversas disciplinas.

A RV é uma tecnologia que permite a imersão do usuário em ambientes de simulação, utilizando-se um sistema computacional. Os equipamentos e sensores utilizados fazem com que os sentidos e outras sensações sejam estimulados no indivíduo, por meio de efeitos visuais, sonoros, táteis, entre outros.

De acordo com Silva *et al.* (2017) a tecnologia de Realidade Virtual tem favorecido novas formas de ensinar. A imersão em um ambiente virtual proporciona ao aluno uma experiência inovadora, com sensações reais de vivência na interação com um cenário virtual, mais próximo da realidade, contribuindo para o entendimento das percepções e permitindo que o próprio aluno descubra, explore e construa o seu próprio conhecimento.

Dessa forma, Franco *et al.* (2018) afirma que é interessante desenvolver métodos e atividades com características diferenciadas utilizando variados formatos além dos tradicionais expositivos, ministrados em sala de aula. Neste contexto, a realização de atividades multidisciplinares que envolvam disciplinas da grade curricular das escolas e Realidade Virtual tem sido estudada e praticada utilizando métodos ativos de aprendizagem dentro de pesquisas nas universidades.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal. O Clube trabalha com o ensino de Ciências e Matemática para alunos do 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental, oriundos de escolas públicas próximas à universidade.

No sentido de adotar práticas pedagógicas inovadoras, o Clube

de Ciências toma como base as Sequências de Ensino Investigativo (SEI), proposto por Carvalho et al. (2013), como métodos ativos de aprendizagem. Neste trabalho, os autores apresentam a proposta de trabalhar esses métodos juntamente com a tecnologia de Realidade Virtual, na tentativa de obter uma aprendizagem mais significativa, diferentemente do método tradicional.

Pensando na gama de informações abstratas que poderiam emergir das disciplinas de Ciências e Matemática, observou-se a necessidade de inserir o aluno dentro do espaço estudado através da RV. Contudo, utilizar essa tecnologia em sala de aula muitas vezes requer equipamentos que estão fora do contexto escolar dos alunos. Por este motivo, através de pesquisas na literatura, identificou-se a viabilidade de atividades em sala com a criação de Óculos de Realidade Virtual (ou óculos RV) utilizando o modelo do Google Cardboard⁴, que sugere a confecção de óculos RV com materiais de baixo custo e de fácil acesso, como: papelão, tesoura, cola, velcros, ímãs e lentes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Óculos RV proposto pelo *Google Cardboard*



Fonte: <https://www.flickr.com>

⁴ Aplicativo da empresa *Google* que permite a utilização da tecnologia de realidade virtual em *smartphones*. Disponível para *download* no site do *GooglePlay* <<https://play.google.com>>.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar o uso da Realidade Virtual como ferramenta, aliada aos métodos ativos de aprendizagem, no ensino de Ciências e Matemática, possibilitando um aprendizado mais dinâmico, criativo e interativo, contextualizado ao cotidiano dos alunos.

Práticas Pedagógicas Inovadoras no Clube de Ciências

O Clube de Ciências “Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz”, da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Castanhal, surge como um ambiente alternativo de ensino de Ciências e Matemática que busca promover um ensino significativo. Para isso, adota uma proposta pedagógica construtivista e interdisciplinar de educação, utilizando métodos ativos de aprendizagem (MALHEIRO, 2016) (ALMEIDA, 2019).

Segundo os mesmos autores, as atividades experimentais investigativas representam uma estratégia em que experimentos qualitativos são propostos como forma de investigar as relações e conceitos. Assim, os alunos ocupam uma posição mais ativa no processo de construção do conhecimento, assumindo uma maior participação nas etapas a serem desenvolvidas.

Seguindo essa proposta, o Clube trabalha com Sequências de Ensino Investigativo (SEI), que são práticas experimentais de investigação voltadas para o ensino fundamental (CARVALHO et al., 2013). Tais práticas visam proporcionar aos alunos condições de trazerem seus saberes prévios para iniciarem os novos, levantarem suas próprias hipóteses e testá-las, favorecendo momentos para que essas ideias sejam discutidas em grupo e com a orientação do professor.

Desta forma, Carvalho et al. (2013) apresenta uma metodologia construtivista de ensino dividida em sete etapas. Essas fases irão organizar e guiar o trabalho experimental investigativo, evidenciando o papel do educador e do aluno ao longo das atividades:

- 1) O professor propõe o problema: após dividir os alunos em

grupos, o professor propõe o problema, apresentando e distribuindo o material experimental a ser utilizado na solução da problemática;

- II) Agindo sobre os objetos para ver como eles reagem: os alunos se debruçam sobre o material para se familiarizarem com os elementos e verificarem como reagem. Ao educador cabe o papel de identificar se o problema proposto foi entendido pelos grupos;
- III) Agindo sobre os objetos para obter o efeito desejado: os estudantes passarão a agir sobre os objetos para obter o efeito que corresponde à solução do problema. Já o professor deve passar pelas equipes pedindo que mostrem e relatem o que estão fazendo;
- IV) Tomando consciência de como foi produzido o efeito desejado: depois que todos os grupos terminarem de resolver o problema, o docente deve organizar os alunos em semicírculo e pedir que todos contem como fizeram para resolver a problemática. O educador deve estar atento a todas as colocações e descrições;
- V) Dando explicações causais: nessa etapa, os alunos devem apresentar uma justificativa ou explicação causal para o fenômeno observado durante o experimento, mostrando a todos uma argumentação científica;
- VI) Escrevendo e desenhando: essa é a fase da sistematização individual do conhecimento em que o educador solicita aos estudantes que escrevam e/ou façam um desenho sobre a experiência;
- VII) Relacionando atividade e cotidiano: momento em que se propõem atividades que levam à contextualização social do conhecimento e/ou aprofundamento do conteúdo abordado pela experimentação.

USO PEDAGÓGICO DA REALIDADE VIRTUAL

A Realidade Virtual tem um grande potencial para aplicações na educação, pois é uma tecnologia que permite a exploração, a descoberta, a observação e a construção de uma nova visão do conhecimento, oferecendo ao aluno a oportunidade de melhor compreensão do objeto em estudo (CARDOSO et al., 2007).

Resultados de avaliações que verificaram o uso de RV na educação têm demonstrado ganhos superiores em termos de aprendizagem a quaisquer outras formas de interação mediadas por computador. Segundo Kirner (2007), temos que pensar em RV como uma ferramenta que não somente seja mais uma forma de aprendizagem, mas uma forma de atingir aquelas áreas onde os métodos tradicionais estão falhando.

Para Cardoso et al. (2007), as principais vantagens da utilização de técnicas de Realidade Virtual para fins educacionais são:

- a) Motivação de estudantes e usuários de forma geral, baseada a experiência de 1ª pessoa vivenciada pelos mesmos;
- b) Grande poderio de ilustrar características e processos em relação a outros meios de multimídia;
- c) Permite visualização de detalhes de objetos;
- d) Permite visualização de objetos que estão em grandes distâncias, como um planeta ou um satélite;
- e) Permite experimentos virtuais na falta de recursos, ou para fins de educação virtual interativa;
- f) Permite ao aprendiz refazer experimentos de forma atemporal, fora do âmbito de uma aula clássica;
- g) Exige, porque requer interação, que cada participante se torne ativo dentro de um processo de visualização;
- h) Encoraja a criatividade, catalisando a experimentação;

- i) Provê igual oportunidade de comunicação para estudantes de culturas diferentes, a partir de representações;
- j) Ensina habilidades computacionais e de domínio de periféricos.

TRABALHOS RELACIONADOS

Vasconcellos et al. (2020) desenvolveram um trabalho analisando as possibilidades de aplicação dos recursos de RV de baixo custo com alunos do Ensino Fundamental I, a partir da experiência realizada pelo Núcleo de Mediação Tecnológica (NUMTEC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O núcleo ofereceu um curso de extensão onde foram formadas duas turmas, com cinco alunos em cada. Nele, os alunos criaram e visualizaram imagens, vídeos e jogos em RV através do smartphone com conteúdos direcionados pelos professores. Desta forma, o uso da RV com recursos de baixo custo no ensino fundamental se mostrou bastante satisfatório. Vale destacar que, nesse processo comunicativo, mais do que o tipo de mídia utilizado, o sucesso se dá quando boas propostas metodológicas são aplicadas.

Nesta mesma linha, García et al. (2017) apresentam vantagens de duas tecnologias que estão se integrando ao contexto educacional: Realidade Virtual e Realidade Aumentada, com o objetivo de compartilhar com os professores novas estratégias que façam uso de métodos ativos de aprendizagem juntamente com novos recursos digitais. A proposta é aplicada no contexto da educação ambiental, através de atividades que objetivam a autonomia do aluno e uma aprendizagem significativa acerca do Meio Ambiente. Por fim, os autores afirmam que, para a integração adequada dessas tecnologias na Educação, é essencial considerarmos tanto contextos educacionais, tais como o tipo de conteúdo a ser trabalhado, quanto o nível de desenvolvimento da competência digital de professores e alunos.

Ainda sobre o tema, Siqueira et al. (2020) apresentam uma pesquisa realizada com um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, participantes de um Clube de Ciências, no qual buscam investigar os princípios de autonomia moral identificados entre os alunos durante a realização de prática pedagógica. Tendo o Ensino de Ciências por Investigação como abordagem didática para construção do conhecimento científico, aplicaram a Sequência de Ensino Investigativa para promover a interação dos alunos na solução de problemas sobre capilaridade nas plantas. Os resultados apontaram que as atividades investigativas realizadas no Clube possibilitaram maior interação e cooperação entre os alunos, além de favorecer a construção do conhecimento científico, viabilizando a formação da autonomia moral.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso com uma abordagem quanti-qualitativa, uma vez que a pesquisa quantitativa utiliza a descrição matemática como uma linguagem para descrever as causas de um fenômeno e a pesquisa qualitativa procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação (TEIXEIRA, 2014).

O levantamento bibliográfico levou em consideração artigos publicados nos anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), com base nas palavras chaves “práticas pedagógicas inovadoras”, “realidade virtual” e “métodos ativos de aprendizagem”, além de autores que defendem o uso da RV na educação e a metodologia de ensino SEL, adotada pelo Clube de Ciências da UFPA.

Para a realização das atividades práticas, optou-se pela confecção dos óculos RV sugeridos pelo Goolge Cardboard, um modelo que usa materiais de baixo custo e de fácil acesso. Estes materiais são: o molde

padrão dos óculos (disponível no aplicativo), cola, tesoura, papelão, elásticos e lentes de RV. O molde foi adaptado para o tamanho dos celulares dos alunos e monitores.

No momento da prática foram utilizados vídeos de RV que estavam relacionados aos assuntos abordados durante as aulas de Ciências e Matemática. As atividades foram realizadas sob a supervisão dos monitores do Clube.

CONFECÇÃO DOS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL

Para a aplicação das atividades e coleta de informações, foi necessária a participação de dez alunos, na faixa de 9 a 12 anos, todos do ensino fundamental, divididos em duplas, auxiliados pelos monitores/professores. Usando as sete etapas da Sequência de Ensino Investigativo, a prática foi realizada da seguinte forma:

1ª etapa: (O professor propõe o problema) apresentamos a pergunta-problema no quadro: “Como construir um Óculos de Realidade Virtual com papelão?”.

2ª etapa: (Apresentação e reação) os alunos manusearam os materiais disponibilizados e os monitores auxiliaram no entendimento do problema, através de questionamentos, para desenvolver a reflexão dos alunos.

3ª etapa: (Efeito desejado) os estudantes agiram sobre os materiais e construíram diversas formas de solução do problema. Os monitores auxiliaram no relato e entendimento do objeto construído. Essa experiência é ilustrada na Figura 2.

Figura 2. Confeção dos óculos RV



Fonte: Acervo dos autores

4ª etapa: (Consciência do produto) depois que todos os grupos terminaram de resolver o problema, o monitor responsável pela atividade organizou os alunos em semicírculos para que todos explicassem e socializarem as suas experiências na obtenção do resultado, conforme Figura 3.

Figura 3. Socialização das experiências



Fonte: Acervo dos autores

5ª etapa: (Dando explicações causais) nessa etapa cada dupla ficou a frente do semicírculo na tentativa de explicar com argumentos científicos a solução do problema e o funcionamento dos óculos. Essa experiência é ilustrada na Figura 4.

Figura 4. Argumentos científicos sobre o ORV



Fonte: Acervo dos autores

6ª etapa: (Escrevendo e desenhando) nesse momento, os alunos sistematizaram individualmente o conhecimento adquirido com a atividade, através de desenhos e produção textual (Figura 5).

Figura 5. Escrevendo e desenhando

CAPES Lab

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ

Clube de Ciências "Prof. Dr. Cristiano W. P. Dias"

Ficha de Acompanhamento

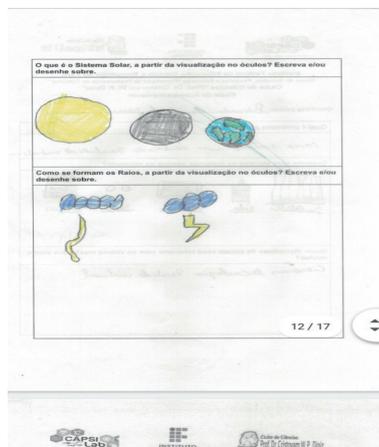
Cientista mirim: Wesley das Neves

Qual é problema proposto?
Construção de óculos de realidade virtual

Desenhe e/ou escreva os materiais usados na atividade?

Quais disciplinas da escola você relaciona com os vídeos mostrados com o óculos?
Ciências

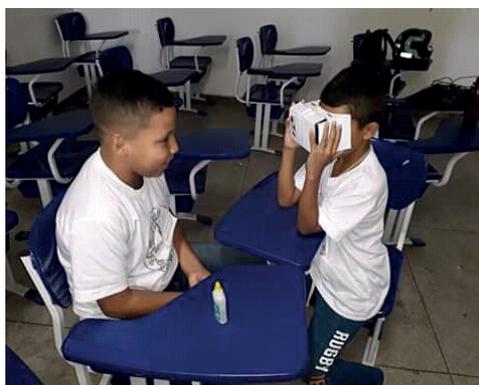
O que é o Sistema Solar, a partir da visualização no óculos? Escreva e/ou



Fonte: Acervo dos autores

7ª etapa: (Relacionamento com o cotidiano) na última fase, optou-se pela visualização de vídeos de RV (Figura 6) sobre o conteúdo de Ciências trabalhado durante o ano letivo no Clube de Ciências, dentre os quais estão: formação de raios e trovões, vida marinha e sistema solar.

Figura 6. Visualização dos vídeos RV

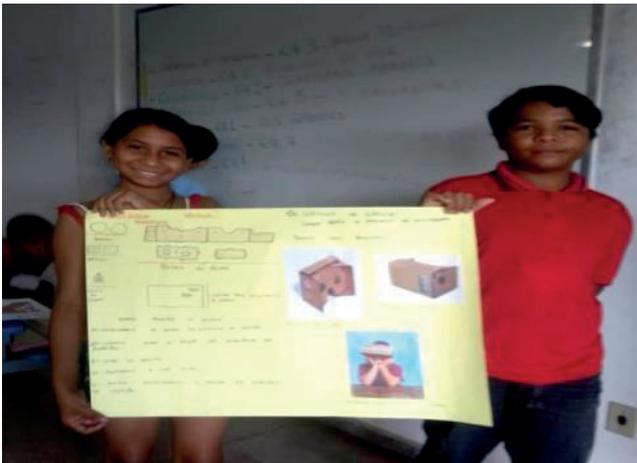


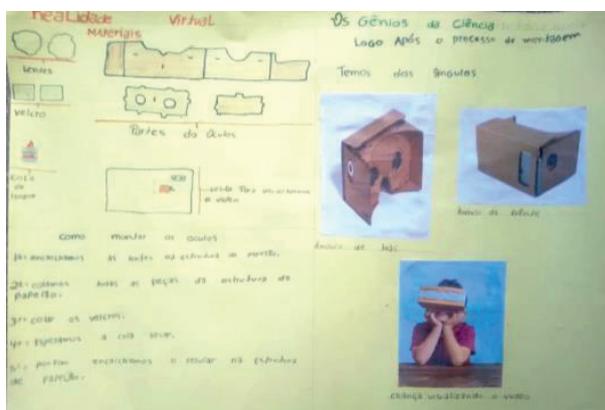


Fonte: Acervo dos autores

Após a finalização das etapas da SEI, foi lançada a proposta de criação de cartazes para sintetizar o tema investigado e o aprendizado obtido. Nessa produção, os alunos descreveram o passo a passo da construção e desenvolvimento da de suas produções através de desenhos, textos e colagem de imagens, como demonstra a Figura 7.

Figura 7. Cartazes produzidos e apresentados pelos alunos





Fonte: Acervo dos autores

COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

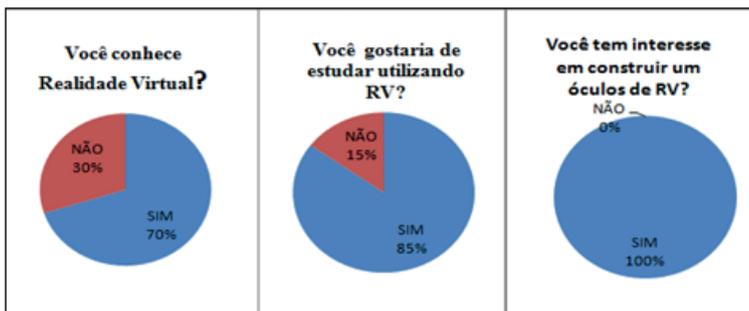
A coleta de dados foi realizada através da aplicação de dois questionários: um fechado e outro semiestruturado. O primeiro com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica, através de três perguntas objetivas, para mensurar o conhecimento dos alunos acerca do objeto de estudo e o interesse em participar da pesquisa.

O segundo questionário era composto por uma questão objetiva e cinco discursivas, onde os alunos puderam descrever suas experiências vivenciadas com os óculos RV e avaliar a metodologia utilizada durante as práticas.

ANÁLISE DO 1º QUESTIONÁRIO

A Figura 8 representa as respostas dos alunos baseadas em três perguntas objetivas do 1º questionário aplicado.

Figura 8. Respostas do 1º questionário



Através da primeira análise, constatou-se que 70% dos alunos não tinham conhecimento sobre Realidade Virtual, como a tecnologia funciona e/ou sua usabilidade. No entanto, 30% conheciam essa tecnologia através de jogos digitais. Verificou-se também que 85% dos alunos tinham interesse em utilizar a Realidade Virtual em sala de aula, de forma a integrar a tecnologia ao conteúdo da disciplina. Assim, o interesse em construir os seus próprios óculos RV tornou a aplicação da pesquisa viável para os alunos do Clube de Ciências da UFPA/Campus Castanhal.

ANÁLISE DO 2º QUESTIONÁRIO

A Figura 9 mostra as respostas à primeira questão do 2º questionário.



Figura 9. Primeira questão objetiva do 2º questionário

Analisando o gráfico, nota-se que a maioria dos alunos (70%) teve pouca dificuldade na construção dos óculos RV, mostrando a viabilidade da atividade em sala de aula em, praticamente, todas as disciplinas.

O restante das respostas ao 2º questionário está sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1. Respostas às questões abertas do 2º questionário

2ª a 6ª Questão	Síntese dos Relatos dos Alunos
2ª) Descreva com suas palavras o que é Sistema Solar? A partir do seu dia-a-dia e da visualização do vídeo RV.	“O sistema solar é um espaço, onde o céu é escuro e onde ficam muitas estrelas e o sol. Com o vídeo, senti como se estivesse perto do sol e das estrelas”.
3ª) Descreva com suas palavras o que são Raios? A partir das experiências no Clube de Ciências e na visualização dos vídeos RV.	“Raios são cargas elétricas que caem do céu, que são atraídos por árvores e torres altas”.
4ª) Descreva a sua experiência ao visualizar os vídeos com os óculos RV que você construiu.	“No vídeo da vida marinha, parecia que eu estava bem pertinho dos animais, foi muito divertido e curioso”.
5ª) A partir de sua experiência com os óculos RV, sobre os conteúdos trabalhados durante o ano no Clube de Ciências, você acha importante a utilização da RV na escola?	“Sim, porque podemos visualizar como os objetos e os animais são de perto, é divertido e aprendemos mais sobre os lugares que não podemos ir”.
6ª) A utilização de RV nas aulas ajudaria no ensino de Ciências?	“Sim, porque teríamos a oportunidade de ver coisas que não vimos na nossa vida, como ver os animais de perto”.

De acordo com as respostas/relatos dos alunos, os óculos RV confeccionados proporcionaram melhor entendimento dos conteúdos abordados, pois, através da visualização e sensação de estar próximo

ao ambiente, animais e fenômenos estudados, a aula se tornou mais interessante e dinâmica. Consequentemente, isso despertou o interesse pela pesquisa e demonstrou que a integração da tecnologia às aulas de Ciências pode proporcionar um ambiente criativo e prazeroso no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou-se positiva em relação à integração entre os métodos ativos de aprendizagem e a tecnologia de Realidade Virtual. Através dos relatos dos alunos sobre os conteúdos estudados e visualizados com os óculos RV, percebeu-se uma maior motivação e participação dos alunos nas aulas de Ciências.

Através da análise dos dados coletados, observou-se que tornar o aluno parte do processo de ensino-aprendizagem permite a interação e a motivação nas aulas de Ciências (e demais disciplinas), além de desenvolver a criatividade, a participação ativa e o trabalho em equipe nos alunos, possibilitando uma aprendizagem diferenciada e a adaptação individual dos alunos aos desafios do cotidiano.

Porém, apesar do interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas, metodologias utilizadas e pelo aprendizado obtido (conforme apresentado no 2º questionário), também foram encontradas algumas dificuldades durante o desenvolvimento da pesquisa. Entre elas, o fato de que alguns alunos não possuíam smartphones e a qualidade da Internet no Campus, sendo necessário que os monitores disponibilizassem seus próprios aparelhos. Outra dificuldade encontrada foi a programação das atividades no Clube, uma vez que já existe um cronograma de atividades pré-definido, possibilitando apenas dois dias para aplicação das atividades com os alunos.

Por fim, os resultados da pesquisa incentivam a busca por práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula e destacam o uso de novas

tecnologias em ambientes tradicionais de ensino, através de atividades que desenvolvem a criatividade e o trabalho em equipe, permitindo maior autonomia dos alunos na resolução de problemas.

Vale ressaltar que, devido ao seu resultado satisfatório, a proposta desta pesquisa passou a ser adotada permanentemente nas aulas do Clube de Ciências da UFPA/Campus Castanhal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa. A argumentação e a experimentação investigativa no ensino de matemática: o problema das formas em um clube de ciências. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 9, p. 253-253, 2019.

CARDOSO, Alexandre et al. Tecnologias e ferramentas para o desenvolvimento de sistemas de realidade virtual e aumentada. **Editora Universitária UFPE**, p. 1-19, 2007.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, v. 1, p. 1-19, 2013.

FRANCO, Matheus E. et al. Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Robótica e Automação Como Fator Motivacional Para Estudantes de Computação. In: **Anais do XXVI Workshop sobre Educação em Computação**. SBC, 2018.

GARCÍA, Camino López; ORTEGA, Carlos Alberto Catalina; ZEDNIK, Herik. Realidade Virtual e Aumentada: Estratégias de

Metodologias Ativas nas Aulas sobre Meio Ambiente. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 1 jan/abr, 2017.

KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson. Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações. In: **Livro do IX Symposium on Virtual and Augmented Reality**, Petrópolis (RJ), Porto Alegre: SBC. 2007.

MALHEIRO, João Manoel da Silva. Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. **Actio: docência em ciências**, v. 1, n. 1, p. 108-127, 2016.

SILVA, Simon Jeferson et al. Metáforas para o Ensino de Ciências em Ambientes de Realidade Virtual. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 725.

SIQUEIRA, Hadriane Cristina Carvalho; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Interações Sociais e Autonomia Moral em Atividades Investigativas Desenvolvidas em um Clube de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 2, 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11º ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Patrícia Ribeiro et al. Realidade Virtual (RV) de baixo custo no Ensino Fundamental I. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**, v. 1, n. 2, 2020.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana dos Santos Sousa¹

*Os obstáculos são, também,
meios de desenvolvimento de
habilidades que, muitas vezes,
desconhecemos em nós.*

(SOUSA, Fabiana)

Este trabalho é produto de experiências vivenciadas, no ano de 2018, na ocasião das aulas de redação, do Ensino Médio, da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR), localizada em Teresina, capital do estado Piauí, Brasil. Esta instituição é educativa, filantrópica e confessional católica, integrante da Rede Jesuíta de Educação, fundada no ano de 1963. Visa à formação integral e harmônica dos seus estudantes nas dimensões acadêmica, socioemocional e espiritual religiosa, contribuindo, assim, para a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Tem como foco uma educação guiada pelos princípios da pedagogia inaciana, da Companhia de Jesus, voltada a crianças, adolescentes e jovens, de modo especial, aos que residem no bairro Socopo, em Teresina.

No que se refere ao perfil socioeconômico das famílias dos estudantes que compõem a ESAR, consta no documento cedido pela direção da escola que todos os seus alunos são provenientes de famílias de baixa renda e vivem em situação de risco e vulnerabilidade social

1 Universidade de Coimbra. Doutoranda em Materialidades da Literatura. E-mail: fabiana-fagnifica@yahoo.com.br

e pessoal. A Composição familiar é de mães chefes de famílias, que estão inseridas em atividades informais como: manicure, cabeleireira, diarista e pais na função de pedreiro, artesão, ajudante de pedreiro, mecânico, auxiliar de serviços gerais, aposentados, entre outras. A média da renda per capita familiar é em torno de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo esta, muitas vezes complementada pelo bolsa família.

Durante as aulas de redação da ESAR, organizadas/planejadas e orientadas por esta pesquisadora, foram utilizadas metodologias ativas de aprendizagem como Storytelling, Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem por pares e Debate. Isso visando, primeiramente, a tirar o aluno da mera condição de receptor do conhecimento, como o é no ensino tradicional, e colocá-lo na condição de participante ativo do processo de construção do conhecimento junto ao professor-mediador-mentor-orientador-facilitador. Ademais, buscou-se ajudar os educandos a superarem a imensa dificuldade que possuem para produzir um bom texto, principalmente, aos moldes daquele exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); despertar neles o gosto/hábito da leitura e muni-los dos conhecimentos necessários para construir textos coesos, coerentes e ricos em repertório sociocultural. Tais práticas foram pensadas a partir dos questionamentos: Como ministrar aulas diferenciadas de redação para alunos do Ensino Médio? Que metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas nessas aulas? Como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir para um melhor aprendizado no que se refere à produção textual ao nível do ENEM?

Quanto à execução deste trabalho, o intuito maior é o de apresentar as experiências que estão sendo realizadas nas aulas de redação do Ensino Médio, desde 2018, na ESAR. Além disso, compartilhar com os colegas profissionais tais vivências para inspirá-los a ter novas ideias e trocar com estes conhecimentos adquiridos no cotidiano

escolar. A pergunta que o norteia é: Por que/Qual a relevância de compartilhar experiências da sala de aula?

Ressalta-se que as aulas acontecem em espaços diversificados da ESAR, como sala de aula, laboratórios de informática e de ciências e sala de vídeo, que têm, todos eles, tamanhos significativos e recursos tecnológicos necessários para a efetivação das práticas citadas anteriormente. É importante destacar também que este método tem se mostrado positivo, uma vez que tivemos significativos resultados na redação do ENEM 2018 (1º ano da aplicação do método – em apenas nove meses, de janeiro a outubro, pois em novembro ocorreu o ENEM), considerando que nos deparamos com um alunado que vivencia uma árdua realidade e que tem muita deficiência em escrever redação, seja em nível de ENEM ou outro qualquer.

A relevância deste trabalho vem do fato de que os procedimentos usados pelo professor podem ensinar o aluno a “ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (BORDENAVE JD, PEREIRA AM. apud PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, P.147). Outrossim, apresentar tais experiências é relevante na medida em que a educação é, também, uma troca de conhecimentos/práticas educacionais. À medida que vamos compartilhando nossas vivências em sala de aula, contribuímos para o enriquecimento educacional do conjunto social do qual somos parte e, dessa forma, vamos superando os obstáculos presentes neste duradouro e difícil processo de ensinar. E, assim, poderemos mudar, para melhor, a triste realidade educacional brasileira que vivemos atualmente.

ASSIM SÃO REALIZADAS AS AULAS DE REDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA ESAR

Chegamos à Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR) em 2018. Percebemos que o nível de conhecimento dos estudantes do Ensino Médio estava muito aquém do esperado. Ademais, o desânimo destes e a falta de fé em si próprios eram conspícuos, o que chamou a atenção. Apresentemos a metodologia com a qual trabalharíamos nas aulas de redação e, junto isso, o Projeto de leitura Roda do(a) Griot(e). E, na semana seguinte, já começamos as práticas pedagógicas ativas.

Iniciamos com a contação de histórias, isto é, o Storytelling. Foram narradas vivências minhas e de amigos meus que vinham de uma realidade também difícil. Isso para encorajar os educandos a acreditarem que podiam mais. Foram apresentados episódios da própria infância, adolescência e da vida adulta da pesquisadora com intuito de inspirá-los e motivá-los.

Para melhor compreensão, descreveremos, detalhadamente, como trabalhamos diariamente: as aulas de redação são divididas em etapas (cada aula uma etapa): 1ª - Grupo de Discussão (GD) sobre um tema que pode vir a estar na prova de redação do ENEM (Ex: A uberização do trabalho no Brasil); 2ª - produção textual sobre o tema discutido; 3ª - avaliação coletiva baseada nas cinco competências da matriz de referências do ENEM; e 4ª - reescritura (após correção). Junto a cada uma dessas etapas acontece a aplicação diária do Projeto de Leitura Roda do(a) Griot(e) e do Projeto Narrando Notícias. Assim sendo, em cada aula ocorreu uma etapa seguida da aplicação de dois projetos.

Foram duas aulas por semana, com duração de cinquenta minutos cada uma. Na primeira aula da semana, antes de cada etapa, ocorria o seguinte: ao adentar à sala, cumprimentava-se à turma e, em seguida, perguntava-se: Quem é o (a) griot(e) do dia para a Roda do Griot(e)? Este levanta e vem à frente narrar a história do livro lido.

Após a narração, iniciamos a discussão/interpretação a partir dos problemas: Qual(is) a(s) temática(s) abordada(s) no texto? Há uma crítica no texto? Qual? Que mensagem o(a) autor(a) quer transmitir com esse texto? É possível contextualizar com a nossa realidade atual? Qual o aprendizado adquirido com a leitura? A apresentação durava cinco minutos seguidos de mais cinco ou oito para a discussão/interpretação. A escolha do aluno para a apresentação diária poderia ser feita pela ordem do diário ou aleatória. Depois disso, outro(a) aluno(a) relatava, em uns três minutos, as notícias mais relevantes do momento. Estas, assim como o livro apresentado, serviram de repertório sociocultural e contribuirão para a fundamentação da redação. Após isso, íamos para o GD sobre um tema.

O GD gira em torno de um tema que poderia vir a ser o da redação do ENEM, por exemplo, “A mobilidade urbana no Brasil”. Dois alunos ficavam responsáveis por dirigi-lo, o que eles faziam a partir das pesquisas que realizavam antes da aula de apresentação do GD. Isto é, o tema era repassado aos pares (dirigentes) na aula anterior, o que configurava a prática da “aula invertida”, e eles coletavam o máximo de informações possíveis sobre a temática. Na ocasião dos GDs, atuava como orientadora, intervindo com problemas como: Qual a situação atual da mobilidade urbana no Brasil? Como surgiu esse problema em nossa sociedade? Que ações o governo está a providenciar para facilitar a mobilidade dos cidadãos brasileiros? Quais os caminhos para sanar/atenuar tal problema?

Na segunda aula da semana, após o GD, primeiramente, aplicava-se os projetos de leitura e narração de notícias; posteriormente, a 2ª etapa, era a produção textual sobre o tema discutido na aula anterior. Na ocasião, os alunos eram orientados desde a introdução à conclusão do texto, recordando os conhecimentos adquiridos com o GD, a narração de notícias e o livro apresentado. Os responsáveis

pelo GD enviavam suas redações ao meu e-mail. Estas eram expostas a todos e avaliadas coletivamente na próxima aula (3ª etapa).

Na semana seguinte, na primeira aula, temos: primeiramente, aplicação dos projetos de leitura e narração de notícias; posteriormente, a 3ª etapa, que é avaliação da redação com base nas cinco competências da matriz de referências do ENEM, sendo elas: I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Faço apenas a mediação da avaliação, uma vez que são os alunos que avaliam as redações a partir de questionamentos que proponho sobre, por exemplo, a introdução (Esta introdução está completa? Há um projeto de texto? Há teses? Qual? Há repertório? O repertório condiz com o tema? A analogia do repertório com o tema está coerente?); sobre o desenvolvimento (As teses foram defendidas? A ideia principal foi retomada? Há argumentos em defesa do ponto de vista?); e sobre a conclusão (Há uma proposta de intervenção? A proposta contém os cinco elementos exigidos pelo ENEM? A proposta está em concordância com a tese e a discussão do texto? O repertório inicial foi retomado e articulado à proposta?). Se eles não conseguissem resolver os problemas propostos, havia intervenção.

Na segunda aula desta semana, primeiramente, aplicou-se os projetos de leitura e narração de notícias; subsequentemente, a 4ª etapa, que foi a reescritura da redação após a avaliação. Findadas as

quatro etapas, voltou-se à primeira, GD, com um novo tema e as sequências se repetiram.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS NAS AULAS DE REDAÇÃO DA ESAR

O ensino norteado por Metodologia ativa tem como foco central o aprendiz, que deixa de ser sujeito passivo para tornar-se ativo no processo de ensino-aprendizagem, visto que esta “é uma estratégia de ensino centrada no estudante que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem.” (OLIVEIRA & PONTES, 2011, p. 8171). Nesse sentido:

O aluno deve sair da passividade e se tornar protagonista do processo de aprendizagem. Precisa aprender a aprender e aprender através de práticas, se envolvendo emocionalmente, se engajando, cooperando, se expondo, discutindo, investigando e resolvendo problemas. (FRANCO, 2018, p.70)

Seguindo o pensamento do estudioso de Metodologias ativas, Max Franco, o aprendiz deve estar ativamente envolvido com o processo de aquisição de conhecimentos, construindo, junto ao professor, o saber. Nessa perspectiva, os alunos e eu realizamos o Grupo de Discussão (GD) nas aulas de redação do Ensino Médio, da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR). Este coloca o educando como sujeito engajado a partir do momento em que esta pesquisa/investiga sobre um determinado tema, acerca de um problema social, geralmente, em que terá que se expor quando se posiciona e defende um ponto de vista durante a discussão em grupo e, em seguida, na construção textual.

Nessa lógica, estamos a trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) – do Inglês Problem Based Learning –, “um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida

real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.” (RIBEIRO, 2005, p.32). Tal método se faz presente em nossas aulas em pelo menos dois momentos: 1º - Quando iniciamos a interpretação textual (do livro narrado), visto que o fazemos a partir de questões-problemas citadas anteriormente neste trabalho; 2º – Durante o GD, quando buscamos entender a origem do problema que está a ser discutido e quando buscamos solucioná-lo. Ex: Como surgiu o problema da mobilidade urbana no Brasil? Que caminhos podemos tomar para sanar/atenuar o problema da mobilidade urbana no Brasil?

Por esse ângulo, podemos destacar como pontos positivos do PBL:

Norman & Schmidt (1992), Schmidt (1993) e Regehr e Norman (1996) defendem que a PBL ajudaria a desenvolver a capacidade dos alunos de acessar os conhecimentos na memória, a qual depende de sua contextualização. Neste caso, o problema seria capaz de promover a elaboração de estruturas cognitivas que facilitariam a recuperação de conhecimentos relevantes quando estes vierem a ser necessários para a solução de problemas similares.” (apud RIBEIRO, 2005, p.35).

Desse modo, o PBL objetiva, segundo Barrows (1996), “a aprendizagem de uma base de conhecimentos integrada e estruturada em torno de problemas reais e o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe, tal como ocorre em situações práticas.” (apud RIBEIRO, 2005, p.36).

Outrossim, considerando que o ato de contar histórias é parte fundamental de nossas práticas diárias em sala, eis que nestas se faz presente, também, a metodologia ativa storytelling, ou seja, a “arte de contar histórias” (FRANCO, 2018, p.29), através do Projeto de Leitura Roda do(a) Griot(e). Este é realizado diariamente, da seguinte

forma: por dia, um aluno fica responsável por apresentar/narrar a história de um livro lido; em seguida, fazemos a discussão/interpretação sobre o mesmo a partir de perguntas já expostas neste trabalho. É a nossa primeira ação durante a aula. A relevância da aplicação deste projeto vem do fato de que o storytelling “é uma ferramenta formidável que pode ser utilizada para dominar e manipular as massas, mas também pode ser usada para informar, educar e esclarecer.” (FRANCO, 2018, p.21). Nesse sentido, fazemos a analogia das obras apresentadas com a nossa realidade para melhor compreendermos os seus ensinamentos.

Tudo indica que o storytelling nasceu como uma ferramenta pedagógica tanto quanto lúdica. Sabemos que a História nasceu com a invenção da palavra escrita, sem dúvidas, a maior e mais polêmica invenção humana. E, desde o momento em que o homem foi capaz de criar sons com significado, ele também criou histórias. Estas narrativas, decerto, não tinham apenas a função de entreter a plateia ao redor das antigas fogueiras, mas também de trazer ensinamentos e exemplos para os demais.” (FRANCO, 2018, p.29)

De acordo com Franco (2018) storytelling é um instrumento pedagógico porque através dele os discentes adquirem diferentes aprendizados por meio das contações de histórias, visto que elas transmitem experiências de pessoas nas mais diversas situações, o que as ajuda desenvolver habilidades que, muitas vezes, desconhecem.

Mas contar histórias não basta. É preciso usar ao máximo a criatividade para deixar sua história mais atraente. É preciso atentar para o “como” se vai narrar.

Amealhar a atenção do público não se faz apenas com histórias bem urdidas, mas, principalmente, pela forma com a

qual essas histórias são contadas. É também o “como” que essa história vai ser contada que fará – no final – a diferença. Está na hora, então, de chamar a criatividade para fazer parte dessa conversa. (FRANCO, 2018, p.14)

Corroborando essa assertiva de Franco, orienta-se os estudantes a não narrar os textos por narrar, mas fazê-lo de uma forma diferenciada, seja por meio de trajes (representando personagens), de teatro, ou outra forma qualquer. E eles parecem ter captado a mensagem. Um exemplo disso foi a apresentação da aluna Letícia, do 2º ano B, do Ensino Médio, que, para narrar a sua experiência de leitura acerca do livro “Quincas Borba”, de Machado de Assis, produziu uma maquete com os desenhos dos personagens e os nomes de cada um. Assim, ela facilitou a compreensão do texto pelos seus colegas que estavam a assisti-la.

Figura 01 – Aplicação do projeto



Fonte: Autora (2018)

O capricho/cuidado da discente Letícia com sua apresentação mostra o quanto ela se preocupou sobre o “como” narrar, destacado por Max Franco, visto que ela não transmitiu suas impressões de

leitura apenas oralizando, mas, igualmente, por meio de gravuras, feitas a partir da sua criatividade.

Com a prática do storytelling, tenho observado que essa é a parte da aula em que os aprendizes mais ficam atentos. É impressionante como eles silenciam e fixam o olhar naquele(a) que está a contar a história do dia. E é gostoso ver como, depois, eles querem opinar/comentar, com suas experiências, sobre o exposto.

MAS POR QUE GOSTAMOS TANTO DE HISTÓRIAS?

Segundo o escritor, educador e estudioso de metodologias ativas de aprendizagem Max Franco, baseado na leitura de Joseph Campbell, isso está no nosso inconsciente coletivo. É uma herança ancestral. O autor diz que estamos sempre a querer mais emoções: “queremos surpresas, descobertas e travessuras” (2018, p.36). Porém, muitas vezes, “somos demasiado covardes para fazer isto na vida real, apelamos para sublimações, simulações e/ou projeções que compensem o desejo inconsciente pela aventura. É justamente para preencher essa lacuna que existem romances, filmes, jogos e séries de tv.” (p.36).

Concorda-se com a declaração de Franco, uma vez que estamos sempre desejosos por saber mais, por viver, mesmo que através da imaginação, novas marotices, pois o ser humano está sempre a buscar mais o prazer que estas nos proporcionam. Porém, muitas vezes, devido, talvez, ao receio de transgredir os padrões sociais, por exemplo, não nos encorajamos a isso. Todavia não creio que seja por “covardia”, como afirma o autor, de nossa parte, mas sim por receio, como dito. Dessa forma, buscamos os inúmeros personagens, nas mais diversas artes, que vivem aquilo que gostaríamos de viver.

Além do PBL e Storytelling, mais uma metodologia ativa é utilizada em nossas aulas de Redação da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR), a saber, aprendizagem por pare. Esta:

Apresenta-se como uma das metodologias ativas em que o professor planeja e organiza suas aulas com maior foco na ação dos estudantes, antes e durante as suas aulas. Como uma das suas principais contribuições está a mobilização dos estudantes para atividades interativas com a finalidade de aprofundamento de temas de estudo. O professor tem um papel fundamental em todo o processo, porque a essência da proposta é que os estudantes compreendam bem o que estão estudando, com o máximo de profundidade possível.” (PEREIRA, 2017, n.p.)

Essa ação é realizada em nossas aulas porque, antes e durante estas, planejo para que os aulistas atuem ativamente em conjunto por atividades interativas que exigem estudos profundos sobre determinados temas. Prova disso são os nossos GDs, que são dirigidos por dois alunos, que pesquisam sobre um determinado tema repassado a eles antes da apresentação. Na ocasião, os dois já pensam nas possíveis soluções para sanar/atenuar o problema relacionado ao tema. Além do que, na realização do GD, eles colocam possíveis problemas relacionados ao tema para a turma. Ex: Como, atualmente, está a mobilidade urbana no Brasil? Que soluções são possíveis? Ressalto que, atualmente, tais questões-problemas já são transmitidas a todos da turma antes do GD.

Com isso, observa-se que a aprendizagem por pares faz com que os estudantes investiguem, engajem-se, discutam entre si e tentem solucionar os problemas propostos relacionados ao tema. Dessa maneira, estão a contribuir diretamente, junto ao professor, para a construção do conhecimento e claro, estão respaldados para defender a tese na produção textual dissertativa-argumentativa.

Considerando que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes

contextos” (BERBEL, 2011, p.29), há, ainda, mais uma metodologia ativa que usamos em nossas aulas: o debate. Este acontece durante os GDs que são realizados acerca de determinado tema, a exemplo: “A legalização do aborto no Brasil”.

Nessa perspectiva, cito como exemplo o debate ocorrido, esse ano, durante o GD sobre o tema “A legalização do aborto em discussão no Brasil”. Na ocasião deste, os alunos do 2º ano B desenvolveram um rico debate acerca disso. E o que mais surpreendeu foi a defesa da aluna Maria Victória, que se colocou a favor da legalização, e, para tal, foi buscar na Bioética e na Filosofia amparo para argumentar em prol do seu ponto de vista. O debate foi bastante proveitoso, visto que tanto os que eram a favor quanto os que eram contra conseguiram justificar com fundamentação teórica plausível sua posição. E o envolvimento deles foi tamanho que o professor que entrou em seguida disse-me que quase não conseguiu ministrar aula porque a discussão entre eles continuava.

A situação relatada anteriormente mostra que o debate pode trazer um verdadeiro aprendizado aos discentes, pois ele instiga estes a munirem-se dos conhecimentos das mais diversas áreas científicas para que possam bem arguir e, assim, convencer aqueles que estão a ouvi-los de que suas ideias fazem sentido. De igual modo, estarão bem instruídos para realizar, em seguida, a redação, desde a defesa da tese à sugestão de uma proposta de intervenção para sanar o problema relacionado ao tema abordado no debate.

Tudo isso acorda com a ideia de Paulo Freire (1996), para quem os saberes não podem ser simplesmente transferidos. Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (p.26). Além disso, “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. (Idem, p.33). Nesse sentido, o ensino baseado

na criticidade deve ocorrer de forma ética e o professor que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade desta premissa deve dar às palavras, corporeidade através do exemplo. Isto é, pensar certo é fazer certo. Desse modo, “a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar [...]. A tarefa do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica [...]” (Idem, p.38).

Pelas declarações de Freire, entende-se que trabalhar com criticidade é ajudar o aprendiz a nele desenvolver a habilidade de enxergar a realidade além daquela que lhe é mostrada. Isso por meio do pensar, que é estimulado nos estudantes a partir de metodologias ativas, como as apresentadas anteriormente neste trabalho, dado que estas os ensinam a edificar os conhecimentos. Junto a isso, o professor deve dar exemplo daquilo que ensina, ou seja, dar “corporeidade” as suas ações, para que estas possam parecer concretas aos aulistas, posto que, muitas vezes, estes têm seu mestre como um “modelo” a ser seguido. Dessa forma, o professor estará em harmonia com o que diz e, assim, estará a pensar certo, conforme afirma Freire.

E O PROFESSOR, QUAL O PAPEL DELE NESTE PROCESSO?

O professor é o que “ensaia os números, treina as técnicas, motiva quando o aprendiz desanima, corrige quando erra, permite que erre para que aprenda, entusiasma quando acerta e pode até tocar junto. Mas são eles que devem brilhar. Todos já sabem que você sabe tocar. São eles que precisam aprender.” (FRANCO, 2018, p.73). Além do mais, é o mediador que planeja/organiza os momentos de aprendizagem escolar com foco no aluno, colocando-o como participante ativo, ou seja, protagonista do processo de construção do conhecimento. De resto, “cabe ao professor o papel de mediador e

orientador de todas as etapas e propor situações a serem resolvidas, devendo organizar e direcionar estes trabalhos, fazendo com que os alunos tenham contato com determinados assuntos, utilizando de fato as novas técnicas e metodologias.” (HAUSCHILD & VIVIAN, 2017, s/p.). Isto é, o docente é o mentor/facilitador/orientador, ou seja, é o “guia” dessa atividade de constituição do saber.

CONCLUSÕES PROVÁVEIS E PROVISÓRIAS

Com este trabalho, intencionou-se compartilhar experiências que são vivenciadas em salas de aula do Ensino Médio, desde o início do ano de 2018. Apresentamos como é possível trabalhar a disciplina de Redação, em Língua Portuguesa, através de metodologias ativas de aprendizagem, como o PBL, Storytelling, Aprendizagem por Pares e Debate, metodologias fundamentais para tornar o aluno participante ativo do processo de aquisição da sapiência na escola. Assim sendo, acredita-se que a melhor forma de o concluir é exibir, através de relatos daqueles que compartilharam comigo tais vivências, os resultados e a satisfação de alguns ex-alunos meus, do 3º ano, que conseguiram notas muito boas na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2018, em apenas 9 meses de trabalho – janeiro a outubro (mês da realização da prova do ENEM 2018) –, e que, hoje, estão no Ensino Superior:

Seguem algumas das respostas descritas quando se perguntou aos alunos se eles conheciam a metodologia utilizada nesta pesquisa em 2018, e quais impressões tiveram da sua aplicação:

“Ainda não conhecia. Foi uma metodologia inovadora, diferente e eficiente, pois inventiva a leitura e permitia a troca de informações durante os debates. Isso enriquecia o repertório argumentativo, fator muito importante no Exame Nacional. [...] Vale ressaltar que o projeto de leitura de livros, batizado

e criado pela prof. Fabiana como “Griot” foi o principal responsável por “lotar” a biblioteca da escola todos os dias.” (Guilberth Lopes Oliveira, aprovado em 1º lugar no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 880 na Redação do ENEM 2018).

“Não. Foi uma metodologia bem eficaz e eficiente, deixando nítido a relação com os resultados bem satisfatórios, principalmente de alunos que tinham um péssimo desempenho e que, após colocar em prática a metodologia da professora Fabiana, obteve resultados vantajosos.” (Beatriz Pierote Alves da Silva, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade AES-PI-FAPI – Ensino Superior do Piauí –, com bolsa 100% integral, com nota 920 na Redação do ENEM 2018).

“Não, não conhecia. É uma metodologia bastante eficaz, basta ver os resultados obtidos pela mesma. Para mim, a metodologia fez com que eu me desenvolvesse de modo a conseguir melhorar minha interpretação de textos e expor um ponto de vista com mais facilidade e clareza, dessa forma, argumentando melhor.”

(Murilo de Castro Santana, aprovado para o curso de Engenharia Civil, no Centro Universitário Maurício de Nassau, com bolsa 100% integral, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

Perguntados se a metodologia utilizada nas aulas de Redação, ajudou os discentes a tirarem uma boa nota na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, responderam:

“Sim. Ajudou muito. Por meio do seu projeto de aula, adquiri gosto pela leitura, meu poder de argumentação e meus conhecimentos em qualquer tema aumentou. Vale lembrar que em um ano eu li mais de 5 livros. Pode parecer pouco, mas não para um aluno que, até então, não tinha lido nenhum livro por completo. Isso me ajudou muito no Exame.” (Guilberth Lopes Oliveira, aprovado em 1º lugar no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 880 na Redação do ENEM 2018).

“Sim. Nos orientou e colocou em nossas mãos tudo o que precisávamos para obter um ótimo resultado na redação do ENEM. Inquestionavelmente, não dependia só disso, mas, também, do esforço do aluno, seguindo a metodologia aplicada com insistência e muita prática. Foi assim que, Beatriz Pierote, cheguei em um resultado excelente. Era uma aluna com um péssimo desempenho em Redação, apresentava muitas dificuldades as quais foram superadas com base em sua metodologia, e o grande esforço e dedicação da minha parte.” (Beatriz Pierote Alves da Silva, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade AESPI-FAPI – Ensino Superior do Piauí –, com bolsa 100% integral, com nota 920 na Redação do ENEM 2018).

Portanto, foi um projeto que trouxe perspectivas diferentes e contribuiu para que vários estudantes tivessem a oportunidade de continuarem se inserindo socialmente nesse mundo tão competitivo – que é o mundo capitalista.

Acredita-se que mais ações são necessárias para que as práticas sociais de linguagens sejam valorizadas nos mais diferentes contextos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Berbel, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p 25-40, jan/jun, 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf> Acesso em 27 julho 2019.

Franco, Max. *A jornada do aprendiz: storytelling e metodologias ativas na educação*. 2018.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hauschild, Luis Paulo e Danise Vivian. *As metodologias ativas e o seu impacto na área do ensino*. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2023/1/2017LuisPauloHauschild.pdf>> Acesso em 27 Julho 2019.

Oliveira, Marlene Gonçalves e Letícia Pontes. *Metodologia ativa no processo de aprendizado de cuidar: um relato de experiência*. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf> Acesso em 25 julho 2019.

Paiva, Marlla Rúbya Ferreira; Parente, José Reginaldo Feijão; Brandão, Israel Rocha; Queiroz, Ana Helena Bomfim. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. Disponível em: [file:///C:/Users/windows%207/Downloads/1049-2481-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/windows%207/Downloads/1049-2481-1-SM%20(2).pdf)> Acesso em 25 jan. 2019.

Pereira, Fábio Inácio. *Aprendizagem por pares e os desafios e os desafios da educação para o senso-crítico*. In: Int. J. Activ. Learn. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p 6-12, jan/jun, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/windows%207/Downloads/76-Texto%20do%20artigo-168-1-10-20180711.pdf>> Acesso em 27 julho 2019.

Ribeiro, Luis Roberto de Camargo. *A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação da educação em engenharia na voz dos atores*. 2005. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence=1>> Acesso em 24 julho 2019.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: TRÍADE DO SÉCULO XXI PARA EMPREENDER NAS PRÁTICAS DOCENTES

Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira¹
Jairson Monteiro Rodrigues Viana²

*A educação não transforma o mundo.
A educação muda as pessoas e pessoas
transformam o mundo*

PAULO FREIRE

Este estudo se dedicou a associar Educação, Tecnologia social e desenvolvimento local, assim como, os benefícios dessa parceria para o processo de ensino – aprendizagem e comunidade em geral. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica para fundamentação teórica da temática estudada e posteriormente se propôs a intervenção pedagógica, pois acredita-se que Educação e Tecnologia Social devem seguir a mesma trilha, e, juntas seguirem rumo a emancipação dos indivíduos, construção de saberes significativos, ensino ativo e transformação social.

A tecnologia voltada para as necessidades da sociedade contribui para que a educação ultrapasse os muros da escola e proporcione a alunos/alunas, a emancipação e participação ativa frente às problemáticas da sua comunidade (ITS, 2004), buscando a transformação da realidade local. Desta forma, acreditamos que, as instituições de

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí. Mestre em Educação. E-mail: sarmiento-y@hotmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí. Especialista em Pedagogia do Movimento Humano. E-mail: jairsonviana2@hotmail.com

ensino devem favorecer, as pessoas e seus projetos de vida, se tornando um espaço de participação, realização, conscientização, em especial no que diz respeito ao uso da educação empreendedora no currículo escolar, podendo empreender na instituição o desenvolvimento de Tecnologias Sociais e a criação do banco de dados dessas tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento da região, de forma integrada ao corpo técnico, docente e discente da instituição, abrangendo as diferentes dimensões humanas e profissionais.

Nesta perspectiva, a formação dos professores, deve buscar incentivar o desenvolvimento de um processo educacional que privilegie o protagonismo do aluno/aluna, o desenvolvimento de tecnologias sociais e a formação de um banco de tecnologias sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Tucuruí, porque acreditamos que:

[...] mergulhar o aluno em um sistema de aprendizagem onde haja uma relação coerente entre ele próprio e a sua realidade circunstante. [...] uma educação empreendedora deve levar em conta o background cognitivo, emocional e social do estudante. [...] afim de reduzir as tensões existentes entre o indivíduo e o mundo ao redor, de modo que os estudantes aumentem o nível de autoconfiança [...] A sala de aula, cada vez mais, tem de se transformar em laboratório de conhecimento. (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p. 62-63)

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HOFLING, 2001, p.31)

Nesta linha de pensamento, a formação profissional do corpo docente, voltada para uma aprendizagem significativa e ativa se faz necessário e urgente. Assim, foi proposto no TCC submetido ao curso de especialização Educação Empreendedora – PUC RIO, onde tinha como pré-requisito um projeto de intervenção pedagógica, um curso de formação docente, privilegiando um processo de ensino – aprendizagem incentivador do protagonismo do aluno/aluna, desenvolvimento de TS e a formação do banco de TA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Tucuruí. Assim, o trabalho docente não se restringirá aos procedimentos isolados de uma sala de aula, pois:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania [...] na luta contra a superação das desigualdades sociais e exclusão social (LIBÂNEO, 2012, p.132-133).

TÉCNOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Mas, o que é Tecnologia Social – TS? A TS surgiu a partir da ideia de Tecnologia Apropriada – TA, onde esta última se inspirou nas ideias de Mahatma Gandhi, na Índia, por volta do século XIX, baseada em uma produção que privilegiava a inserção das pessoas ao invés da produção em larga escala, que privilegiava a tecnologia em detrimento do trabalho das pessoas (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004). A TS é um “conjunto de técnicas e metodologias

transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS, 2004, p. 26).

Assim, a TS tem suas ações norteadas por quatro princípios: aprendizagem e participação caminham juntos; todo indivíduo é capaz de gerar conhecimento e aprender; a transformação social implica compreender a realidade de maneira sistêmica; e a transformação social ocorre na medida em que há respeito às identidades locais (ITS, 2004), se tornando um fenômeno de emancipação social, de resgate de valores e um processo educacional, onde, entendemos a educação “não como absorção de conhecimentos prontos e vindos de fora, mas como a invenção e reelaboração constante do mundo, e de si mesmo, que cada um empreende durante toda a sua vida, é a mais ativa e mais presente das dimensões que constituem a tecnologia social” (PASSONI, 2008, p. 5). Passoni (2008), apresenta três aspectos que explicam a relação direta entre tecnologia social e educação: a) aprendizados gerados para todos os envolvidos, promove condições de emancipação para os sujeitos envolvidos, onde todos aprendem e desfrutam dos resultados; b) diálogo entre saberes populares e saberes científicos, enriquecendo o aprendizado e valorizando as culturas e c) difusão dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos, aumentando o número de envolvidos e beneficiados.

1º momento:

Tecnologia social: origem e desenvolvimento.

Tecnologias sociais & sociedade.

Experiência brasileira em tecnologias sociais.

2º momento:

Tecnologia social & educação: Perspectivas no processo de ensino aprendizagem.

Tecnologias sociais & desenvolvimento local.

Economia solidária, Economia da cultura e economia criativa.

3º momento:

Seminário/ debate:

O papel das tecnologias sociais no desenvolvimento educacional e regional.

Inclusão na perspectiva omnilética.

4º momento:

Avaliação da formação pelos participantes.

Elaboração de propostas para implementação das tecnologias sociais no IFPA Campus Tucuruí efetivamente.

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Inicialmente será aplicado um questionário que funcionará como uma avaliação diagnóstica do grau de informação e conhecimento sobre a temática da formação proposta – Não será atribuído conceito/nota nesta etapa. E, ao final da formação, o mesmo questionário preenchido do início do curso, associado a um questionário de autoavaliação do aluno/aluna, será reaplicado ao final do curso para a avaliação do progresso do aluno – Será atribuído conceitos (Regular, Bom e Excelente)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

É importante ressaltar que a aula não deve necessariamente usar o discurso meramente expositivo, mas podem ser: dialogadas e problematizadas, que convidam a coletividade a refletir junto, de forma interativa e criativa, em vez de simplesmente informar. Nesta perspectiva, Shaefer; Minello (2016, p. 66) referenciando Guerra; Grazziotin (2010), reforçam que:

[...] uma mentalidade criativa se alcança por meio do equilíbrio entre a arte, a prática, e a ciência, de forma que se faça coexistir a organização, e a estruturação científicas com os processos de imaginação artística. É por intermédio desse diálogo entre a ordem científica e a liberdade criativa da arte que se buscarão novas perspectivas adequadas a uma educação empreendedora” (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 75)

Assim, Dolabela (2008) ressalta que não adianta simplesmente acumular conhecimentos, e sim é preciso que saibamos aprender, de modo autônomo e constante, com posterior compartilhamento deste conhecimento. É preciso, portanto, um processo de ensino-aprendizagem que fomente o contínuo aprender a aprender, levando o aluno/aluna a proceder como um empreendedor na vida real: fazendo, errando, corrigindo rumos, criando e compartilhando o conhecimento construído em benefício da coletividade, do bem comum. E, pretendemos explorar a:

Problematização: Durante as atividades, ocorre, por exemplo, quando o formador “devolve” ao grupo as perguntas feitas, para que procure encontrar respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe; levando-os a pensar e não a esperar respostas prontas.

Discussão/Debate: A discussão contribui para que os educadores desenvolvam suas capacidades de expressar opiniões, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro e conjumar ideias em prol de um objetivo comum.

Valorização e uso da experiência do grupo: Pretende-se criar situações que “revelem” os conhecimentos prévios/opiniões do grupo

sobre os temas abordados, solicitando que os educadores socializem suas experiências pessoais, será anotado seus relatos, utilizando-os para dar devolutivas e ilustrar certos assuntos. Propor que elaborem perguntas, que representem dúvidas ou preocupações pessoais (a partir de uma leitura ou de uma situação colocada).

Simulação: Simulação de situação-problema que poderá ser solucionada com as tecnologias sociais ou com outras propostas sugeridas pelos alunos do curso.

A FORMAÇÃO DOCENTE

- A formação docente proposta aqui, pretende expor para os docentes a importância do uso das tecnologias sociais como uma ferramenta educacional e de desenvolvimento para a região, a fim de que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento sustentável, contextualizada histórico – social e o entendimento crítico sobre a temática abordada. Assim, propomos:
- Realizar um processo de formação em iniciativas empreendedoras inovadoras para os educadores desta instituição de ensino – TECNOLOGIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO.
- Incentivar a construção de tecnologias sociais, buscando amenizar os problemas locais.
- Envolver alunos e alunas no desenvolvimento destas tecnologias sociais.
- Diminuir a reprovação e evasão escolar através do envolvimento dos alunos na construção dessas tecnologias sociais e protagonismo em seu processo de ensino-aprendizagem.
- Propor a elaboração da I Mostra de Tecnologias Sociais do IFPA – Campus Tucuruí.

- Incentivar a criação do banco de tecnologias sociais do IFPA Campus Tucuruí.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A Portaria nº. 1.769, de 21.12.94, criou a antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí – UnED, pertencente à então Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA), hoje Campus Tucuruí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará -IFPA, inaugurada em 10/04/1995, para viabilizar o projeto de interiorização, que visava expandir para o interior do Estado do Pará os cursos do ensino técnico profissionalizante - IFPA, que até então não existiam em todas as regiões do Estado. Inicialmente visou à formação de mão-de-obra especializada para atender às necessidades das empresas da região sudeste e sul do estado do Pará, como ELETRONORTE (hoje, ELETROBRAS ELETRONORTE), Camargo Corrêa Metais (hoje, Dow Corning) e Companhia Vale do Rio Doce. Nesta perspectiva, indagamos: Qual a contribuição do IFPA Campus Tucuruí para o desenvolvimento concreto da região do lago de Tucuruí?

Desta forma, é de fundamental importância, não reduzirmos o processo educacional às demandas do mercado de trabalho e/ou econômico. É importante considerar as necessidades locais, a identificação das peculiaridades laborais, as tendências da dinâmica produtiva e problemas da região onde a instituição pode estar atuando para melhorar a qualidade de vida da população local. Entendo que o contexto social, político, cultural e econômico, no qual a instituição de ensino e seus sujeitos estão inseridos, afeta a sua vida acadêmica e deve fazer parte dos objetivos de melhorias propostos pela instituição de ensino à comunidade local.

O contexto local deve também, contribuir para orientar todo o planejamento e desenvolvimento das ações educacionais, a fim de

tratar tais contextos com a devida relevância, transformando-os em ações incluídas no currículo escolar, ou seja, objetos de planejamento, potencial de aprendizagem e envolvimento dos alunos/alunas. Neste contexto, empreender as tecnologias sociais no ambiente de ensino, será de grande importância para a evolução do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento da região, assim como contribuiria para diminuir a evasão escolar, pois o aluno se sentirá envolvido na instituição e responsável pela sua comunidade.

A escola/ prática educacional não pode ser reduzida a um espaço autárquico, solitário e independente, isolado dos outros contextos: da cultura, do trabalho, da política, da economia, etc. Ao contrário, deve abranger um contexto mais amplo. A responsabilidade das instituições de ensino é de ser capaz de transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos/ ações capazes de gerar transformações nas ações e realidade das pessoas, pois “[...] por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza (VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

Schaefer; Minello (2016) alertam para o fato de que os sistemas educacionais foram criados objetivando formar pessoas para ocuparem postos de trabalhos em profissões técnicas específicas ou profissionais liberais. Neste contexto, Schaefer; Minello (2016) citando Dolabela e Fillion (2013), relatam a importância da mudança radical frente aos métodos tradicionais de ensino, que tendem a se concentrar na transferência de conhecimento, ao passo que deveria buscar uma aprendizagem centrada no pensar de forma independente e proativa. Assim, deve-se:

[...] mergulhar o aluno em um sistema de aprendizagem onde haja uma relação coerente entre ele próprio e a sua realidade circunstante. [...] uma educação empreendedora deve levar em conta o *background* cognitivo, emocional e social do estudante. [...] afim de reduzir as tensões existentes entre o indivíduo e o mundo ao redor, de modo que os

estudantes aumentem o nível de autoconfiança [...] A sala de aula, cada vez mais, tem de se transformar em laboratório de conhecimento. (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p. 62-63)

Nesta perspectiva o processo de ensino aprendizagem não pode se resumir ao espaço escolar, o conhecimento não pode ficar enclausurado dentro dos muros das instituições de ensino. O conhecimento deve ultrapassar os muros da escola e beneficiar a comunidade local. Neste contexto, Irma Damos, gerente executiva do Instituto de tecnologias Sociais – ITS, no CADERNO CONHECIMENTO E CIDADANIA, relata que a educação também é responsável pelo desenvolvimento das capacidades humanas, pelo aprendizado de conteúdos e habilidades que poderão auxiliar os indivíduos a compreenderem melhor a si mesmos, aos seus semelhantes e ao seu mundo, e assim estará formando pessoas para participar da construção de uma sociedade que proporcione a equidade de direitos a todos os cidadãos. Entendida desta maneira, a educação acontece a cada momento da vida – quando se busca compreender e resolver os problemas enfrentados no dia a dia e, especificamente, em processos formalizados de ensino – aprendizagem.

O IFPA – Campus Tucuruí oferta cursos técnicos de nível médio e subsequente, e tecnólogo de nível superior. Apesar de estarmos em uma instituição de cursos técnicos e tecnólogos, fica evidente que o “caminho que vai da realização de um descobrimento ou progresso científico em algum laboratório até que a sociedade se beneficie dele é longo, difícil e exige a atuação contínua do Estado” (ITS, 2005, p. 3). Nesta perspectiva, as tecnologias sociais assumem um papel de suma importância a fim de acelerar a chegada dos avanços tecnológicos para a comunidade na qual a instituição está inserida, pois:

[...] as tecnologias sociais se caracterizam pela capacidade criativa e organizativa de segmentos da população em gerar alternativas para suprir as suas necessidades e/ou demandas

sociais. Não se constituem, ainda, em políticas públicas, mas vêm obtendo um reconhecimento crescente no que se refere à sua capacidade de promover um novo modelo de produção da ciência e da aplicação da tecnologia em prol do desenvolvimento social da população. (MARCIEL; FERNANDES, 2011, P. 148)

Ao longo da história, surgiram diferentes formas de construir e desenvolver as diversas formas de tecnologia, mas algumas tecnologias se tornaram hegemônicas e outras, secundárias, ou até mesmo esquecidas como as Tecnologias Sociais – TS. A TS busca proporcionar a participação da comunidade, na busca de resolver e/ou amenizar problemas sociais locais, assim como, assumir a responsabilidade de transformar positivamente a realidade local, a sustentabilidade, a inclusão social e a democratização dos saberes, os quais são balizados por meio dos fundamentos que a constitui, quais sejam: autonomia, tomada de decisões, “Co aprendizagem” e reaplicação, onde precisa ser planejada e efetivada na interação constante com a comunidade a ser atendida e no contexto educacional local (Roso, 2017). Nesta perspectiva,

a formação/educação é mais ampla: usuários e sociedade, direta ou indiretamente relacionada com os “produtos”, são fundamentais no processo de desenvolvimento no sentido que eles também se educam ao educarem os técnicos envolvidos a partir das diferentes visões de grupo. Ainda, as decisões tomadas não são centralizadas em determinadas pessoas e/ou grupo, mas, sim, tomadas pelo coletivo tendo como horizonte processos cada vez mais democráticos. (Roso, 2017, p. 85).

O proposto acima por Roso (2017) está em consonância com a proposta pedagógica humanizadora de Paulo Freire (1996) que explicita a necessidade de estratégias metodológicas concebidas a

partir do contexto vivido pelo aluno/aluna, em um processo de ensino-aprendizagem crítico, reflexivo, problematizador, consciente, com temas geradores em uma perspectiva dialógica.

A TS é um produto, método, processo ou técnica, desenvolvido para solucionar ou amenizar um problema social e que atenda aos princípios da simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade (e multiplicação) e de impacto social comprovado. Buscando sempre propostas inovadoras de desenvolvimento econômico e/ou social, baseada no desenvolvimento e disseminação de soluções para problemas como: demanda por água potável, alimentação, educação, energia, saúde e meio ambiente. As tecnologias sociais podem ter diferentes origens.

Aqui, especificamente, pretende-se que a TS seja trabalhada no meio acadêmico, sem descartar a contribuição da comunidade local. Para isto, pretende-se conscientizar os docentes sobre a importância das tecnologias sociais, e que seus benefícios possam ser estendidos, multiplicando o seu desenvolvimento na região e, conseqüentemente, melhorando o processo de ensino – aprendizagem e a qualidade de vida da população da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, foram expostos conceitos e reflexões acerca da Educação e Tecnologias Sociais, assim como os contextos que os envolvem e o ensino médio técnico integrado da rede pública de ensino, visto que este é o foco deste estudo.

Especificamente, sobre a importância das tecnologias sociais para a instituição de ensino e região na qual estamos inseridos, ou seja, a região do lago da hidrelétrica de Tucuruí-Pará, a partir dos objetivos traçados para o processo de formação de docentes e discentes, será possível emprendermos o desenvolvimento das tecnologias sociais

e posteriormente criarmos o banco de tecnologias sociais, passando a incluir toda a comunidade local e região no caminho do desenvolvimento de soluções práticas e de baixo custo. Assim, a partir das necessidades da região, poderão consultar no banco de tecnologias sociais as possíveis soluções para os seus problemas ou fomentar estudos que busquem a solução de tais problemas. Dessa forma, a instituição de ensino estará sempre incentivando a **triade educação, tecnologia e desenvolvimento local**, de forma mais eficaz e inclusiva, contrariando, a lógica de mercado que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários (SANTOS, 2008).

A educação inclusiva, tem como princípio básico:

A minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. [...] inclusão é, em última instância a luta contra exclusões [...] Inclusão sempre é um processo. (SANTOS; PAULINO, 2008, P .12)

E, no que tange ao contexto educacional, Lopes (2010) enfatiza a necessidade do uso de metodologias de ensino que permitam o “aprender fazendo”, a fim de que o aluno se depare com situações críticas que o levem a pensar de maneira diferente, buscando respostas e alternativas, ou seja, aprendendo com experiência, aprendendo com o processo de ensino-aprendizagem e buscando soluções. A autora também propõe a “aprendizagem orientada para o processo/ação: aprendizagem experiencial; aprendizagem pela ação; aprendizagem contextual (processo de construir o significado a partir da interação

social e da experiência); aprendizagem centrada em problemas e aprendizagem cooperativa (trabalhar em grupos heterogêneos exercitando a liderança, a comunicação, a coesão de equipe, a colaboração, etc.)

Em todas as propostas de Lopes (2010) ressalta-se a importância da ligação entre o processo de ensino-aprendizagem e o mundo real, onde os recursos, estratégias e contextos nos quais os estudantes estão ou já estiveram inseridos proporcionam uma aprendizagem significativa². Desta forma, é reforçado os vínculos com o contexto do estudante, com a sua comunidade, com os empreendedores e seus negócios, com arranjos produtivos e todos que possam ser fontes de informação e de recursos para o processo de ensino-aprendizagem significativa.

Dessa maneira Freire (1996), nos convida a refletir sobre o diálogo – educação dialógica, como um momento em que os sujeitos se encontram para refletir criticamente sobre o contexto em que vivem, a sua cultura e a cultura dos “outros”, confrontando assim o aprisionamento em que se estrutura a educação antidialógica, que é baseada na homogeneização do conhecimento (educação bancária) e nas relações de poder (FREIRE, 1996). Corroborando com o pensamento freireano, Tschá e Cruz Neto (2014) relatam que a *ação dialógica* é uma característica importante da educação empreendedora, onde ser dialógico consiste em empenhar-se na transformação constante da realidade, através do conhecimento, e o conhecimento é uma tarefa de sujeitos e não de objetos, logo:

O ato de transformar sonhos em realidade e o papel que este ato representa na sociedade, envolve um constante refletir com todos os envolvidos ou que querem fazer parte do projeto sobre o posicionamento do ser em relação a questões sociais. Isto implica em questionar como o sonho a ser realizado

2 Teoria de David Ausubel (1918-2008), que define a aprendizagem como sendo construída e relacionada com os conhecimentos prévios, onde o sujeito adquire um papel ativo, reestruturando e organizando a informação.

pode mudar o mundo para melhorar e transformar realidades (TSCHÁ; CRUZ NETO, 2014, p. 70)

Ao abrir-se para o debate de ideias, a escola está proporcionando tanto a si mesma quando à própria sociedade o exercício da autonomia (Adorno, 1995) e Dolabela (2008) complementa, explicando que a essência da estratégia didática da educação empreendedora, está no sonhar e no buscar realizar o sonho. O estudante irá criar o seu próprio projeto – chamado na **pedagogia empreendedora** de Dolabela (2003b, 2008) de **sonho** – e se beneficiar da força didática dessa ação, logo:

“Ele deve ter a autoria e, também, ser protagonista do enredo que criou. A ação de buscar realizar seu sonho está impregnada pela emoção, que irá mobilizar e motivar a aquisição dos recursos necessários, internos e externos” (DOLABELA, 2008, p. 105).

Para tornar realidade a proposta de formação Educação, tecnologias sociais e desenvolvimento local, é preciso um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre: professor – equipe pedagógica, professor- professor da escola, professor – aluno, aluno – aluno e aluno/professor – comunidade local. Desta forma, será compreendido a importância da conexão educação, tecnologias sociais e desenvolvimento local. Assim, estaremos qualificando o processo de ensino – aprendizagem e ampliando seus benefícios a toda a comunidade e proporcionando:

[...] com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de

que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. [...] inclusão é, em última instância a luta contra exclusões [...] Inclusão sempre é um processo. (SANTOS; PAULINO, 2008, P.12)

No entanto, não podemos esquecer as responsabilidades do Estado para com toda a sociedade. E, não podemos e não devemos assumir as responsabilidades do Estado, onde o mesmo representa:

[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

[...] não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. (HOFLING, 2001, p.31)

Assim, nesta linha de pensamento, a efetivação da qualidade da educação escolar disponibilizada, deve implicar considerar fatores intraescolares, contexto socioeconômico – cultural dos estudantes, as expectativas sociais das famílias, os processos de organização e gestão da instituição educacional, a participação efetiva da comunidade, as práticas curriculares e processos pedagógicos – didáticos das formas de avaliação. (LIBÂNEO, 2012).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CENTRO Brasileiro de referência em tecnologia social. **Tecnologia Social e Educação: para além dos muros da escola**, ITS, 2004.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Tecnologias sociais: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: Unicamp, 2009.

_____, Renato Peixoto; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o Marco Analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: FBB. **Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FBB, 2004, p. 51- 55

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, p. 134-181, 2013.

FONSECA, Rodrigo Rodrigues. **Política científica e tecnológica para o desenvolvimento social: uma análise do caso brasileiro**. Tese (Doutorado) — Unicamp, Campinas, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: _____. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.13-25.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

HADDAD, Sérgio (2007). **Educação e Exclusão no Brasil** (Relatório de Pesquisa elaborada por solicitação da Save the Children à Ação Educativa). São Paulo: Observatório da Educação/ Ação Educativa.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas Públicas sociais**. Cadernos. Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

JUNG, H. S.; VAZ, D.; BENATTI, R. M. Z. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades. v. 47 n. 160 (2019): Educação, Educação Católica e Reformas Educacionais/Dossiê.

LAUFER, Alfredo. **Contextos empreendedores** / Alfredo Laufer. – Brasília, DF: SEBRAE; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

LOPES, R. M. A. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

MEC (2007). **Guia de Tecnologias Educacionais – Boas Práticas para reforçar a educação básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/tecnologias.html#top> consultado em 25 de janeiro de 2017.

MELLO, Claiton (Orgs.). **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 15-64.

Tipos de empreendedorismo / Eduardo Moreira da Costa. – Brasília, DF: SEBRAE; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. 47 p.: il. col.; 30 cm.

PASSONI, Irma R. Caderno conhecimento e cidadania. **Tecnologia social e articulação comunidade-escola**, v. 1, ITS, 2008.

PEREIRA, L. C. B.; FREITAS, C. C. G. **Educação na tecnologia social: análise de experiências**. R. Tecnol. Soc. v. 14, n. 30, p. 105-120, jan./abr. 2018. Disponível em: Acesso em: 10/07/2021.

REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL — RTS. Disponível em: <<http://www.rts.org.br>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. **Tecnologia social: conceito**. Disponível em: <<http://www.rts.org.br/rts/tecnologia-social/tecnologia-social>>. Acesso em: 19 set. 2009. Educ. Soc., v.28, n.101, p. 45-61, 2007b.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (2005). **A urdidura das trocas sociais na trama das aprendizagens escolares**. Porto Alegre: Geempa, Textos Geempianos 1.

Roso, C. C. (2017). **Transformações na Educação CTS: uma proposta a partir do conceito de Tecnologia Social**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. **“Concepções de docentes e licenciados de educação física acerca de inclusão**

em educação”, in *Perspectiva Omnilética em Discussão*. v. 3, n. 23, 2013. p. 128-145 (2012). Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 25/01/2021.

STÊNICO, J. A. G., **Os Impactos Das Políticas Públicas No Cotidiano Escolar**. Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2021.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando (2016). **Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias**. Revista pensamento contemporâneo em administração, v. 10, n.03, jul/set. 2016, p. 60-81, 2016.

TSCHÁ, E. R.; CRUZ NETO, G.G. **Empreendendo colaborativamente ideias, sonhos, vidas e carreiras: o caso das células empreendedoras**. In: BECKER, A. R. Educação Empreendedora: a formação de futuros líderes. In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (org.) **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.

CAPÍTULO VIII

CONDIÇÕES DE SAÚDE DOCENTE E SUA INCIDÊNCIA NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Claudia Maria Rodrigues Barros¹

*Se a educação sozinha não transforma
a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.* Freire (2000, p.67)

INÍCIO DE CONVERSA...

A proposta desta pesquisa converge para a análise da saúde docente, especialmente no que tange às condições de saúde física/mental e seus desdobramentos na/para a formação de professores. Trata-se das possíveis interferências na saúde docente em decorrência de um novo perfil de Educação, Escola e Práticas pedagógicas, em tempos de Pandemia e em uma possível pós pandemia ocasionado pelo novo coronavírus (Covid-19), e suas repercussões com o advento de novas tecnologias educacionais e de um ensino híbrido (presencial e remoto) ou somente remoto emergencial.

Além disso, a proposta busca entender o cenário sobre a Educação no Estado do Pará no que diz respeito a análise sobre Formação de Professores, políticas educacionais de saúde para docentes. Dialogando com os estudos de (GATTI, BARRETO e ANDRÉ; 2011) sobre condições de trabalho e a valorização destes profissionais.

Os motivos que levaram a escolha deste objeto de estudo, perpassa desde a própria experiência na formação inicial (a cerca de estudos

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Mestre em Educação (UEPA). E-mail: claudia.maria@ifpa.edu.br

na categoria Corpo/Trabalho) e continuada acadêmica (a partir das leituras acadêmicas sugeridas na linha de formação de professores do programa de pós-graduação em Educação, Mestrado da Universidade do Estado do Pará, em que me deparei com a discussão sobre saúde, Trabalho docente).

Este aprofundamento epistemológico culminou no trabalho conclusivo de dissertação de Mestrado na área, intitulada de “O Trabalho Docente e o processo de Adoecimento no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará”, espaço esse que propiciou aproximações investigativas sobre os conhecimentos referentes às relações entre a formação de professores e o processo de adoecimento docente em uma Universidade Pública de Belém do Pará.

Como também enquanto docente, do Instituto Federal do Pará, nos últimos cinco anos, no que tange o desenvolvimento da pesquisa, ensino, extensão, no contexto das experiências vividas no ensino básico e superior, compartilhando e aproximando-me de maneira desafiadora, com o cotidiano de trabalho/saúde dos professores. Especialmente ao participar no ano de 2020, do Programa de Educação Socioemocional do IFPA.

Entende-se que diversos autores já desenvolveram estudos e pesquisa acerca de trabalho docente e saúde (BARROS, 2014; CAMPOS, 2011; CARLOTO, 2010; FREITAS, 2010; FREITAS e PEREIRA, 2019; LEITE, 2008; SILVA e CARVALHO, 2001). Contudo, nesta pesquisa há o desejo de dar continuidade e aprofundar as discussões sobre as categorias trabalho e saúde, especialmente as que tratam de saúde física e mental e suas inferências para a formação de professores, bem como sobre as políticas educacionais.

No que diz respeito a isso, a ausência ou poucas políticas institucionais para a promoção da saúde, há a evidência de um mal estar docente e alguns casos de síndrome de Burnout (OMS, 2020; CARLOTTO, 2002, 2008, 2013).

E essas condições entre trabalho e saúde, recebem uma nova redefinição durante o último triênio de 2019/2020/2021, um novo cenário educacional formou-se para professores e alunos, uma nova forma de ensinar e aprender foi e está acontecendo, houve uma intensificação de novas tecnologias da educação para o ensino remoto e uma nova escola foi formada e está sendo formada (BENIN, 2020; CERICATO e SILVA, 2020; DIAS e PINTO, 2020).

Professores tiveram sua atuação pedagógica, metodológica, de recurso, de conteúdo e avaliativa modificada, e isso incide diretamente em um novo fazer docente, em uma nova dinâmica de atuação e prática profissional, inclusive comportamental, pessoal, emocional, social, histórica, humana e/ou desumana acontecendo. Um novo cenário, portanto, de relações de vida e de saúde está sendo construído. Segundo dados da Associação Brasileira para o trabalho (ABET) um relatório técnico sobre trabalho docente na atualidade aponta o seguinte,

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de reorganização escolar (ABET, 2020, p.5).

Percebe-se que a prática pedagógica de professores está direcionando uma nova condição de saúde no ensino remoto emergencial. Maior tempo para o trabalho, maior produção, menos tempo para o lazer, menos tempo para cuidar da saúde física (cansaço, esgotamento) e mental (ansiedade, depressão) (TOSTES et al, 2020).

Dados da Tecnologia da Educação e Informação (TIC) apontam uma desigualdade digital em que poucas escolas públicas estavam preparadas para a transição do ensino on line e remoto. Muitas são as dificuldades para professores e alunos, a nível tecnológico e metodológico, como acesso a internet, velocidade de conexão, infra estrutura, uso de recursos (ausência de celulares e notebooks nos domicílios), pouco manuseio em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o Moodle e o Google Classroom, MEET, RNP, condição sócio econômica desfavorável, abandono ou evasão escolar, dificuldades no ensino aprendizagem (JORNAL DA USP, 2020).

Este capítulo de livro busca, então, discutir acerca da categoria trabalho, saúde, aprofundando e ampliando, especialmente os conhecimentos relativos a saúde física e mental de professores, por meio da análise comportamental. Percebe-se, portanto, a necessidade de mais pesquisas e aprofundamento dentro desta perspectiva na área da Educação, e especificadamente dentro dos programas de Pós Graduação.

Com base nisso, nas mudanças históricas e atuais que estão ocorrendo com os professores tem-se como pergunta problema desta pesquisa: quais as condições de Saúde dos docentes, para que se verifique as possíveis incidências delas na/para a formação de professores?

Com base na problemática, pergunta problema e questões norteadoras, definiu-se a seguinte hipótese: As condições de Saúde dos docentes, incidem diretamente na/para a formação de professores, com a saúde física e mental de saúde desses professores sendo afetadas. Portanto, há a necessidade de mais políticas educacionais de saúde para professores.

Objetivo geral da pesquisa é analisar as condições de Saúde dos docentes, para que se verifique as possíveis incidências delas na/para a formação de professores. Os objetivos específicos foram verificar se há políticas educacionais para a formação de professores que incidem em projetos e programas de saúde para o professor em tempos

emergenciais de pandemia (Covid19); Investigar a saúde física e mental relacionadas à saúde dos professores; Identificar os limites, desafios.

Esta pesquisa analisa a saúde docente, especialmente no que tange as condições de saúde física/mental e seus desdobramentos na/para a formação de professores.

Teve como metodologia a pesquisa tipo bibliográfica, com levantamento de livros, sites, artigos e revistas que tratam da temática. A coleta de dados deu-se através de seleção, leitura e análise destas obras. Busca-se atrelar o desenvolvimento da pesquisa à luz das ciências da Educação, da Saúde e da Psicologia. A abordagem que direciona esta pesquisa quanto a sua natureza mista é a quantitativa e qualitativa, que segundo Demo (2002), uma não é contrária a outra, ambas complementam a relação do sujeito com o objeto estudado.

SOBRE SAÚDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) saúde é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 2020, s/p).

Sobre a saúde física e mental sabe-se que é necessário ter hábitos positivos de alimentação, bom sono, exercício físico, como também “A saúde mental envolve a qualidade em como se lida com os próprios pensamentos, sentimentos e emoções durante o dia, nas atividades e nas relações com as pessoas, diariamente.” (SILVA, 2020, p.1) É importante “[...] aumentar o autoconhecimento pode ajudar na identificação do que a própria pessoa está sentindo, o que a incomoda ou lhe gera sofrimento, quais são os limites pessoais e o que pode lhe trazer bem estar e felicidade” (SILVA, 2020, p.1).

Porém, a busca por este estado de saúde recebe interferências cotidianas intrínsecas e externas que estão relacionadas ao trabalho docente. Em um estudo feito com docentes no ensino superior na

Universidade Federal do Pará, Campos (2011), aponta entre os dados encontrados: o desgaste físico da rotina de trabalho, excesso do uso da voz, raro ou inexistente período para o lazer, condições de trabalho insalubres, além da grande quantidade de alunos em uma mesma sala de aula, depressão e síndrome de Bournout.

A síndrome de Bournout, caracterizada como um estado de estresse que ocasiona uma exaustão física e mental e acrescentaria emocional foi publicamente utilizada em 1953, nos estudos de Schwartz e Will, e tem seu reconhecimento enquanto manifestação da relação de trabalhadores e trabalho, ainda na década de 1970, resultando em estresse crônico interpessoal, provido de conflito, insatisfação e ausência de reconhecimento profissional (CARLOTTO, 2010).

É constituída de três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização (tratar os outros de maneira impessoal) e a baixa realização no trabalho e três categorias de análise: Estados emocionais, atitudes e comportamentos, reações somáticas. Carlotto (2010, p. 45) ainda considera “[...] A síndrome de Bournout tem sido considerada um problema social de grande relevância”.

Sobre isso Bandura (1986; 2001; 2008) aponta “as atitudes e comportamentos humano é motivado e derivado de várias necessidades, atividades, impulsos e instintos” (BANDURA, 1986, p.1).

E que os fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento), o ambiente (recursos, consequências de ações e ambiente físico), assim como o comportamento (atos e escolhas individuais e declarações verbais); todos influenciam e são influenciados uns pelos outros (BANDURA, 1986, p. 18).

Sabe-se que no cenário atual de isolamento social, o distanciamento, a suspensão das aulas ou o retorno remoto, os cuidados sanitários, como limpar as mãos com água e sabão ou uso de álcool, evitar tocar nos olhos, nariz e boca, uso de máscaras têm sido algumas das atitudes

e comportamentos utilizados como formas de precaução do contágio e transmissão da doença (OMS, 2020).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), cerca de 90% dos alunos ficaram sem aulas presenciais no mundo. Robertson (2012) ao situar os professores em agendas governamentais, inclusive lembra que a UNESCO de fato tem esse papel estatístico e de informante do desenvolvimento da Educação no país. Porém, “Como mecanismos de governança eles são limitados por uma fraca capacidade para assegurar implementação e uma capacidade mais fraca ainda para causar mudanças quando as políticas nacionais sobre professores” (ROBERTSON, 2012, p.19).

O portal do Ministério da Educação (MEC) sobre aulas de graduação somente nos Institutos Federais do Pará aponta que estão em atividades remotas 22.464 discentes, 1.349 docentes, 1.043 Técnicos administrativos de um total de 40 Institutos, 925 mil discentes, 44 mil docentes e 34 mil em todo o Brasil (BRASIL, 2020).

Rodrigues (2020) baseado em um estudo feito em uma Universidade Federal brasileira aponta três principais dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com disciplinas remotas: necessidade de rever sua prática pedagógica, reposicionar-se no papel de mediador e não mais como o de “detentor do conhecimento”, como era muito visto anteriormente, e o desejo de repensar suas práticas avaliativas.

Expósito e Marsollier (2021) em uma pesquisa Argentina com 777 pessoas, incluindo professores, demonstra entre os resultados do estudo que há desigualdades existentes quanto ao uso de tecnologias e recursos pedagógicos digitais. Essas diferenças se manifestam em relação ao tipo de gestão, nível educacional, situação socioeconômica dos alunos, desempenho acadêmico e apoio da família do aluno.

Santos, Silva e Belmonte (2021) entre os resultados de sua pesquisa, afirmam que,

Diante do atual contexto educacional, os docentes se depararam com novas exigências que repercutiram em sua rotina social e laboral, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e diversidade do trabalho. Evidenciou-se que esses profissionais foram afetados em aspectos financeiros, afetivos e motivacionais (SANTOS, SILVA e BELMONTE, 2021, p. 1).

Em tempos emergenciais, o professor vem ocupando segundo esses autores um espaço “multitarefa”, para além do pedagógico (na preparação de aulas *on line* e *off line*, vídeos aulas, lançamento de notas e frequências, trabalhos administrativos, participação em pesquisa e extensão, em aperfeiçoamento), ocupando um papel ainda maior, na mediação das TIC’S. e nas relações afetivas e de resiliência.

As novas exigências educacionais, medidas pelo sistema capitalista contemporâneo, evidenciaram a precarização da atividade docente e o aumento da carga horária online involuntária, estando o docente conectado e envolvido com suas atividades por um período de tempo muito maior e sem remuneração prevista. Este modelo empresarial de ensino, característico das organizações de ensino superior privadas, impacta não apenas nas dimensões financeiras, afetivas e éticas dos docentes, como também nas dimensões motivacionais, levando ao desânimo, à depressão, à ansiedade e à exaustão. (SANTOS, SILVA e BELMONTE, 2021, p. 1).

Repensar essa e outras práticas pedagógicas históricas e cotidianas, eis o desafio da Escola e da Sociedade. O ensino remoto aprofundou características tidas como “normais” e já existentes dentro do cotidiano do trabalho docente. Enquanto educadora, penso que há necessidade de se pensar criticamente, e como Freire (2021, p. 17) “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”.

Martins (2010) aponta que a Formação enquanto prática social é intencional e planejada, deve objetivar uma educação escolar de transformação das pessoas, a um nível humano superior, assim a Educação deverá preparar os indivíduos para o enfrentamento e a novas formas de valorização, reconhecendo a formação, a saúde e o trabalho do professor, como condição plena de humanização de todos.

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em ‘constantes transformações’, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua ‘transitoriedade’, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’ (MARTINS, 2010, p. 21).

Com isso, são muitas as indagações na atualidade que envolvem a formação, como: Como os professores foram ouvidos e estão sendo consultados sobre sua saúde? Como está a saúde física e mental de professores? Como está o trabalho docente de professores em ensino remoto emergencial? Há políticas que visam a saúde do professor?

Sem dúvida, são muitos os questionamentos, mas o que se sabe é que há a necessidade de um projeto de sociedade, que possa envolver políticas de saúde, especialmente as que tratam da saúde física e mental de docentes e que seja parte integrante de um projeto de formação pedagógica e humana com as necessidades e almejos dos professores e para professores, da escola e da sociedade não somente em tempos de pandemia mas em tempos de não pandemia, a longo prazo.

Garcia (1999) ainda aponta que Escola, professores e Instituições precisam mudar, para isso os professores precisam se organizar, e as

políticas educativas precisam estar mais fortalecidas para os desafios presentes na Educação.

Oras não se pode perder de vista o papel da Educação apontada por Severino (2010, p. 644-5),

A educação só se compreende e se legitima enquanto for uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, se for efetivo investimento em busca de melhores condições para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica. Portanto, só se legitima como mediação para a construção da cidadania. Por isso, enquanto investe, do lado do sujeito pessoal, na construção dessa condição de cidadania, do lado dos sujeitos sociais, deve investir na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações.

É necessário, pois, democratizar e garantir a formação contínua dos professores no ensino superior, enquanto uma política de formação e valorização dos profissionais da educação e na busca de otimizar a saúde docente.

Logo, partindo do campo educacional onde tudo é essencial, as políticas educativas necessitam permear um projeto de sociedade forte, político, ético e compromissado, possibilitando o desenvolvimento humano de qualidade para seus sujeitos envolvidos (NUNES, 2008).

Freitas (2007) indo nesta mesma direção mostra a necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, políticas que atendam a formação inicial, continuada, condições de trabalho, plano de cargo e salários, concepções de formação sócio-histórica.

Este mesmo autor ainda diz que é preciso que se faça a contrarregulação necessária por um coletivo de trabalhadores e profissionais da educação, tendo como bandeiras de luta a defesa da escola

pública, novas políticas para a formação de professores; formação sócio- histórica, que haja uma base comum nacional, parceria entre a universidade e os sistemas de ensino, condições dignas de trabalho, formação continuada com qualidade; centralização dos estudos no centro de ciências da educação, e teoria pedagógicas; aprovação do plano de cargos e salários, que viabilize jornada em uma única escola, com 50% para as atividades de ensino e 50% para as demais atividades de organização e planejamento.

Essas políticas efetivadas contribuiriam para frear o cenário precário que se encontram os professores acometidos em todos os seus níveis de ensino, aqui particularmente ressaltamos o ensino superior. Garantir isso é possibilitar condições melhores de saúde desses profissionais.

Necessita-se de Condições melhores de trabalho e consequentemente de Saúde dos docentes em tempos remotos. Há a necessidade de mais políticas educacionais para a formação de professores que incidem em projetos e programas de saúde para o professor em tempos emergenciais de pandemia e Pós-pandemia (Covid 19); Sem dúvida, essas somadas conjuntamente com ações integradas e estratégias institucionais para que se tenha uma saúde física e mental relacionada aos professores com qualidade e de forma digna;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação brasileira atual passa por intensas mudanças, consequentemente a isso a formação de professores também, o que já havia vindo se materializando ao longo da história, com a negação pelo direito a Educação e Saúde. Assim, faz se necessário uma mudança epistêmica que gere transformação social, com novas formas e práticas

hegemônicas de enfrentamento do poder moderno e de resquício colonial ainda existente.

Precisamos de uma educação que garanta uma sociedade mais próspera, com políticas para a formação de professores enquanto política cultural, de forma mais justa, com formação de qualidade, formação pessoal juntamente com a profissional, com novas possibilidades de prevenção a saúde do professor trabalhador, baseada em condições melhores de vida, e possibilidades de outras práticas que visam a contraposição a subalternização e desumanização que nos são impostas.

REFERÊNCIAS

ABET. **Associação Brasileira de Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório Técnico GESTRADO (UFMG) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdfAcesso em: 02 de set.2020.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. **O Trabalho Docente e o Processo de Adoecimento no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará**. Dissertação Mestrado em Educação PPGED/UEPA. Belém-PA, 2014.

BANDURA, A.; **Social cognitive theory**: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, p. 1-26.

_____; Azzi, R. G. & Polydoro, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____ ; *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BENIN, Raquel. **Discussões sobre Educação em tempo de pandemia mostram inquietudes e desafios do presente-futuro**. Disponível em: <https://www.ufms.br/discussoes-sobre-educacao-em-tempo-de-pandemia-mostraminquietudes-e-desafios-do-presente-futuro/>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 21 de set. 2020.

CAMPOS, F. J. de S. **Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout: o estresse ocupacional do professor**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010.

_____ ; A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, 7(1),21-29. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005. , 2002.

_____ ; Câmara, S. G. Análise da produção científica sobre a síndrome de burnout no Brasil. **PSICO**, 39(2),152-158. , 2008.

_____ ; Pizzinato, A.. Avaliação e interpretação do mal-estar docente: Um estudo qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, 13(1-2),195-220)., 2013.

CERICATO e SILVA. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: **Revista OLHARES**, v. 08, n. 02, Guarulhos, ago. de 2020 –ISSN 2317-7853.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **A Educação e a covid-19**. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 11 de ago. de 2020.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

EXPÓSITO, Cristián David; MARSOLLIER, Roxana Graciela. **Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina**. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>. Acesso em: 16 de mai. de 2021.

FREITAS, R. G. **As condições de vida no trabalho e a saúde dos professores de educação física do município de Belém**. Belém: UFPA, 2010.

_____ ; PEREIRA, Érica C. C. Panorama global sobre burnout em professores de Educação Física. **Revista Trabalho e Educação**. v.8, nº 2, 2019.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pf/>. Acesso em: 03 de jan. 2021.

GATTI, BARRETO e ANDRÉ. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Cap. 4 – Porto: Porto Editora, 1999, p.133 a 201.

JORNAL DA USP. **Inexistência de políticas educacionais deixa milhares de estudantes sem aula no Brasil**. Disponível em: jornal.usp.br. Acesso em: 10 de set. 2020.

LEITE, D. et al. Trabalho Docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, p. 71-84, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Políticas de Formação e Valorização dos profissionais da Educação do Estado do Pará**: discutindo iniciativas governamentais. In: A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *para* todos. Cartilha AD04, Seduc-PA, 2008.

OMS(Organização Mundial da Saúde). **Orientações para prevenção da covid-19**. Ministério da Saúde. Disponível em: www.who.int. Acesso em: 25 de set.de 2020.

ROBERTSON, Susan L. “Situando” os professores nas Agenda Globais de Governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2. p. 09-24, maio-ago. 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20178/10525>

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-naeducacao-superior/>>. Acesso em: 08 de ago. de 2020.

SANTOS, G; SILVA, M; BELMONTE, B. **COVID-19**: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

d=S1519-38292021000100237&lng=pt&nrn=iso&tlng=pt Acesso em: 05 de mai. de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (org.). [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, W. R.; CARVALHO, S. M. N. Mal estar docente: o adoecimento do professor universitário e suas implicações para o ensino. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 160, p. 160-161, 2011.

SILVA. Tiago Ribeiro da. **Cuidando da Saúde Mental**. Disponível em: https://agendapositiva.org.br/artigo/cuidando-da-saude-mental?gclid=CjwKCAjwhYOFBhBkEiwASF3KG-TUR92M3l9LIDtINoL2wvdebG2aBWsXdBlndX7dsatHp7cMMhdFkvRoCFoMQAvD_BwE. Acesso em: 12. dez de 2020.

TOSTES et al. **Sofrimento mental de Professores do Ensino público**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010311042018000100087&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: www.unesco.org. Acesso: 07 de jul. 2020.

CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DIÁLOGOS QUE EMERGEM DA PRÁTICA

Aliene da Silva Sousa¹

Miranilde Oliveira Neves²

Kirla Korina Anderson Ferreira³

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

ANTÓNIO NÓVOA

Formar, formar-se, reformar e transformar são verbos que perpassam pela trajetória dos professores e não se pode negar que cada um deles possui um peso diferencial na prática docente. Quando crianças e adolescentes, como alunos, aprendemos o respeito ao professor, a fazer nossas tarefas, a compreender que pode haver punição por não cumpri-las, mas ao nos posicionarmos do outro lado, como docentes, o que temos aprendido? Como estar a ser construída a nossa prática em sala de aula? A partir dessas indagações, iniciaremos reflexões sobre uma experiência de formação que carregou em seu bojo a força que os verbos citados no início desse texto trouxeram. Trata-se de afáveis momentos ao lado de professoras e coordenação pedagógica, as quais

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA). E-mail: aliene.silva@ifpa.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutorado em Educação (UTAD). E-mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutorado em Ciências Sociais (UFPA). kirla.anderson@ifpa.edu.br

reconhecem a importância de continuar em formação, para assim, fazer a diferença onde vivem: Breu Branco – PA.

O nosso convite ao leitor é para um passeio pela prática educativa e que a partir dela perceba a importância de valorizar as identidades que se constroem no processo de formação, o que conseqüentemente, promoverá uma aprendizagem significativa ao alunado, afinal, todos os dias, as práticas se diferem e trazem experiências renovadoras. Não se pretende ufanizar as ações dentro ou até mesmo fora de sala de aula, mas mostrar que ainda há saídas quando as esperanças enfraquecem e o desacreditar parece chegar.

Freire (1996, p.15), promoveu uma reflexão sobre a formação de professores ao afirmar que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas”, enfatizando assim, a peculiaridade da “[...] natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (FREIRE, 2001^a, p.39).

Estratégias e alternativas diversas precisam fazer parte do leque de opções pedagógicas do professor e esta era a ideia quando nos reunimos com quinze professoras, as quais atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Marci Sebastião Nunes”, localizada na Agrovila de Placas, Pitinga, no Município de Breu Branco-PA. A ideia era estabelecer diálogos sobre sequências didáticas – metodologia importante para o trabalho com textos e suas nuances e para isso, três momentos dialógicos nortearam as experiências aqui relatadas. É sobre esses diálogos que conversaremos a seguir.

1º Diálogo: O que considerar na prática docente quando se trabalha com textos?

Os procedimentos laborais com textos exigem uma análise constante por parte do docente e assim, as professoras e a coordenação participantes do primeiro diálogo foram convidadas a pensar sobre quais concepções de ensino têm, de que forma trabalham a produção

textual em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e como esse processo tem contribuído para a efetividade do produto final – o texto. Para compreender esse método, sugeriu-se a cada uma das professoras, que por meio de um desenho, o qual representasse as lembranças de experiências interessantes com produção de texto em seu tempo de escola, arquitetassem “Quem era o professor?”, “Como ele interagia com os alunos (se elogiava, se sentava junto ou mantinha-se distante?)” e “Que atividades ele costumava propor para a turma?”. Ao final da atividade, cada participante pôde compartilhar suas lembranças e o grupo pôde observar nos desenhos se havia identificação com as concepções de ensino de escrita que eram reveladas e subentendidas nas práticas recordadas.

A nossa prática docente hoje, muitas vezes, reflete no professor que tivemos no passado, porém isso não significa repetir o que, no contexto da época, foi considerado acerto e hoje é classificado como erro, por exemplo. Significa uma porta aberta para a mudança, a qual chega aos afinamentos entre o que já melhorou e o que pode vir a melhorar. Uma recordação que veio à tona, durante a atividade proposta, foram as cópias e redações sobre férias, as quais sem nenhum objetivo, eram solicitadas até há pouco tempo e remetem a práticas tradicionais de ensino. Entretanto, sabe-se que a passagem do tradicional para o moderno nunca foi fácil, já que as teorias norteadoras da escola tradicional se confundem com a instauração da própria escola que conhecemos atualmente.

Logo, dialogar é um dos caminhos que apresentam saídas para indagações constantes que surgem no processo de ensino-aprendizagem de textos, por isso, outra atividade que promoveu nova reflexão sobre a prática foi descobrir, a partir da formação de duplas, “Como as práticas lembradas estavam presentes em sala de aula e hoje, como são as práticas de produção textual?” Além dessa reflexão, as participantes teriam que identificar quais as concepções de ensino

e escrita reveladas nos procedimentos metodológicos adotados nas experiências recordadas e fazer a relação com suas práticas atuais, para que o grupo maior pudesse observar quais os objetivos nas atividades de escrita e o porquê da escolha do gênero textual. E por falar em produção textual, é bastante válido ressaltar o que discute Marcuschi, quando ele destaca que:

Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Fazendo uma relação entre o que defende Marcuschi e a realidade do cotidiano ao se trabalhar com produção de textos, as professoras relataram que nas suas práticas atuais seguem aos gêneros textuais indicados pelo currículo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, mas que na maioria das vezes, não conseguem garantir o acesso dos alunos aos variados gêneros textuais e que não há uma preocupação em definir claramente a eles sobre a intencionalidade de comunicação destes textos trabalhados – a tudo isso, elas atribuíram falta de formação continuada. Realmente, a formação continuada é necessária, já que ela colabora como “fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.” (PIMENTA, 2000, p. 47).

Complementando o que afirmaram as professoras sobre a necessidade de formação, a coordenação pedagógica – presente nas oficinas – expôs que a escolha da abordagem de ensino da Língua por meio de gêneros textuais é recomendada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, e atualmente é reforçada pela Base Comum

Curricular para garantir o acesso a uma diversidade de gêneros textuais por parte dos alunos.

As participantes concordaram que os textos produzidos a partir de gêneros textuais têm relevância de uso social e são mais significativos para os alunos, pois têm objetivos sociais tanto para quem escreve, quanto para quem lê, por isso, a leitura e a escrita precisam ser consideradas como primordiais na escola, pois é a partir delas que serão construídos os sentidos significativos para os alunos, seja dentro ou mesmo fora do ambiente escolar e essa apropriação de sentidos, é que permite ao estudante autonomia no discurso e maior interação Sociodiscursiva, já que “Os sentidos não existem por si sós, na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos” (MENDONÇA, 2007, 39) e se o professor não oportunizar esses momentos, onde o estudante irá aprender?

Após essas reflexões, chegava o momento de adentrar especificamente no tema sequência didática, a qual de acordo com Zabala representa “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18) – então, abriu-se caminho para se refletir sobre “por que” e “como” trabalhar sequência didática. Esta etapa foi iniciada com a listagem dos conhecimentos prévios das participantes sobre as etapas da sequência didática, posteriormente, as participantes foram organizadas em duplas, com o propósito de responderem às seguintes questões: O que são sequências didáticas? As sequências didáticas são usadas apenas para o ensino da escrita? Qual a relevância do uso das sequências didáticas como modalidade organizativa para o ensino da escrita? Quais as maiores dificuldades em planejar sequências didáticas para os diferentes gêneros textuais?

e quais as etapas de realização e aplicação de uma sequência didática de gêneros textuais?

Cada dupla obteve um tempo para reflexão sobre as questões citadas acima, no entanto, todas as duplas apresentaram dificuldade para sistematizar as respostas. Então, fizemos a leitura coletiva do texto “Sequência didática e o ensino de gêneros textuais” de Heloísa Amaral, para que pudéssemos juntas, refletir sobre a organização do ensino da produção de textos com a sequência didática. Posteriormente, as participantes analisaram uma sequência didática do gênero Biografia com o objetivo de identificar as etapas de uma sequência didática, as quais foram relacionadas em papel pardo para posterior retomada.

A elaboração de um texto coletivo é uma das etapas mais importantes da sequência didática, entretanto, as participantes relataram nunca terem feito (assim como a maioria das pessoas que trabalham com sequência didática). Iniciamos a reflexão a partir dos seguintes questionamentos: “Quem trabalha com a produção de texto coletivo?”, “Com quais objetivos você considera que devemos trabalhar com essa atividade?”, “Quais as maiores dificuldades?”, “Que estratégias consideram relevantes para utilizarem na execução da atividade?”

Com os questionamentos, pudemos perceber que a leitura do texto contribuiu para que as participantes entendessem a importância da elaboração do texto coletivo, bem como ampliassem as estratégias pensadas para esse tipo de atividade. E trabalhar coletivamente não se limita apenas às tarefas com textos, pois “[...] os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Além da valorização da coletividade, revisar o material sobre o qual se escreve é fundamental, por isso outra etapa da sequência didática que se destaca pela importância de ser desenvolvida, é o processo de revisão do texto para a identificação dos aspectos que podem ser

melhorados, bem como a importância de o professor para esta etapa, por meio da mediação e estímulo com perguntas que permitam ao alunado pensar sobre a sua produção, e para que este desenvolva o hábito de pensar sobre a escrita visando à melhoria dos aspectos de sua produção, fazendo-o pensar sobre que é preciso acrescentar, retirar, organizar ou reescrever.

As participantes ressaltaram que este tipo de atividade apenas foi apresentado para elas em espaços acadêmicos e atribuíram a dificuldade que muitos estudantes têm na produção textual e ausência dessa etapa no processo de ensino da escrita, aos anos iniciais de escolarização.

Durante o nosso diálogo, foi salientado que o “erro” era trabalhado apenas como substituição pelo “certo”, e não como processo de reflexão sobre o que pode ser melhorado, e que por isso, muitos professores têm dificuldades em não interferir na escrita dos alunos, pois acabam por repetir práticas de seus mestres na época de formação escolar e atribuíram essa questão à ausência de formação continuada de professores – esta foi uma observação que possibilitou ampliar as discussões para além da formação, pois formar-se significa também atualizar-se e esta não é uma exigência apenas do mercado,

trata-se de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mutação e de dominar a mudança. Faz-se necessário um trabalhador e uma trabalhadora que, como saber fazer, saiba pensar, portanto, tenha um nível elevado de escolarização e uma atitude de formação permanente, cujas habilidades de aprender a aprender e de trabalhar em equipe atuem como fio condutor. (ZABALA, 2002, p. 57)

Para corroborar o que afirma Zabala, ao final da oficina, propôs-se às participantes a análise da sequência didática Biografia, para que

eles verificassem as etapas e os objetivos destas, e que posteriormente, pudessem adotar este tipo de modalidade organizativa para o trabalho com gêneros textuais.

Posteriormente, dialogamos sobre a elaboração do caderno de sequências didáticas como instrumento auxiliador no planejamento de atividades de produção textual e para valorização do trabalho das mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural desta. E todas consideraram relevante tanto para suas práticas quanto para o desenvolvimento local e comprometeram-se com a elaboração deste instrumento.

Ao final, desse primeiro dia foi feita a avaliação do encontro e todas as participantes afirmaram a relevância deste tipo de atividade para a prática pedagógica, e que seria mais interessante se pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos, mas que devido ao período de pandemia, sabiam que não se seria possível, pelo menos por enquanto.

2º Diálogo: Como nossas identidades estão sendo construídas?

“Identidade: Posso me reconstruir na prática?” Esta foi a pergunta que norteou o segundo dia de diálogo. Era uma calma manhã de segunda-feira, quando em uma roda de conversa, esse questionamento foi feito. O objetivo era compreender a importância do reconhecer-se e dos fatores que contribuem para a afirmação docente feminina no campo, a partir de textos de Lya Luft, Adélia Prado, Marina Colasanti e música de Raul Seixas. Os momentos de formação são únicos e singulares e no encontro sobre identidade docente não poderia ser diferente.

Figura 01: II Oficina – Identidade: Posso me reconstruir na prática?



Fonte: SOUSA, 2021

Houve identificação das participantes com os textos, pois eles remetiam à valorização da mulher, da fase de amadurecimento, da beleza e da força das mulheres. Uma das participantes relatou que se identificou com o trecho do poema “Retrato” de Cecília Meireles, por considerar que com o tempo o corpo muda, o rosto muda, mas que cada cabelo branco, cada ruga que apareceu nela, é fruto de sua história e a ajuda a entender quem ela se tornou.

Nota-se, assim, a importância da formação continuada e contínua de professores, pois

Atualizar-se, rever conceitos e (re)significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais, são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor. (PERRENOUD, 1993, p. 200).

O momento dialógico com as professoras e com a coordenação pedagógica confirma exatamente o que diz Perrenoud e para colaborar nesse processo formativo, as participantes foram convidadas para assistirem a um vídeo sobre a vida e obra de Clarice Lispector, a partir do qual tiveram a oportunidade de refletir como a literatura apresenta e representa a história do país e de conhecer a trajetória de vida da autora, além de compreender a importância de conhecer a biografia dos autores. As professoras perceberam como a literatura está diretamente relacionada com a história e o momento político do país, o que foi fundamental para o prosseguimento do diálogo.

Na terceira etapa, as professoras foram divididas em dois grupos. Cada grupo recebeu um texto da autora Marina Colossanti (Texto 1- A moça tecelã; Texto 2- Eu sei, mas não devia), para leitura coletiva, compreensão e apresentação. Cada grupo, em sua apresentação, foi estimulado a fazer a relação do texto com seu cotidiano e também, fazer a relação com sua prática pedagógica.

O grupo 1, fez a leitura do texto “Eu sei, mas não devia”, de maneira dinâmica. Ao concluir a leitura da crônica, fez a comparação com o cotidiano, expondo “o perigo” que representa a ideia de nos acostumarmos, pois como seres humanos, a capacidade de adaptação é fundamental, no entanto, é necessário ter cuidado para não nos acostumarmos com “o belo” e também, não nos acostumarmos com o que não tem propósito para nós. Assim, se moramos em algum lugar e temos uma bela vista, toda vez que abriremos a janela, devemos contemplar a vista como se estivéssemos vendo pela primeira vez, pois é muito perigoso nos acostumarmos com o belo da vida, uma vez que ele está presente o tempo inteiro, em todos os lugares.

Figura 02: II Oficina - Trabalho em grupo



Fonte: SOUSA, 2021

É importante, entretanto, ao mesmo tempo em que não devemos nos acostumar, saber trabalhar as nossas inquietações. Compreender o sentido de mudar a partir de certo contexto, ou seja, mudar de trabalho, mudar de carreira pode ser saudável, mas é um processo que exige muita dedicação e tem no seu bojo um conteúdo de sacrifício, pois é necessário ter em mente que no processo de mudança, existe o desconforto, o inesperado. Ao fazer a reflexão do texto sobre a relação com sua prática pedagógica, o grupo enfatizou a necessidade de avaliar e ressignificar suas práticas, partindo do pressuposto de que não podemos nos “acostumar” e sim, nos reinventar.

Figura 03: II Oficina – Trabalho em Grupo



Fonte: SOUSA, 2021

O grupo 2 fez a leitura do texto “A moça tecelã”, de maneira dinâmica, bem entonada, evidenciando os pensamentos e falas dos personagens. Ao concluir a leitura do conto, as integrantes fizeram a relação do texto com o cotidiano e enfatizaram o protagonismo que devemos ter em nossas escolhas e vivências, que somos as principais responsáveis por nossas ações e nas consequências que estas trazem. Ao fazer a reflexão com a prática pedagógica, as participantes falaram da necessidade da construção do conhecimento a partir de vivências cotidianas e da necessidade de planejar e replanejar sempre que necessário.

Na quarta etapa, as participantes foram convidadas a ouvir a música “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas. Após a audição da música, as participantes fizeram a leitura e reflexão da letra. Para a professora A10, a letra da música de Raul Seixas reverencia a ideia de romper com padrões sociais, evidenciados no verso “aquela velha opinião formada sobre tudo”. Segundo a professora A09, que é formada em Letras, ao analisar separadamente as palavras “Metamorfose” e “Ambulante”, percebeu que há uma preferência em mudar, sem preocupar-se com o lugar, desde que continue se transformando. Para a professora A04, nos versos “Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, fica evidente como os fenômenos são relativos, pois não existe um único ponto de vista, uma verdade absoluta, pois podem existir diferentes perspectivas, reflexões e considerações, nos possibilitando assim, rever os conceitos e ressignificar as práticas.

Na quinta etapa, as participantes foram organizadas em círculo para uma roda de conversa, cujo objetivo era promover uma reflexão sobre quem somos considerando o contexto individual e o contexto coletivo da EMEF Marci Sebastião Nunes e o coletivo da Comunidade de Placas. A princípio, foi pedido que cada participante falasse sobre um fato que tivesse marcado sua prática docente no início da carreira, como agiu naquela situação e o que mudaria ou se agiria

da mesma maneira se fosse hoje, e ainda como tal fato contribuiu para a construção de quem é hoje. A professora A21 relatou uma experiência que teve com uma aluna adolescente que abandonou a escola devido a uma gravidez não planejada, e afirmou que se fosse hoje, teria acolhido melhor a aluna, ao invés de tê-la julgado.

Outras professoras também relataram que teriam acolhido mais os alunos, com práticas pedagógicas mais relacionadas à realidade da comunidade. A professora A03 relatou que todos os alunos que passaram pela sua vida profissional, contribuíram com a construção de quem ela é hoje e que as experiências que cada criança trouxe para a escola, influenciou diretamente para a melhoria da sua prática.

O segundo tópico da reflexão na roda de conversa foi “A importância de se autoavaliar após cada dia em que saímos de uma sala de aula”. Em unanimidade, todas as professoras relataram sobre a dificuldade de se autoavaliar, pois essa prática de reflexão, por mais que considerem importante, elas não sabem como exercitar. Inclusive, a professora A22 fez o comentário de que “É mais fácil avaliar o aluno, do que avaliar sua prática pedagógica”.

O terceiro ponto de reflexão da roda de conversa foi: “No seu trabalho como docente, você se espelha em alguém?” ou ao contrário: “Você se recorda de uma docente ou um docente que foi seu professor ou professora no(a) qual jamais deseja se espelhar?”. A partir dessa reflexão, as professoras relataram que têm memórias positivas de professores nos quais se espelham, inclusive, a professora A13 relatou que as professoras A04 e A03 foram marcantes para sua formação e que contribuíram muito para sua decisão de ser professora. A professora A05 relatou que preferia não se lembrar dos professores que tiveram experiências não positivas com ela, apesar de saber que as marcas de experiências negativas com professores podem causar na vida de crianças, adolescentes e adultos.

Para finalizar a oficina foi realizada a avaliação do encontro, em que todos afirmaram a relevância dessas reflexões tanto para sua formação pessoal quanto profissional, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas. A professora A10 evidenciou que as reflexões sobre a identidade das mulheres a ajudaram a se “olhar” melhor, a perceber o quanto é importante se conhecer para ser reconhecida.

Ao final, pudemos avaliar como uma experiência muito positiva, uma vez que foi possível conhecê-las melhor, ouvi-las, o que contribuiu para o próximo diálogo: a construção da aprendizagem significativa.

3º Diálogo: Promovemos uma aprendizagem significativa?

Cada dia traz consigo um recomeço. Em um dia acordamos reflexivos e em outros, a vontade de mudança e ações nos movem pela busca de promover o que o processo educacional mais almeja: a aprendizagem. Foi assim, sob o ensejo de pensar sobre currículo e as mudanças necessárias a serem inseridas nele e quais as consequências de todo esse processo, que continuou o nosso diálogo – dessa vez, o terceiro diálogo. A ideia era conversarmos sobre “Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica”, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos do grupo no que se refere ao conceito e características de Currículo, da Aprendizagem Significativa e da Prática Pedagógica, promovendo uma análise sobre a importância do currículo escolar integrado à aprendizagem significativa. Os conteúdos abordados foram: a definição de currículo escolar, a relação entre o currículo escolar e a prática pedagógica cotidiana e práticas motivadoras para aprendizagem significativa. A oficina aconteceu presencialmente, no entanto, mantendo os protocolos de distanciamento recomendados pela Organização Mundial de Saúde, como mostra a figura abaixo.

Figura 04: III Oficina – Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica



Fonte: SOUSA, 2021

O diálogo foi longo e precisou ser dividido em cinco etapas. A primeira etapa teve como objetivo promover a reflexão sobre o trecho do texto “Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.” (GANDIN, 2004, p. 05). As participantes foram estimuladas a pensar sobre a relação do trecho do texto com a própria prática docente.

As participantes relataram que se identificavam com o trecho do texto, no entanto, tiveram dificuldade em fazer a relação do trecho do texto com suas práticas pedagógicas. Assim, conforme íamos construindo o diálogo de que “a semente, a terra, os ventos, e a chuva” que conhecemos, são os nossos alunos, os currículos escolares, nossas práticas, que devemos avaliar e reavaliar constantemente.

Na segunda etapa, os participantes foram convidados a assistirem ao vídeo “O Saber e o Sabor” – um documentário com breves depoimentos de grandes educadores como Madalena Freire, Tereza Perez e Rubem Alves, que estimulam profundas reflexões sobre o ato de educar para a vida. A professora A04 comentou que o documentário

retrata muito bem que quando os alunos aprendem, o processo de aprendizado torna-se prazeroso, nos causando uma sensação agradável. Para a professora A20, o aluno demonstra mais prazer em estar na escola, quando a aprendizagem acontece. A professora A09 reforçou que quando sentimos esse sabor delicioso do aprendizado, este se torna viciante e que nos deixa dependentes. E ao final, o grupo concordou com a reflexão de que o documentário nos ajuda a refletir sobre o prazer delicioso da aquisição dos saberes, do processo de aprendizado.

Na terceira etapa, as participantes foram organizadas em três grupos para leitura dos textos “A Igualdade e a Diferença de Gênero no Currículo” de Carmen Rodriguez Martinez e “Não há docência sem discência” de Paulo Freire. Os grupos deveriam fazer leitura dos textos e fazer relação com os seguintes questionamentos:

Grupo 1:

1. Como o currículo, na EMEF Marci Sebastião Nunes está trabalhando as questões de gênero?
2. A EMEF Marci Sebastião Nunes ainda segue um modelo clássico de ensino?

Grupo 2:

1. Como a EMEF Marci Sebastião Nunes insere a diversidade cultural no currículo e na prática pedagógica?
2. Como podemos valorizar a diversidade cultural?

Grupo 3:

1. As diferenças estão sendo levadas em consideração?
2. A escola não está seguindo padrões estereotipados (uniformizados, fixados)?

Cada grupo, após a leitura dos textos, fez a exposição das reflexões. O grupo 1, chegou à conclusão de que a EMEF Marci Sebastião Nunes não trabalha questões de gênero, com a justificativa de que se sentem preparadas para o debate com as crianças, uma vez que achavam que o trabalho sobre gênero estava diretamente relacionado

ao trabalho sobre sexualidade, porém justificaram que após as discussões das oficinas entenderam que o trabalho com gênero é muito além e precisam de mais momentos de formação para se apropriarem melhor das discussões.

Em seguida, o Grupo 2 questionou que caso a escola trabalhasse o “Dia das Mulheres”, “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, “As Profissões”, entre outros conteúdos, não seria um típico trabalho com gênero. E ao final, os grupos acordaram que a EMEF Marci Sebastião Nunes trabalha questões de gênero, porém em conteúdos pontuais e que precisam repensar estas ações no currículo.

No segundo questionamento, o Grupo 1 chegou à conclusão de que a EMEF Marci Sebastião Nunes ainda segue um modelo clássico de ensino, com base no plano de ensino encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Breu Branco, sem considerar as especificidades da comunidade e os sujeitos que lá habitam.

O grupo 2, concluiu que a EMEF Marci Sebastião Nunes, tenta inserir a diversidade cultural apenas em momentos pontuais como no período de Festa Junina e nas aulas de ensino religioso, no entanto, pude perceber que nas aulas de ensino religioso trabalham apenas o “Religiões Cristãs”, nos momentos de orações e comemorações Cristãs, como Páscoa e Natal.

Em outra reflexão, os membros do grupo chegaram à conclusão de que reconhecem que não conseguem trabalhar a diversidade cultural como realmente deveriam, que podem ser trabalhadas outras questões de diversidade, como os costumes alimentares da comunidade, que é fruto da diversidade dos estados dos imigrantes, as festas que acontecem anualmente, como vaquejada, rodeio, Festejo do Santo Padroeiro.

O Grupo 3 inferiu que defende as diferenças, mas que tem muita dificuldade em inserir o tema no currículo e em suas práticas pedagógicas. Os temas que conseguem trabalhar com mais propriedade

são os relacionados ao racismo, a questões de classe e deficiência, mas outros temas como gênero, diversidade cultural, eles têm mais dificuldade, e relataram que a falta de formação continuada influencia diretamente nessa dificuldade. Continuando a reflexão, o Grupo 3 complementou ressaltando que a EMEF Marci Sebastião Nunes, infelizmente ainda segue padrões estereotipados, e atribuem isso à falta de discussões, estudos e formação continuada para que possam ter mais propriedade para promover essas discussões com toda a comunidade escolar.

A quarta etapa representou um momento profícuo de discussão sobre as práticas motivadoras para a aprendizagem significativa. Iniciamos o diálogo a partir do questionamento: “Qual a função da escola?”, e unanimemente as participantes responderam que a “Função da escola é ensinar a ler e escrever”. A partir daí, iniciamos a reflexão que apesar de essa ser a função da escola, infelizmente, isso muitas vezes não acontece, pois muitos alunos não conseguem adquirir os conhecimentos para a série/ano em curso, o que justifica os crescentes números de reprovação e evasão escolar. Em seguida, as participantes assistiram ao vídeo “The Potter”, para a partir daí, iniciarem o estudo sobre Aprendizagem Significativa, com a apresentação do conceito e reflexão sobre o Professor como Motivador da Aprendizagem e a relação da aprendizagem com a prática social.

A partir das reflexões, as participantes perceberam a importância de trabalhar as práticas sociais de leitura e escrita, não apenas para o processo de aprendizagem, mas inclusive, para o trabalho de valorização da identidade e diversidade cultural. Na discussão sobre as metodologias ativas, as participantes puderam perceber a importância do processo de aprendizagem que tem como principal característica a inserção do estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. E apesar de concordarem com o conceito, relataram sobre a dificuldade em

colocar em prática as discussões, devido à insegurança, medo de mudar suas práticas e sair de suas zonas de conforto.

A quinta etapa foi pensada para planejamento coletivo das sequências didáticas que iriam compor o Caderno de Sequências Didáticas com atividades de leitura, escrita e artes para serem trabalhadas com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é valorizar a identidade e cultura, com ênfase nas mulheres da comunidade da Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco – Pará, bem como o patrimônio natural, através do resgate de curiosidades, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história das mulheres da comunidade, garantindo assim, o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar perpetuar e documentar conhecimentos, possibilitando a preservação dessas memórias e o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural.

Nesta etapa, as professoras foram agrupadas de acordo com o ano/ciclo que trabalham para construção coletiva das sequências. Após o planejamento, elas compartilharam o planejamento para que as demais participantes pudessem contribuir para o enriquecimento do conteúdo e atividades de cada sequência. As propostas de sequências didáticas planejadas para serem desenvolvidas com as turmas, considerando o nível de leitura e escrita dos alunos e o currículo da escola foram:

- Entre versos e prosas: Sarau e Varal de Versos das Mulheres da Comunidade, para ser desenvolvida com as turmas de 1º ou 2º ano do ensino fundamental.
- Dos quintais para a escola: Saberes da Comunidade Evidenciados, para ser desenvolvida com as turmas de 2º ou 3º ano do ensino fundamental.

- Tradições culinárias da Comunidade: Entre saberes e sabores, para ser desenvolvida com as turmas de 3º ou 4º ano do ensino fundamental.
- Museu de Memórias das Mulheres da Comunidade, para ser desenvolvida com as turmas de 4º ou 5º ano do ensino fundamental.
- Memórias das Mulheres da comunidade trazidas pelas mãos das crianças, para ser desenvolvida com as turmas de 5º ano do ensino fundamental.

A promoção de sequências didáticas favorece com excelência a aprendizagem de textos nos mais diversos níveis de ensino e modalidades, como destaca Zabala ao revelar o caráter sistematizador e qualitativo das sequências e nesse contexto, o autor ressalta a importância de o professor estar atento às relações que existem entre as diferentes atividades propostas ofertadas pelas sequências. (ZABALA, 1998).

Após o trabalho com as sequências, o passo seguinte foi a Autoavaliação do encontro e todos afirmaram a relevância dessas reflexões tanto para sua formação pessoal quanto profissional, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas. A professora A09 expôs sua satisfação em participar das discussões e das reflexões que contribuem para sua formação profissional e pessoal. A professora A03 evidenciou que essas formações deveriam ter mais frequência e que espera poder colocar em prática os conhecimentos construídos o quanto antes com seus alunos. A professora A04, ressaltou a ansiedade no retorno às atividades com os alunos para que possa colocar em prática os aprendizados construídos durante o período de formação.

Ao final do terceiro diálogo, analisamos as oficinas como uma experiência muito positiva, uma vez que discutimos conceitos e fizemos relação com a construção do currículo da escola e reflexões sobre as práticas pedagógicas ali estabelecidas. Outro fator importe

foi a disponibilidade do grupo de professoras em repensar suas práticas e reconhecer a importância das discussões para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Nosso diálogo não finaliza aqui, apenas por hora daremos uma pausa refletindo, juntamente com o leitor nas sábias palavras de Libâneo: “Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive” (LIBÂNIO, 2001, pp. 13-14).

A formação contínua não acontece só nesses momentos formais de aprendizagem. Ela deve perdurar como uma formação permanente, Libâneo já nos alerta que o nosso desenvolvimento não ocorrerá apenas no âmbito profissional. A formação é dinâmica e engloba as mais diversas áreas e a missão do educador é se adaptar aos mais diferentes contextos e como afirmamos no início desse diálogo: professor, vamos nos formar, reformar, informar para nos transformar. Seja esse o nosso compromisso com a escola, com os alunos e com nós mesmos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GANDIN, D. **Pescadores**. In “O Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico” – Celso dos S. Vasconcellos. Editora Libertad. São Paulo 2008.

LIBÂNEO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: **por onde anda o letramento?**
In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

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

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO X

SABERES E FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: INQUIETAÇÕES DA EJA

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade¹

*O propósito do aprendizado é crescer,
e nossas mentes, diferentes de nossos
corpos, podem continuar crescendo
enquanto continuamos a viver.*

MOTIMER ADLER

INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES

As abordagens da educação na EJA, sempre nos preocupou enquanto gestora e formadora de professores, não só pela diversidade presente no tecido social amazônico, mas também pela dificuldade de articular a educação escolar com a realidade das populações, que em nosso olhar, deveria incorporar os saberes objetivos e subjetivos trazidos pelos atores para a sala de aula.

Desta forma, a preocupação da tese de doutorado proposta, teve como objetivo identificar os caminhos metodológicos dos professores/educadores na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio em Tucuruí-PA, no que se refere à transmissão e construção de saberes.

Como contemplar nas práticas educativas aqueles saberes já amalgamados no cotidiano das populações que compõe a EJA? E como fazer uma leitura dos saberes provenientes das formações dos educadores, que diante da diversidade citada resignifiquem os conhecimentos e os articule as necessidades dos educandos?

¹ Gestora Escolar da Rede Estadual de Educação do Pará. Doutorado em Ciências da Educação. E-mail: aparecidapedroso20@gmail.com

A leitura que fizemos, dessa educação escolar, são temas de investigação por parte de pesquisadores das universidades públicas da Amazônia. O caminho percorrido pelos pesquisadores, evidencia algumas especificidades das formações dos educadores, e do perfil dos educandos próprios da Amazônia.

Evidenciam também a falta de autonomia de educadores e educandos, para permitir a obtenção dos meios necessários para uma educação de qualidade. Quanto a essas observações, citamos algumas reflexões de Costa (2011).

Os educadores que são formados nesse contexto têm que dar conta de um conteúdo de base comum que abranja questões teóricas, metodológicas, epistemológicas, bibliográficas, de domínio de novas tecnologias e de política educacional, e estar atentos às necessidades, às situações e construções regionais, porque na Amazônia, no Estado do Pará, são produzidos conhecimentos científicos, inovadores no campo da pesquisa, e nós temos que nos apropriar dessas construções para entendermos melhor nossa realidade e incentivar a formação de mais pesquisadores (p. 223).

Segundo ele, quem é o público da EJA?

[...] longe da visão romântica que aparece na televisão dos senhores e senhoras de cabelos brancos, que aprendem a ler e escrever, existe uma massa de pessoas que trabalharam o dia todo como pedreiros, carpinteiros, diaristas, mototaxistas, bicicletaxistas, lavradores, artesãos, e que, a noite, deixam de assistir a novela, o futebol ou dormir cedo e fazem um esforço sobre-humano para ir para escola, que muitas vezes, ou todas as vezes, não o recebe como aluno de EJA, já que sua estrutura foi arquitetada para o ensino básico regular, para crianças e adolescentes, e não para jovens e adultos trabalhadores (p. 224).

Quanto aos espaços físicos escolares, ele informa,

Nas instituições de ensino básico, durante o dia, tudo funciona bem, mas à noite, quando esses jovens e adultos aparecem para estudar, é que é perceptível que a educação de qualidade não é para todos, pois os senhores e senhoras tem que se acomodar em carteiras projetadas para uma pessoa de estatura física menor, em salas de aula com iluminação inadequada, com docentes cansados que, por causa do baixo salário, tiveram que aceitar mais a carga horária noturna da EJA para ter um acréscimo salarial. E todos tem que considerar os riscos externos ao ambiente escolar, ou seja, a violência que, ao sair da escola, os becos, vielas e ruas proporcionam. (p. 224)

É por isso que recorremos à investigação, para compreender a relação que os saberes docentes produzem na práxis educativa, e oportunizam assim o conhecimento, que se configura formador de jovens e adultos dentro da modalidade e nessa região.

Diante do exposto, nos damos conta de que a construção do sistema escolar durante muito tempo, conviveu com os históricos conflitos da (des) educação de jovens e adultos. A convivência no contexto escolar desses indivíduos, desvela de um lado a indignação política e angústias, marcas das lutas históricas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, o enfrentamento de parâmetros de desvalorização onde estão inseridos esses mesmos atores, que são vistos pelo sistema escolar dentro de uma perspectiva improdutiva, baseada em princípios que não oportunizam a mobilidade social.

Assim, a tensão própria do exercício de ensinar, não pode nos jogar na apostasia, no silenciamento, no comodismo, como está evidenciado na práxis pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no espaço escolar. Pelo contrário,

A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza

do professor, sua consciência professoral [...] a resistência do aluno ao aprendizado é um fator de modificação da consciência do educador, e não uma obstinação, uma incompetência (PINTO, 2010, p. 23).

Essas primeiras reflexões possibilitou a interpretação dos saberes que são construídos na aprendizagem de jovens e adultos, e que muitas vezes não permitem o domínio de habilidades intelectuais, necessárias para o desenvolvimento sociocultural dos educandos da modalidade.

A padronização dos conteúdos curriculares nas duas modalidades Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos se sobrepõem as especificidades da EJA, sem considerar ainda a diversidade da região. Temos assim uma educação voltada aos jovens e adultos, sem a qualidade necessária devido à falta de políticas públicas essenciais, que deveriam minimizar as diferenças socioculturais, e assim contribuir para que as oportunidades de desenvolvimento destes jovens e adultos ganhem visibilidade na Amazônia.

O primeiro momento foi de reconhecimento da estrutura física das escolas, a conversa com os diretores e servidores que permitiram ter acesso a documentos necessários para traçar o percurso da investigação.

Na escolha dos procedimentos metodológicos foram considerados os contextos complexos - visto que envolvem um quadro elevado de educadores - e a necessária adaptação de instrumentos de recolha de dados, que respondessem aos inquéritos propostos pela investigação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo envolveu os educadores da Modalidade EJA do nível secundário (Ensino Médio), das quatro escolas presentes no município de Tucuruí-PA, no total de 82. Tais instituições de ensino são responsabilidade do governo estadual, assim fazem parte da 16ª Unidade

Regional de Educação. Seus contextos diferenciados atendem todas as demandas da rede estadual de ensino no município.

A metodologia proposta para investigação, consistiu de revisão de pressupostos teóricos fundamentais, para clarear e nortear o assunto, delimitando-o ainda mais. O modelo de instrumento aplicável foi apresentado aos educadores; um inquérito composto de duas partes com doze questões cada uma, abordando categorias como: dados pessoais, formação, experiência profissional, formação continuada e práticas educativas dos participantes.

Ao produzir os dados concernentes aos questionários, o segundo passo foi considerar suas interpretações e as possibilidades de esclarecimentos sobre o objeto de estudo. Era preciso mais esclarecimentos e a estratégia foi inquirir dentro de alguns critérios pré-estabelecidos, um grupo de dez educadores através de entrevistas, para aprofundar os conceitos presentes em seus cotidianos da sala de aula e aprofundar as ações dentro das trajetórias laborais docente, assim foi possível identificar dimensões e comportamentos dos participantes ainda encobertos.

Ao longo da investigação estão presentes esses dois movimentos da investigação. O primeiro o inquérito com dois questionários, com o objetivo de informar dentro das categorias: dados pessoais, formação, experiência profissional e práticas educativas, dados mais técnicos relativos aos educadores. No segundo, entrevistas semi-estruturadas, com dez educadores do primeiro grupo da investigação para se confrontar com os dados recolhidos do primeiro, e assim dar sequência ao caminho metodológico, onde a integração de objetividade e subjetividade, quantitativo e qualitativo se articulem, para uma conclusão mais consistente da investigação.

Este caminho foi feito para tentarmos vislumbrar as respostas para as indagações: como se configuram os saberes profissionais docentes na modalidade EJA nas escolas onde se realizou a pesquisa? Que

experiências de formação influenciam a prática da sala de aula na EJA? Que atualizações em estudo os docentes possuem? Que práticas educativas são desenvolvidas em sala de aula? Que concepções de educação os profissionais trazem consigo?

É exatamente sobre as observações das entrevistas com os dez professores que iremos nos deter aqui, que nos faz enxergar o movimento dos educadores no processo de ensino-aprendizagem através dos procedimentos didáticos que estabelecem suas práticas.

Os procedimentos de análise buscaram aferir a continuidade, ou descontinuidade das práticas educativas, presentes no processo de formação dos alunos de EJA, e abordar dentro do recorte de análise, os elementos que contribuem para a elaboração dos enunciados dos comportamentos docentes, dos rituais recorrentes na prática individual e coletiva dos atores, do percurso linguístico, social e cognitivo, que delineiam as diferentes condutas didáticas presentes na prática da EJA, e tecem assim os múltiplos saberes, que permitem estabelecer movimentos de superação da estagnação de práticas educativas, que constituem os processos cognitivos dentro dos atos de ensinar e aprender.

As atividades de pesquisa propostas, tiveram a finalidade de trazer à luz componentes que confrontassem a realidade e os conhecimentos construídos pelos educadores, desta forma a investigação foi se delineando como construtora de alternativas, que ao serem analisadas permitissem reconhecer aquilo que se busca no objeto de estudos, que são os saberes profissionais docentes.

A elaboração das entrevistas e as falas que as constroem, mostram as inquietações de cada um dos entrevistados, com relação ao seu objetivo real e individual de cada entrevista, traduzidos em gestos, sorrisos e falas, que foram ao longo das entrevistas, construindo o perfil dos educadores, considerados importantes para a análise e

identificação mais explícita, de determinadas características dos saberes profissionais, no contexto da modalidade EJA.

NOVAS INTERPRETAÇÕES, NOVOS DADOS PARA NOVAS INTERPRETAÇÕES

A entrevista dividiu-se em cinco partes, com o objetivo de esclarecer e responder as indagações que propõe a investigação. Na parte I – Caracterização do(a) entrevistado(a), os dados da entrevista estabelecem o recorte da faixa etária, formação e campo de trabalho dos educadores – o que já foi feito nos inquéritos – que dentro de determinados critérios, podem definir elementos que caracterizam os saberes que constroem a teoria e prática na EJA.

Na parte II – Construção de saber, formação acadêmica e continuada: o discurso tem o objetivo de emitir enunciados, que auxiliam na compreensão de como o educador constrói o seu saber, e as condições reais de formação que colaboram na estruturação do conhecimento presente na EJA.

Na parte III – Construção de saber em contexto de trabalho: o objetivo é buscar na fala do entrevistado, as contribuições para identificar aquilo que fundamenta sua prática no cotidiano da escola, e até que ponto a (des)ordem dos saberes permite refletir e constatar possibilidades de aprendizagens.

Na parte IV – Saber em sala de aula: a perspectiva é aproximar do pensamento dos educadores e de suas dificuldades e acertos, dentro de enunciados específicos, que compõem os discursos presentes na relação educador-educando. E também como se constituem as reais pronúncias de mundo, dentro do diálogo que constrói o caminho metodológico na sala de aula.

Na parte V – Percepção dos professores face à posição da EJA no contexto escolar em geral: a preocupação maior que levou a inquirir os educadores sobre o contexto escolar, foi a necessidade de conhecer o que pensam sobre a estrutura pedagógica, que tem como objetivo o

encadeamento de ações de apoio aos dois segmentos mais importantes no ambiente escolar, o segmento docente e discente.

Na perspectiva de compreender a construção das práticas docentes dos profissionais da EJA e seus desafios, a abordagem a seguir se dará a partir dos conceitos principais contidos nas cinco etapas citadas, com ênfase na formação e processos didáticos dos educadores.

Os dez educadores convidados para dar prosseguimento a investigação (Tabela 01), no segundo momento através das entrevistas, foram nomeados a partir de critério principal que é o tempo de trabalho na EJA de oito anos acima, tempo necessário para que os mesmos se reconheçam enquanto educadores na modalidade, visto que aquém disso as possibilidades de descobrimento dos discursos e práticas presentes na EJA, podem não ser tão significativos, dado o desconhecimento do educador de seu campo de trabalho.

Tabela 01 – Caracterização entrevistados

Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo EJA	Escolas Trabalha	Tempo Trabalho
44	Biologia	Ed. Ambiental	10 – 10	01	13
41	Letras	Biologia	08 – 08	03	08
53	Letras	Port/bio/lingua espanhola/mestrado	08 – 09	02	20
45	Ed.Física	Pedagogia movimento/adm. escolar	10 – 08	02	12
60	*sociologia	Não	08-08	01	08
57	Geografia	Ciências sociais	10 – 10	02	12
45	Letras	Ensino língua portuguesa	07 – 07	02	12
50	Inglês	Português-lit. Port.	18 – 18	02públ-01part.	26
45	Ed.física	Não	10 – 10	02	10
41	Matemática	Matemática	22 – 04	01	22
*Professor aposentado, mas que retornou ao mercado de trabalho					

Fonte: autora (2021)

Assim, conforme tais critérios, podemos perceber no tempo de trabalho total do magistério dos educadores, que eles construíram suas práticas dentro da modalidade, possibilitando aos mesmos reconhecer suas diversidades, mesmo no fechado sistema escolar. Arroyo (2011) elenca essas diversidades da seguinte forma:

Diversidade dos educandos [...] diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas [...] Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas. (p. 31)

Percebemos que educadores internalizaram suas práticas dentro de processos já programados de aprovação, seja conforme a faixa etária, seja com relação à estrutura de sequência aos conteúdos no ensino regular público e privado. Mas na EJA, segundo Arroyo (2011) há o que podemos chamar de contraposição a tudo isso, visto que os que a compõem, não estão dentro de ciclos de vida que correspondam ao ensino regular.

As trajetórias de jovens e adultos populares estranham a docência porque não cabem nas crenças na linearidade dos processos de aprendizagem, mas também porque essas trajetórias quebram outra crença da pedagogia: a bondade, inocência, educabilidade com que tem sido imaginada a infância que a pedagogia aprendeu a acompanhar e a ensinar. (p. 37)

A convivência dos educadores com tais parâmetros tão diversos, que transitam em dois opostos, desde a própria instituição em que trabalham até a forma de suas condutas nas diversas salas de aula, contribuem para as indecisões e dúvidas condensadas, que longe de os fazerem desistir os fazem permanecer, senão pela vontade própria, por um objetivo profissional, mas pela necessidade de resistir as tensas relações dentro das escolas, originadas pela disputa de carga horária.

Apesar da formação dos educadores não contemplarem conhecimentos da EJA na sua especificidade, a maioria possui pós-graduação, todas elas dentro de suas primeiras formações na graduação, indicando que suas práticas não são sustentadas pela falta de formação, mas se há contradições, um dos indicativos de tais ocorrências, podem ser creditadas a sustentabilidade de saberes, adquiridos através de conhecimentos isentos de habilidades e competências específicos da EJA. Mesmo sem a especificidade a aprendizagem acontece.

Ignora-se que não existe prática que não esteja sustentada por uma teoria. A ação mais simples que possamos imaginar não poderá ser executada por quem não tenha um mínimo de teoria sobre esta ação. Para mascarar este fato óbvio, costuma ser apontado como teoria apenas aquelas que estão escritas, de preferência em linguagem acadêmica, ou que são apresentadas no sistema escolar. Omitindo-se o fato de que a teoria é um instrumento para conhecimento da realidade e das melhores formas de interferir nesta realidade. Existe teoria para o exercício de uma atividade cirúrgica tanto como para o exercício de uma varredura de chão. O fato de a sociedade valorizar mais a teoria da atividade cirúrgica não implica a inexistência da teoria da varreção. Estabelecer uma dicotomia entre a teoria e prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático e assim, tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática (Barreto & Barreto, 2011, p. 96).

O que ocorre na EJA não é nem a falta de teoria, nem a prática, mas a completa inexistência da teoria específica, o que não nos isenta aqui de discutir os resultados da teoria desvinculada da prática como afirma Barreto & Barreto (2011).

Os processos de formação dos educadores são constituídos de escassas formações específicas para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Muitos deles ao serem interrogados sobre formas de aprimoramento profissional tem o olhar vago e distante, como se quisessem contemplar através deste olhar os passos dados na docência até aquele momento. Pareciam lembrar em segundos as situações inesperadas, vividas em trajetórias cristalizadas no tempo em regras e normas, que talvez tentaram mudar e não conseguiram ou se conseguiram não tiveram o resultado que esperavam.

Esse exercício de compreender o tempo e reconhecer-se enquanto instrumento dele, surpreende alguns educadores quando ouvem o discurso das entrevistas, e especialmente quando percebem que é voltado à formação acadêmica e continuada. Alguns parecem intimidados, cruzam os braços, esboçam um meio sorriso, movimentam as pernas, numa linguagem corporal nítida de desconforto e de reconhecimento, do que se determinou chamar em sua formação de saberes que adquiriram na docência, e que foram ao longo do tempo sendo ressignificados em favor de suas práticas na EJA, mesmo que não sejam acadêmicos.

IV. Saberes e Processos Didáticos: questões vinculantes que orientam as práticas na EJA

Alguns demonstram a preocupação com o objetivo da entrevista, voltado à EJA, uma situação inesperada em que se veem envolvidos e que não sabem que argumentos usarem diante dos questionamentos. Outros, parecem ter adquirido através de suas experiências articuladas em sala de aula e na práxis escolar, a lógica daqueles conhecimentos tecidos através dos vários saberes que os cercam, e que favorecem

os processos de ensino e aprendizagem nos diálogos articulados na EJA, o que lhes dá confiança e podemos até dizer que os permite adaptar-se aos questionamentos da entrevista com maior segurança.

Professor 08 – segundo os parâmetros curriculares a EJA tem que ser muito voltada para o perfil da turma e a questão da velocidade que você vai trabalhar os conteúdos, na EJA o foco não é o conteúdo, na EJA o foco é a aprendizagem dele, a compreensão dele, se ela for uma aprendizagem pequena, automaticamente já tá valendo a pena, se tá compreendendo ele vai começar a gostar...e não vai evadir[...]....a noite elas vem a aula com dois desafios, o de não dormir, suportar a própria carga de trabalho o dia todo e depois ter que compreender aquele conhecimento técnico. Só em ela conseguir vir para cá e compreender uma coisa nem que seja lentamente e que essa lentidão se faça presente no dia a dia, mesmo que ela nunca vá usar, ou pense que nunca vai usar, aquele aprendizado tem um sentido e não a questão de estar preocupado de terminar um conteúdo rápido para vir outro conteúdo, para seguir em frente, não é bem assim...

Essa forma de pensar e de agir, interpretada como emancipação pedagógica do professor e aluno, desencadeia formas de construção do conhecimento, através de práticas pedagógicas que se revelam humanizadoras, a partir da intervenção dentro de uma estrutura e conjuntura, que permite educandos e educadores se enxergarem enquanto sujeitos de suas histórias. Sobre isso as contribuições de Pereira & Silva (2015) tem caráter esclarecedor, visto que segundo ela a emancipação rompe com a ordem estabelecida.

[...] o pensamento emerge como o solo da contingência, um espaço aberto a constantes reconfigurações polêmicas inaugurando, em oposição ao regime necessário, o *regime dos possíveis* um regime do aberto, da criação de novas formas de pensar, de dizer e de fazer, que, dividindo, se multiplicam, não segundo uma ordem progressiva, mas num

processo contingente e imprevisível. Daí o caráter rizomático da emancipação, na medida em que se apresenta como um movimento intermitente, que, não tendo um território definido, percorre todo o solo emergindo nos interstícios, crescendo nos espaços vazios, abandonados ou de abandono e, como erva daninha, polêmica e intempestiva, afirma a sua presença, introduzindo um 'próprio-impróprio' que perturba ou deslinda a 'harmonia dos jardins' (p. 110)

O planejamento de compensação dos educadores em substituição à formação que não tiveram, permeia o contexto de suas atividades em sala de aula, o que os permite conduzir seus enunciados a partir de pesquisas em livros, internet, mídias, documentos educacionais, que os esclareça quanto às suas práticas na modalidade EJA. Mesmo aqueles que tiveram uma formação comparada elevada com relação aos outros, não vê perspectiva de uma melhor qualidade em suas aulas e quando questionado sobre a utilidade deste conhecimento adquirido na formação um deles respondeu:

Professor 03 - muito pouco, se há é muito discreta, porque não se vê assim, eles fazem o segundo EJA, digamos, encerra a educação básica, no entanto vejo assim os alunos saindo muito fracos, eles nem leem direito, há alunos que chegam numa deficiência muito grande e eles tem muita dificuldade para ler e escrever...

A fala do professor nos remete ao cotidiano com pouco formação do próprio educador, visto que segundo ele não há perspectiva para se alcançar uma educação de qualidade naquilo que é básico dentro dos degraus da alfabetização o Ler e Escrever.

Os convívios dos educadores com os outros profissionais são de relevada importância, considerando que oito educadores as confirmam e justificam as trocas de saberes como fundamental em suas práticas em sala de aula. Consideram também as especificidades das atividades dos profissionais, visto que também fazem parte do quadro da EJA,

mas não possuem formação específica, mas que possuem experiências talvez não tão ricas, mas diversificadas, de encaminhamento das práticas pedagógicas, dos envolvidos com a modalidade.

Há grande preocupação dos educadores, o que enumeram com mais destaque, com os saberes relacionados ao método didático, deixando claro nas falas dos professores a necessidade de aprofundamento didático-científico, que revele aos educadores as possibilidades de intervir no processo formador e não somente proceder a intervenções pontuais no contexto de aprendizagem, é o que demonstram suas falas de indecisão e não se pronunciam afirmativamente ou negativamente.

A ausência de formação leva os educadores a se ajudarem e está intimamente ligada a outras questões apresentadas nas entrevistas, com o objetivo de definir de que forma o educador concentra sua busca na aquisição de saberes, que definem seu perfil de educador dentro da EJA.

Dentro dessa infinidade de saberes e equívocos presentes no coletivo escolar é preciso lembrar da intensidade com que muitos educadores conduzem suas práticas educativas, segundo Arroyo (2004) a constatação de número elevado de profissionais da educação que procuram congressos, seminários, conferências e que debatem concepções de educação impressiona, no entanto, é preciso respeitar seus tempos escolares, familiares, de descanso, se aumentará ou diminuirá seu cansaço. Para ele,

Cada docente tem consciência de dominar processos e didática, instrumentos e recursos de trabalho. Como tem consciência de dominar concepções e destrezas aprendidas em longos anos de docência. Carrega para a escola um acúmulo de instrumentos com os quais vai dando conta das múltiplas situações de trabalho. [...] Os mestres defendem suas práticas, seus métodos e instrumentos de trabalho, seus tempos, mas sobretudo defendem seus saberes e as concepções de docência imbricadas nessas práticas. Uma defesa legítima a ser levada

em conta em toda proposta, projeto ou política educativa. (ARROYO, 2004, p. 396)

A ausência de formação específica para a EJA, dentro da fala de alguns professores e o que mostram as categorias que vão delineando a investigação, não pode deixar de considerar em todas as decisões, necessidades dos educadores e as dimensões humanas que estabelecem seu status social.

Sem isso, com a ausência de ajuda e de interesse na reflexão da prática, como proposta de um planejamento que contemple as peculiaridades e especificidade da EJA, o ensino e a aprendizagem dentro das práticas parecem sem possibilidades de ressignificação, diante da falta de mediação do outro individual e coletivo, que deve configurar-se numa relação educativa. As práticas permeadas pela pedagogia e pela didática tecem a práxis educativa. Segundo Franco (2015)) as práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa, assim ela identifica a práxis:

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende. (p. 603)

Partindo desses esclarecimentos e da fala dos educadores que sustentam práticas negativas, sem a ajuda da Escola para a construção do planejamento de suas aulas, Franco (2015) analisa a aquisição da aprendizagem a partir da formulação de algumas questões,

[...] posso planejar o ensino-aprendizagem ou apenas será possível planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem? Trabalha a didática na perspectiva do talvez? Será esse talvez o componente que carrega a didática de certa imponderabilidade? Posso controlar a aprendizagem que decorre do ensino? Ou as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos a partir de suas interpretações e vivências nas diferentes esferas de vida? O professor concretiza sua ação pedagógica ao dar aula ou a concretiza quando consegue ensinar alguma coisa a alguém? O aluno precisa aprender. Aprender o que o professor deseja ou aprender o que o momento lhe permite aprender? Posso/devo como professor controlar o que o aluno aprende? (p. 603-604)

Por mais elaborado que seja o planejamento ele será significativo? O planejamento informa o que será apreendido pelo educando? Como medir as sensações, as motivações, as internalizações de conhecimentos fragmentados ao longo da história em disciplinas?

Esta indescritível variedade de saberes que são contemplados dentro de processos didáticos, são difíceis de compreender dentro de parâmetros de descobrimento de um planejamento, se não houver a mediação de uma estrutura formativa. Segundo Franco (2015) planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno.

Para os educadores, a importância do tempo para planejar, sugere repensar o planejamento dentro da perspectiva da didática e assim disponibilizar ao grupo, maiores debates e conhecimento da própria modalidade, como forma de compensar a falta de formação específica da EJA.

REFLEXÕES FINAIS

Efetivamente os processos de Ensino-Aprendizagem na Modalidade EJA, ocorrem a partir de conhecimentos internalizados e percepções de pertença dentro do ensino regular, enquanto que há um esvaziamento dentro do processo teórico-prático da EJA no ambiente escolar, e este – *o esvaziamento* - está associado à formação específica, à carga horária elevada, a falta de ajuda de profissionais qualificados, as diversidades de saberes na sala de aula, o que impede o profissional de EJA de refletir sobre o *fazer reflexivo* dentro de suas práticas, as reflexões acontecem mas com uma base teórica própria do Ensino Regular e não da EJA.

As circunstâncias em que se dão os saberes individuais e coletivos especifica também representações de escola, que fazem parte dos conhecimentos dos educadores. A escola está organizada em sua estrutura técnico-administrativa e pedagógica para atender à conteúdos, currículos, planejamentos, calendário letivo e outras atividades voltadas para o ensino médio e não para a EJA.

As pesquisas dos educadores para planejar suas aulas e construir saberes, fazem emergir novos conhecimentos apenas nas práticas daqueles que se constituem investigadores, e assim constroem novos saberes em sua prática, o que contribui para sua emancipação e consequentemente *empoderamento*. O alijamento histórico em que ainda se encontram modalidade e educadores da EJA, não permite a muitos emancipar-se.

Também a naturalização do ritmo dos educadores os padroniza dentro do tempo escolar, e as práticas pedagógicas implicam em uma única concepção para todos. São adequadas a todos, com a mesma estrutura do ensino regular, ocultando a EJA. Esse ocultamento acontece por mais que os educadores busquem construir seus saberes dentro dos ritmos da escola ou de seus alunos.

Os tempos pedagógicos na escola, não indicam possibilidade de um olhar mais atento às práticas educativas presentes que possam caminhar além das existentes, o que permitiria visualizar os sujeitos históricos, e a complexidade das tessituras dos saberes dentro do ambiente escolar e mais especificamente a modalidade EJA.

Alguns condicionantes temporais dentro do processo histórico não são entendidos e costuma-se naturalizar o tempo em falas como “tempo é dinheiro”, “a gente faz o tempo”. Essa naturalização do tempo é perceptível quando os educadores descrevem seus tempos até em se tratando de cunho pessoal, e quando buscam caminhos para a interação de seus conhecimentos com os colegas, quando afirmam: “Não, não há esse espaço esse tempo assim marcado”, “a gente troca experiências e ideias com relação a isso é nos intervalos”, “não tem um espaço específico, apenas quando está transitando nos corredores, a gente conversa rapidamente”. O controle do tempo está presente também na ausência de momentos para reuniões, conversas mais longas com o objetivo de encontrar saberes específicos que envolvam suas práticas dentro da EJA, troca de conhecimentos entre o grupo e aqueles que podem promover momentos de formação. Dentro do tempo escolar também está imbricado a qualidade de suas práticas, subjetivamente compreendida como se uma aula significativa para os educandos devesse ser uma aula onde a entrada, deva sempre coincidir com o tempo de início e término de cada aula. Isso para eles está dentro dos conceitos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas - Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis-RJ: Vozes. 2005

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública** in Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia & Gomes, Nilma Lino Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica Editora.2011

BARRETO, J. C., & BARRETO, Vicente. **A formação dos alfabetizadores.** In GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José. *Educação de Jovens e Adultos- Teoria, prática e proposta* (p. 96).2011

COSTA, Renato Pinheiro da. **A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos no Baixo Tocantins.** *Ver a Educação, 12.* 2011

FRANCO, Maria Amélia. **Práticas Pedagógicas de Ensinar e Aprender: por entre resistências e resignações.** *Educação e Pesquisa*, pp. 601-614. Jul-Set. 2015

JARDILINO, José Rubens, & ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos Sujeitos, Saberes e Práticas** (1ª ed.). São Paulo, São Paulo: Cortez Editora.2014

JÚNIOR, Geraldo Silvestre, & GARÍGLIO, José Angelo. **Saberes da Docência de Professores da Educação Profissional.** *Revista Brasileira de Educação*, pp. 871-892. out-dez. 2014

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach, & PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. **A Docência e seus Saberes: o valor do testemunho para o ensino.** *Educação*, 202-210.maio-ago.2016

PEREIRA, Paula Cristina. SILVA, Graça. **A Ética da Emancipação Intelectual**. Revista Acta Scientiarum. v. 37, n.2.Porto. 2015

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Ed. Cortez. 2010

SOARES, Leôncio. **Do Direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos**. In Leôncio Soares, Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (p. 273 a 289). Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda. 2011

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARTICULARIDADES E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DE UMA TURMA DE TÉCNICO EM HOSPEDAGEM DO IFPA CAMPUS SANTARÉM – PA

Simone Lobato Ferreira da Cruz¹
Raimundo Nonato Colares Camargo Júnior²
Leonice Maria Bentes Nina³

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.*

PAULO FREIRE

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e adultos no Brasil (EJA) tem a função de incluir os indivíduos, que por alguma razão, ficaram fora do sistema educacional, e não tiveram assim, a chance de terminar seus estudos devido a vários motivos, podendo ser citados: a falta de uma oferta de vagas regulares e as dificuldades socioeconômicas em que se encontravam essas pessoas.

Sobre isso, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que a educação brasileira tem sido marcada pelas diferenças culturais e econômicas, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem quitar essa dívida social com os que não tiveram ingresso à educação e a benefícios sociais, na escola ou fora dela. Esse tipo de educação foi por muito tempo voltado apenas para o aprendizado da leitura e escrita, porém

1 Instituto Federal do Pará, *Campus Santarém*. Mestre em Processos Construtivos e Saneamento Urbano. simonelobatocruz@hotmail.com

2 Instituto Federal do Pará, *Campus Santarém*. Mestre em Ciência Animal. camargo.jr@ifpa.edu.br

3 Instituto Federal do Pará, *Campus Santarém*. Mestre em Artes. leonice.nina@ifpa.edu.br

a partir de alguns avanços ocorridos, constatou-se de que esse modelo não era o ideal.

Atualmente, prega-se que o aluno da EJA deve ser visto a partir de seu contexto histórico, pois a modalidade deve abarcar dimensões que vão além da questão educacional, sendo necessária a reflexão do docente em relação às suas práticas pedagógicas, que no caso, devem ser diferenciadas.

Nesse sentido, a história do aluno deve ser incluída na sala de aula, para que sejam compreendidas suas motivações para voltar à escola, seus saberes, suas dificuldades, motivações, dentre outras particularidades. Também se faz necessária a análise contextual do discente, a partir de averiguações de pesquisa sobre a vida do educando de modo geral, e o conhecimento do processo educacional de jovens e adultos ocorridos no Brasil.

Diante disso, este trabalho objetivou estudar os aspectos educacionais dos alunos do curso Técnico em Hospedagem, modalidade EJA, do IFPA-Campus Santarém, com ênfase nas questões referentes ao cotidiano escolar dos pesquisados e suas expectativas quanto à continuidade dos estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Local da pesquisa

Este estudo foi realizado no município de Santarém/PA, localizado ao norte do Brasil, na Mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém (SEMMA_CIAM, 2013).

O município possui grande riqueza em atrativos naturais, pelo fato de se localizar na Amazônia. Além disso, a cultura e tradição próprias das localidades ribeirinhas se configuram em um atrativo a mais para os turistas.

Por esses motivos, a localidade possui um grande potencial turístico natural e cultural e tem ganhado, nos últimos anos, grande destaque no setor turístico.

O Curso EJA em Hospedagem – IFPA – Campus Santarém

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA possui 107 anos de história e tem por missão institucional gerar e disseminar o conhecimento, valorizando a Educação Profissional Tecnológica em todos os níveis e modalidades, buscando a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de promover o desenvolvimento sustentável da região Oeste do Pará.

Como cidade Polo da Região Oeste do Pará, o IFPA Campus Santarém tem em sua área de abrangência o atendimento aos municípios de Almerim, Belterra, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Prainha e Santarém, o que faz com que o Campus Santarém tenha importância estratégica para o desenvolvimento da região.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é voltada para atender pessoas a partir de 18 anos, que tenham concluído o Ensino Fundamental e não tenham cumprido a etapa do Ensino Médio.

O técnico em hospedagem é o profissional pronto para as exigências da indústria hoteleira e para a arte de servir bem, objetivando a garantia do melhor retorno financeiro às empresas onde atua, criando bem-estar emocional, resultando em satisfação, retorno e recomendação.

Os campos de atuação são diversos no setor de serviços turísticos, dentre estes: hotéis, pousadas, flats, resorts, cruzeiros, hospitais, condomínios residenciais e comerciais, spas, bancos, shoppings, companhias aéreas, clubes, parques temáticos, organização de eventos, restaurantes, bares, recanto para idosos, hotéis para animais de estimação, embarcações e hospitais, dentre outros.

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, o qual segundo Gil (2006) tem como objetivo principal o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A abordagem é qualitativa – quantitativa, a qual Miranda (2004) conceitua como verificações de pesquisa baseadas na experiência, cujo objetivo é descrever ou analisar fatos, avaliar programas ou isolar variáveis-chave.

População e amostra

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas presenciais, através de questionários contendo perguntas abertas e fechadas relativas à educação, contendo 09 perguntas, tendo por base o modelo de Abreu (2008) e Bastiani (2011).

Para Martins e Lintz (2000), esse tipo de entrevista é aquele orientado por um questionário previamente determinado, onde o sujeito pode exprimir seus sentimentos através da fala.

A população estudada foi composta pelos alunos da turma do Curso Técnico Integrado em Hospedagem – Modalidade EJA, do IFPA – Campus Santarém, ingressantes do ano de 2017, que somam ao todo, 38 indivíduos. Pelo fato de não estarem presentes 7 alunos durante as entrevistas, a amostra dessa pesquisa contém 31 alunos de ambos os sexos.

A coleta de informações foi realizada durante o mês de abril de 2017, e depois tabuladas com a utilização do programa Excel. As entrevistas foram realizadas com a permissão dos entrevistados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido baseado na

Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de saúde, Brasil (2013), mantendo-se o anonimato deles.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise e demonstração dos resultados acerca dos dados obtidos pelos questionários, optou-se por apresentá-los em tabela, após a conversão em percentuais.

Na Tabela 1 estão os resultados referentes às Informações educacionais da turma de Técnico em Hospedagem – EJA – Campus Santarém, contemplando dados sobre o tempo fora da escola, motivos de interrupção dos estudos, capacidade de aprendizado, motivação para estudar, apoio e incentivo da família, dificuldades para chegar ao Instituto, opiniões sobre o modelo e a forma de gestão da escola e aspirações acadêmicas.

Em relação ao questionamento sobre o tempo em que os alunos estavam sem estudar antes de ingressarem no curso, a maioria (35,6%) afirmou estar em um período inferior a um ano, porém seguido de perto por alunos com mais de 5 anos sem frequentar um ambiente educacional (32,2%).

Pereira (2012) afirma que ao retornarem à escola, os alunos da EJA enxergam novas possibilidades, onde acontece a recuperação do tempo perdido, resgatando a imagem de estudante do passado, que lhes foi negada, e que ainda é um ideal a ser atingido.

Por outro lado, Costa, Álvares e Barreto (2006) apontam que ao retornar à sala de aula, o aluno tem como característica frequente a baixa autoestima, em grande parte fortalecida por circunstâncias de fracasso escolar, onde o desempenho pedagógico anterior foi comprometido, revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal diante dos novos desafios que surgem.

Quando questionados sobre o motivo pelo qual interromperam os estudos, a maioria (29,1%) optou por não responder, e logo em seguida 22,5% dos entrevistados informaram que tiveram no trabalho, o fator principal para interromperem seus estudos. Este dado em particular, se assemelha ao estudo de Klein e Freitas (2015), onde 35% dos entrevistados declararam ter sido o trabalho, a principal causa de interrupção nos estudos. Ainda sobre o assunto, Correa (2012) acrescenta que a necessidade de trabalhar para ajudar os pais em casa ou no trabalho, a falta de interesse e a proibição dos pais de ir à escola, são motivos que também são ouvidos.

Souza e Alberto (2008) indicam que o trabalho infantil acontece em classes menos favorecidas, ou seja, “para a criança e ao adolescente das classes populares determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas”.

De acordo com Piconez, (2003. p.18):

[...] a realidade educacional brasileira é um exemplo acabado da contradição entre a declaração dos direitos e a prática social. Existe um descompasso entre os processos de interação entre estudo e trabalho; por um lado a existência de grande oferta de mão de obra desqualificada que teve ingresso precoce no mercado de trabalho por questões de sobrevivência, por outro lado, um currículo escolar com metodologias de ensino deslocadas da realidade social e das necessidades dos alunos.

Sobre o assunto, Rangel (2008) afirma que no caso da perda de vínculo com a escola, o indivíduo sofre um processo de desfiliação, onde ele fica impossibilitado de utilizar os meios ou recursos

necessários para atingir seus objetivos, não estabelecendo também vínculos estáveis com o mercado de trabalho.

Fonseca (2005) afirma que a ideologia do sistema escolar atesta que a interrupção nos estudos é vista como um fracasso pessoal, pois é pautada fortemente no paradigma do mérito e das aptidões individuais.

Quando questionados sobre como consideram sua capacidade de aprender, a maioria (41,9%) declarou ser boa, porém, é considerável a parcela (38,8) que a declaram como regular (38,8%). Nesse sentido, Moll (1996) afirma que a educação possui a capacidade de aumentar o potencial do indivíduo e de constituir-se como expressão histórica e crescimento da cultura humana.

Quanto aos recursos didáticos para a aprendizagem preferidos pelos sujeitos, a maioria (22,2%) respondeu gostar mais da aula expositiva no quadro, seguida dos recursos multimídia (18,9%).

Observa-se então, segundo os resultados, que a turma prefere recursos didáticos onde o professor é o centro das atenções, papel ressaltado por Hernández (1998), que observa o grau de importância do professor como intérprete do processo ensino-aprendizagem e facilitador de novas experiências, que levam os alunos a outras situações e problemas.

Santos (2007) aponta que essa questão é muito importante para a permanência de jovens e adultos da modalidade EJA, onde é essencial que o professor pense no modo de trabalho pedagógico, na forma de direcionar o conteúdo, fazendo com que o educando sinta que suas necessidades estão sendo supridas, sentindo-se parte do desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, Wallon (1992) aponta que homem é um ser de sociedade, capaz de adquirir conhecimentos ilimitados, e que sendo assim, não se deve impedir ou excluir seus pensamentos do contexto social, significando que a escola precisa estar em sintonia com as

necessidades e conhecimentos escolares, assim como também com as extraescolares, objetivando atender os anseios dos alunos.

Quando questionados sobre gostar de aprender e estarem motivados, a maioria (31%) respondeu de forma positiva, diferente da opinião de Costa, Álvares e Barreto (2006), a qual indica que uma das características dos alunos da EJA é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar.

Em relação ao questionamento sobre o apoio e incentivo da família para estudar, 90,4% dos entrevistados responderam positivamente.

Segundo Passos (2011), a família aparece ao lado da escola e o trabalho, como um dos principais fatores que fizeram os alunos voltarem, permanecerem e conseguirem o sucesso escolar.

Sobre a principal dificuldade dos entrevistados para chegar ao Instituto, a maioria (41,9%) indicou que são questões relacionadas à falta de transporte e segurança.

Sobre isso, Costa, Álvares e Barreto (2006) afirmam que a procura de jovens e adultos pela educação não acontece de maneira simples, é antes de tudo um projeto de vida. É uma decisão que abrange famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências.

Para Oliveira e Eiterer (2011) a evasão escolar na EJA pode ser por um tempo determinado ou não, ocasionada por diversas razões, dentre as quais as de ordem social ou /e econômica, fazendo com que o aluno abandone a escola.

Em relação à satisfação com o modelo e a forma de gestão da escola onde estão estudando, a maioria (100%) respondeu estar satisfeita.

Oliveira (1999) aponta a escola como um universo onde acontecem várias práticas culturais e relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos, situada em uma sociedade centrada na escrita.

Desse modo, fator da satisfação com a escola é essencial na permanência do aluno da EJA, como demonstra a pesquisa de Messias e Abreu (2017), onde o segundo fator de motivação apontado está relacionado diretamente com a importância da escola na vida desses sujeitos, estando incluídos aí a relação professor-aluno, o acolhimento da escola e o tratamento dispensado pelos profissionais escolares.

Assim, Veiga (2004) afirma que é importante refletir sobre os objetivos da escola, a organização do trabalho pedagógico, além da elaboração do projeto político pedagógico, para o alcance do sucesso escolar na EJA

Quanto às aspirações acadêmicas, a maioria (39,2%) declarou almejar fazer faculdade, demonstrando a vontade de avançar nos estudos.

Tabela1. Informações educacionais da turma de Técnico em Hospedagem – EJA.

Variáveis	N	%
1. Antes de iniciar seus estudos no IF, quanto tempo você ficou fora de um ambiente escolar		
Menos de um ano	11	35,6%
1 a 3 anos	5	16,2%
3 a 5 anos	4	12,8%
Mais de 5 anos	10	32,2%
Não respondeu	1	3,2%
2. Por qual motivo parou de estudar?		
Não respondeu	9	29,1%
Conflito familiar	1	3,2%
Dificuldade de transporte/conflito familiar	1	3,2%
Cuidar dos filhos	3	9,6%
Trabalho	7	22,5%
Problema de saúde	5	16,2%
Gravidez	2	6,5%
Mudança de endereço	2	6,5%
Falta de interesse	1	3,2%

3.Com relação a sua capacidade de aprender, você a		
considera:		
Ótima	5	16,2
Boa	13	41,9
Regular	12	38,8
4.Considerando os recursos didáticos utilizados pelo		
professor, marque o(s) qual(is) você prefere para		
aprender		
Observação de aula expositiva no quadro	20	22,2%
Recursos multimídia (Datashow, vídeo, som)	17	18,9%
Livro didático e leituras	13	14,4%
Palestras	10	11,1%
Grupos de discussão	15	16,7%
Laboratórios específicos (química, física, biologia)	5	5,5%
Laboratório de informática.	10	11,1%
5.Você gosta e se sente motivada para estudar?		
Sim	31	100%
Não	0	0%
6.Você tem apoio e incentivo de sua família para es-		
tudar?		
Sim	28	90,4%
Não	3	9,6%
7.Qual sua principal dificuldade para chegar até o		
Instituto?		
Falta de transporte/segurança	13	41,9%
Falta de transporte	12	38,7%
Falta de segurança	2	6,5%
Infraestrutura urbana precária	1	3,2%
Distancia / segurança	1	3,2%
Nenhuma dificuldade	2	6,5%

8.O modelo e a forma de gestão de sua escola atendem às suas expectativas?		
Sim	31	100%
Não	0	0%
9.Quanto às aspirações acadêmicas, você pretende:		
Concluir o ensino médio (1º ao 3º ano)	10	19,6%
Fazer faculdade	20	39,2%
Fazer curso técnico	10	19,6%
Fazer pós-graduação	11	21,6%

Fonte: Resultados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

A modalidade de ensino EJA é voltada para a Educação de Jovens e Adultos e tem como cerne um grupo de pessoas às quais foi recusado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, tendo por causas diversos motivos, como a oferta desigual de vagas, desajustes do sistema de ensino, ou ainda pela situação socioeconômica adversa em que se achava o aluno.

A maioria dos entrevistados estava há menos de um ano fora de um ambiente educacional e a principal causa de terem abandonado a escola foi o trabalho, pois a maioria se considerou com boa capacidade de aprendizagem e declararam que gostam de aprender e estão motivados para o estudo, sobretudo quando a aula é do tipo expositiva.

A família apoia os estudos, mas a falta de transporte e segurança dificultam o acesso ao Instituto. Ainda assim, mesmo diante destas dificuldades, os entrevistados se mostraram satisfeitos com o modelo e a forma de gestão da escola, e pretendem fazer uma faculdade após concluírem seus estudos na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desta pesquisa, estudos mais aprofundados poderão ser feitos no sentido de descobrir as deficiências da Instituição como um todo, averiguando questões como falta dos alunos nas aulas, evasão, déficit na aprendizagem e desinteresse, e a partir daí elaborar ações que acabem ou minimizem essas questões negativas.

No caso específico da EJA, o professor tem uma grande responsabilidade para com esse público, pois é preciso habilidade e paciência em sala de aula para não tratar os alunos como crianças, já que são adultos, mas aproveitar as suas experiências de vida, valorizando os saberes que os alunos levam à sala de aula.

Assim, o professor incorpora também um papel determinante para impedir casos de novos fracassos escolares. Ratifica-se o compromisso que tem o IFPA não apenas no cumprimento da oferta de turmas na modalidade PROEJA, como também na responsabilidade com os jovens e adultos que contam com a conclusão do ensino médio, para dar continuidade aos seus estudos.

Ao se agir dessa forma, tornar-se-á possível construir uma escola onde professores e alunos interajam de forma a instigar e produzir conhecimentos, pois como evidenciado nesta pesquisa, os discentes buscam além dos conteúdos disciplinares a sensação de pertencimento e crescimento nos aspectos cultural, social e econômico.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. P. **Condições de trabalho, saúde e hábitos de vida dos catadores de resíduos sólidos da Vila Vale do Sol em Aparecida de Goiânia-Go.** 2008. Disponível em: < <http://www.radarciencia.org//doc/condicoes-de-trabalho-saude-e-habitos-de-vida-dos-catado->

[res-de-residuos-solidos-da-vila-vale-do-sol-em-aparecida-de-goiania-go](#)> Acesso em: 3 de ago. 2015.

BASTIANI, D. M. DE B. **Perfil e desafios dos alunos da educação de jovens e adultos do município de santa helena-PR.** 2011. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1646/1/MD_PROEJA_2012_IV_05.pdf>. Acesso em: 13 de mar. de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional de saúde. Comissão nacional de ética em pesquisa. **Resolução nº 196 de 96** - Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CORREA, Z. D. **Caracterização da evasão escolar no CEEBJA De Santa Helena – PR.** 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2012. Disponível em:< http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1877/1/MD_PROEJA_2012_IV_21.pdf> Acesso: 3 de jul. 2017.

COSTA, E.; ÁLVARES S. C.; BARRETO V. Trabalhando com a educação de jovens e adultos, alunas e alunos da EJA. 2006. **Disponível em:**< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em: 15 de jun. 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes,** Campinas,

v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005>. Acesso: 21 abr. 2017

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIN, C. R.; FREITAS, M. do C. D. 2015. **Motivos do abandono escolar na educação de jovens e adultos**: estudo de caso escola do Paraná. Disponível em :< <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt007-motivosdo.pdf>> Acesso: 23 de jun. de 2017.

MARTINS, A.; LINTZ, A. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MESSIAS, L. ABREU, C. B. de M. **Histórias de sucesso escolar na educação de jovens e adultos**. 2017. Disponível em :< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/16437/11163>> Acesso em: 03 de jul. 2017.

MIRANDA, Simão F. de. **Metodologia científica: os caminhos do saber.** 2004. Disponível em: <www.simaodemiranda.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, KOHL, M. (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. **Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA.** Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte: 2011. Disponível em:< http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/Terxa_Tema6Artigo10.pdf> Acesso: 20 abr. 2017.

PASSOS, V. A. **Fatores e estratégias dos que Educação de jovens e adultos: permanecem e conseguem sucesso escolar.** 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011. Disponível em :< <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10330>> Acesso em: 03 jul. 2017.

PEREIRA, J. M. M. (2012). **A escola do riso e do esquecimento: idoso na educação de jovens e adultos.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, MG: UFJF, v.16, n.2, set. 2011/fev.2012. 11- 38. Disponível em: www.ufff.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2017.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

RANGEL, André da Silva. Desfiliação: processo ou status? Dilemas quanto à formação de vínculos com o trabalho e a escola entre jovens de São João de Meriti. (Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em : <http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/AndreDaSilvaRangel.pdf> Acesso em: 12 de jun. de 2017.

SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola pública em Brazlândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em :< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3031/1/2007_MariaAparecidaMonteTabordosSantos.PDF> Acesso: 03 de jul. 2017.

SEMMA_CIAM Secretaria Municipal de Meio Ambiente-Centro Municipal de Informações Ambientais. Santarém. Prefeitura Municipal de Santarém. **Informações Municipais De Santarém**. Santarém: SEMMA_CIAM, 2013.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. **Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008. Disponível em; < <http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47024/TAIZE%20MATIORO%20IRENO.pdf?sequence=1>> Acesso: 12 de jun. de 2017.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para a reflexão sobre o Projeto político pedagógico.** In Projeto político- pedagógico; Educação Superior: Projeto: Educação Básica: político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004, pp. 35-58.

WALLON. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

CAPÍTULO XII

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Elissuam do Nascimento Barros de Souza¹

Armando Paulo Ferreira Loureiro²

Luane Ribeiro Vieira Barros³

*O que define a aprendizagem não
é saber muito, é compreender bem
aquilo que se sabe*
ANTÓNIO NÓVOA

O método científico é um traço característico da ciência e, em sentido amplo, pode ser compreendido como a sequência que devem ser realizados os diferentes processos necessários para alcançar dado fim estabelecido ou um objetivo esperado (BEUREN, 2008). Etimologicamente, a palavra método deriva do latim *methodus* e do grego *methodos*, cujo significado é “[...] o caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo” (TURATO, 2003, p. 149).

Neste sentido, o método de Estudo de Caso tem sido bastante utilizado para a geração de conhecimento (EISENHARDT, 1989; YIN, 2001) em diferentes áreas do saber, com destaque e ênfase nas Ciências Sociais, pois baseia-se em uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (YIN, 2001).

De forma sintetizada, o estudo de caso pode ser compreendido como uma história de um acontecimento passado ou atual,

1 Instituto Federal do Pará – IFPA / Mestrado / elissuam.barros@ifpa.edu.br

2 Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal / Doutoramento / aloureiro@utad.pt

3 Instituto Federal do Pará – IFPA / Mestrado / luane.barros@ifpa.edu.br

sistemizada a partir de múltiplas fontes de provas, podendo incluir dados obtidos a partir da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). Martins (2008) destaca que este estudo deve ser baseado não apenas no agrupamento de diversas informações obtidas por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências, mas também em um referencial teórico, que oriente as questões e proposições do estudo.

Segundo Martins (2008, p.11): “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”. O que ocorre, justamente, devido ao fato de ser um método de pesquisa que usa, comumente, dados qualitativos, coletados a partir de situações reais, com a finalidade de descrever, explorar ou explicar, acontecimentos atuais inseridos em seu próprio contexto.

Entretanto, embora o estudo de caso seja um dos métodos de pesquisa mais populares, segundo Campomar (1991) e Maffezzolli e Boehs (2008) por vezes, algumas pesquisas que se baseiam neste método são alvos de críticas quanto ao rigor científico empregado. Yin (2001) destaca três pontos principais que faz com que muitos pesquisadores demonstrem certo descrédito em relação a este método: (I) falta de rigor nas investigações; (II) pouca base para generalizações; (III) requer muito tempo para desenvolver a pesquisa.

Para Miguel (2007, p. 217) “os trabalhos são sujeitos a críticas em função de limitações metodológicas na escolha do(s) caso(s), análise dos dados e geração de conclusões suportadas pelas evidências”. O que ocorre devido à impossibilidade de, a partir da análise de um ou de poucos casos, estabelecer generalizações e o pesquisador ficar sujeito a aceitar evidências equivocadas ou visões tendenciosas que podem influenciar suas conclusões (FLYBJERG, 2006; THOMAS, 2010).

Embora haja algumas críticas por parte de certos autores, Sammartino (2002) afirma que esses não são problemas exclusivos do estudo de caso e distorções são riscos possíveis em qualquer método de investigação científica. Ademais, segundo Ellram (1996) a metodologia de estudo de caso tem sido cada vez mais utilizada, devido à necessidade de incorporar dados reais às pesquisas e, com isto, obter resultados mais efetivos, principalmente nas pesquisas sociais, através de métodos empíricos.

Desta forma, neste capítulo o estudo de caso é descrito como uma estratégia de pesquisa de investigação na área das Ciências Sociais, de modo que possa auxiliar os pesquisadores a conduzirem suas pesquisas educacionais baseadas nesta metodologia. Sendo apresentado as etapas necessárias para se desenvolver o estudo de caso, através da sistematização de suas características, tipologia, coleta e análise das informações obtidas.

ASPECTOS GERAIS SOBRE METODOLOGIA CIENTÍFICA

Tipos de pesquisa

A ciência é um processo de investigação, devidamente planejado, que busca atingir conhecimentos sistematizados. Desta forma o planejamento da pesquisa depende tanto do problema a ser investigado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do pesquisador (KÖCHE, 1999).

Cervo e Bervian (2002) distinguem quatro tipos de pesquisa (Figura 1), de acordo com o procedimento geral utilizado para investigar um problema formulado, a saber: bibliográfica, descritiva, experimental e exploratória.

Figura 1. Tipos de pesquisa conforme o procedimento geral



Fonte: Própria do autor

A pesquisa bibliográfica possui como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas (LAKATOS e MARCONI, 1992). Logo é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2009). Segundo Gil (2009) a principal vantagem desse tipo de pesquisa é possibilitar o pesquisador/ investigador ter acesso a uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente *in-locus*, principalmente quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionado ao objeto de estudo.

A pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (RUDIO, 1985). Segundo Vergara (2004, p. 47) a pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e

definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

A pesquisa experimental (ou explicativa) busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno, deste modo, visa explicar a razão dos acontecimentos (GIL, 2007; VERGARA, 2004), identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando suas causas. Este tipo de pesquisa se baseia na construção de conhecimentos, obtidos por verificação rigorosa com garantia de resultados cientificamente comprovados, haja vista que tais conhecimentos são passíveis de apreensão em condições de controle, sendo legitimados pela experimentação e comprovados pelos níveis de significância das mensurações (MARTINS E THEÓPHILO, 2008).

Já os estudos exploratórios são “todos aqueles que buscam descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com fenômeno de estudo” (SELLTIZ et. al., 1974). Pesquisas exploratórias visam compreender um fenômeno ainda pouco estudado, proporcionando uma maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses contribuindo para aspectos específicos de uma teoria ampla (GIL, 2009; CERVO e BERVIAN, 2002). Segundo Gil (2009) o planejamento da pesquisa exploratória pode assumir a forma de estudos de caso, dotados de interesses específicos, nos quais o contexto e as singularidades do caso são elementos importantes da investigação.

TIPOS DE ABORDAGEM DA PESQUISA: QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Para Richardson (2007), o método da pesquisa, pode ser considerado de forma genérica, como a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos em ciências sociais. Havendo, para o autor, dois grandes métodos: o quantitativo

e o qualitativo, os quais se diferenciam pela sistemática de trabalho e pela forma de abordar o problema.

Para Godoy (1995):

Num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e com a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. (GODOY 1995, p. 58).

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados, pois se preocupa, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e possui características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados (MAZZOTTI e GEWANDSZ-NAJDER, 1998).

Segundo Gialdino (2006) a pesquisa qualitativa:

[...] é pragmática, interpretativa e está assentada na experiência das pessoas. É uma ampla aproximação ao estudo dos fenômenos sociais, seus vários gêneros são naturais e interpretativos e recorre a múltiplos métodos de investigação. Desta forma, o processo de investigação qualitativo supõe: a) a imersão na vida cotidiana da situação selecionada para o estudo, b) a valoração e o intento por descobrir a perspectiva dos participantes sobre seus próprios mundos e c) a consideração da investigação como um processo interativo entre o investigador e esses participantes, como descritiva e analítica e que privilegia as palavras das pessoas e seu comportamento observável como dados primários (GIALDINO, 2006, p. 26).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.

Conforme Yin (2001) embora a natureza da investigação em estudos de caso seja uma estratégia de pesquisa abrangente e tenha maior ênfase nas metodologias qualitativas, isso não significa, que não possam contemplar perspectivas mais quantitativas. Stake (1999) pontua que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Neste sentido Flick (2004) destaca que é importante usar a prática de combinar análise quantitativa e qualitativa, uma vez que a utilização de uma não exclui a outra, ademais, utilizando os dois tipos de abordagem, o pesquisador aumenta a quantidade de dados obtidos o que possibilita alcançar um maior nível de confiança de sua pesquisa a partir da análise de diversas fontes de dados, proporcionando maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, podendo evitar o reducionismo por uma opção única de análise.

ESTUDO DE CASO: CONCEITO E ETAPAS PARA SUA CONDUÇÃO

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2001, p.3). Para tanto, o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). (GOODE e HATT, 1979).

Lazzarini (1995) alerta para o fato de que estudos de casos não serem indicados a todo tipo de pesquisa, uma vez que se pode incorrer em falhas analíticas ao se generalizar situações particulares. No entanto, o autor menciona algumas situações em que um estudo de caso é uma ferramenta de pesquisa adequada. Entre essas, estão situações em que os temas analisados apresentam o foco maior na compreensão dos fatos e não em sua mensuração.

Este tipo de pesquisa origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades, etc (CHIZZOTTI, 2006). Yin (2001) afirma que uma investigação se caracteriza como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas. (YIN, 2001; p. 27).

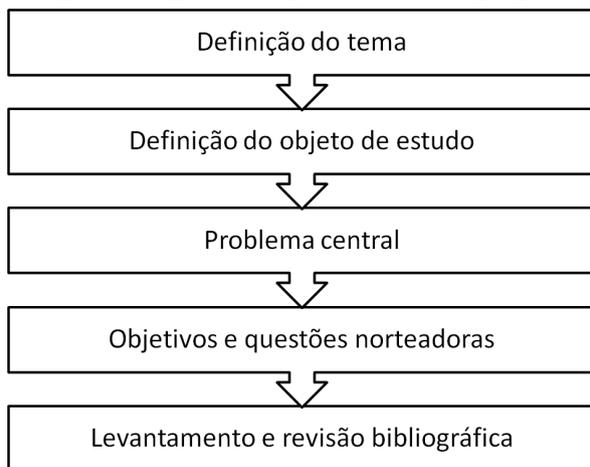
Os estudos de caso não buscam a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. (YIN, 2001).

ESTUDO DE CASO: COMO USAR O MÉTODO

Segundo Gil (2010), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Ao planejar uma metodologia de pesquisa um dos primeiros passos que o pesquisador deve realizar é o delineamento da pesquisa, realizando a definição do tema e do objeto de estudo dentro de uma área específica. Definindo a problemática central e o objetivo que pretende alcançar através de sua investigação/ experimentação, bem como estabelecer as principais questões que orientam a compreender/ responder seu problema, o pesquisador poderá identificar e escolher a estratégia metodológica mais adequada para alcançar os resultados de acordo com as demandas de pesquisa.

Figura 2. Etapas iniciais para realização da pesquisa



Fonte: própria do autor

Com esta primeira etapa bem definida (**Figura 2**), é possível realizar um levantamento e análise bibliográfica mais completa. Segundo Hart (1998), o pesquisador deve se apropriar do conhecimento e ideias de outros autores e utilizá-los para fundamentar seu próprio trabalho, construindo uma estrutura de base para sua pesquisa. A revisão bibliográfica é importante para a pesquisa justamente porque o pesquisador conseguirá descobrir, examinar e organizar todo o conhecimento a respeito da temática investigada. E assim, conseguir visualizar o que dizem as pesquisas atuais, bem como, quais os hiatos, falhas e vazios existentes sobre o tema estudado.

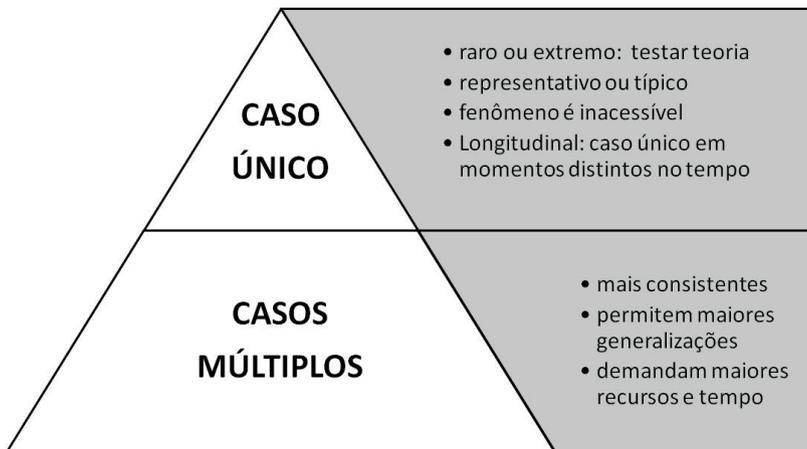
O estudo de Caso é um método caracterizado por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (YIN, 2001) de um determinado caso ou mais. A definição de caso é compreendida como “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Segundo Yin (2001), quando o pesquisador for realizar a escolha dos casos a serem estudados, ele deve priorizar casos que possam trazer algum benefício e contribuição para os objetivos a serem alcançados. Além do que, os casos devem ter harmonia e alinhamento com os eventos que estão sendo estudados.

Yin (2001), ressalta a importância da tipificação dos casos no que se referem as suas características e quantidades, no que se refere às características, o autor destaca a necessidade de estabelecer critérios de seleção dos casos levando em consideração fatores práticos como: acessibilidade dos informantes, localização geográfica conveniente e riqueza dos documentos disponíveis. No que se refere à quantidade de casos, de maneira geral, Yin (2001), cita que, a pesquisa pode trabalhar com caso único ou casos múltiplos (**Figura 3**), que por sua vez podem simultaneamente assumir enfoque holístico (envolve

apenas uma unidade de análise) ou incorporado (envolve mais de uma unidade de análise), fazendo com que desta combinação resulte quatro tipos diferentes de desenho de estudo de caso, conforme **figura 4**.

Figura 3. Características dos tipos de caso conforme a quantidade



Fonte: próprio do autor, baseado em Yin (2001)

Para Ellram (1996), por si só cada estudo de caso já é um fenômeno que possui inter-relação com uma situação em particular e que faz parte de uma fração desse fenômeno. Por conseguinte, para Yin (2001), o pesquisador só deve realizar o estudo de apenas um único caso quando ele almejar compreender as ações de um evento no decorrer de um determinado espaço de tempo considerável.

Agora, com relação aos estudos múltiplos ou casos múltiplos, Eisenhardt (1989), vai dizer que esses trazem mais benefícios ao pesquisador justamente por possibilitar um poder maior e melhor de comprovação e desenvolvimento, sendo possível a realização da investigação de cada caso em particular. Sendo assim, a realização da investigação e exame entre os múltiplos casos possibilitam uma comparação e conseqüentemente vai prover elementos para o pesquisador construir e formular pressuposições e especulações.

Figura 4. Tipos de caso conforme a quantidade e o enfoque da pesquisa



Fonte: **próprio do autor, baseado em Yin 2001. Produzido em 2021**

De acordo com Consoli et. al. (2008), não existe uma descrição científica estabelecida sobre a quantidade ideal de casos que devem ser estudados. Sendo assim, “Percebe-se que a escolha de múltiplos estudos de caso deve considerar um número que não seja muito pequeno que inviabilize as replicações e desenvolvimento de teorias, bem como não deve ser grande demais, que conduza a levantamentos superficiais ou inviabilidade técnica, temporal ou financeira” (CONSOLI et. al, 2008 p. 5).

Após a definição da tipificação dos casos, outra questão importante e essencial é a utilização de um protocolo para garantir a confiabilidade da pesquisa e servir de orientação ao pesquisador na coleta de dados que serão levantados (YIN, 2001).

O protocolo se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original. O protocolo oferece

condição prática para se testar a confiabilidade do estudo, isto é, obterem-se resultados assemelhados em aplicações sucessivas a um mesmo caso (MARTINS, 2008, p. 10).

Yin (2001), destaca que o protocolo de pesquisa está muito além de ser apenas um simples questionário. Uma vez que este documento é muito importante, deve ser construído com os cuidados devidos, pois deve trazer direcionamento ao pesquisador, tanto no que se refere aos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, como nos procedimentos e regras que deverão ser praticados. O estabelecimento do protocolo de pesquisa será ainda muito mais valioso na utilização de estudos multi-casos, onde precisará ser replicado a metodologia, passo-a-passo. O protocolo aumenta a confiabilidade e garante credibilidade ao estudo.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa e coleta de dados, quanto às fontes, podem ser caracterizados em primários ou secundários. Sendo que os dados primários são aqueles obtidos diretamente pelo pesquisador e conforme Gil (2009) e Yin (2001), os instrumentos mais utilizados para coleta de dados primários são as entrevistas, observação direta e observação participativa; e os mais utilizados para obtenção de dados secundários, que são aqueles obtidos por outros sujeitos, são análise de documentos, como levantamento e análise de relatórios, cartas, planos, registros internos, comunicados, jornais, revistas, internet, apresentações, e outros materiais como gravação, fotografias, filmes, etc.

Embora no estudo de caso possa ser usado vários instrumentos de coleta de dados pelos pesquisadores, contudo, a entrevista é classificada como um dos instrumentos mais importantes que deve existir nesse tipo de pesquisa. Isso porque a entrevista possibilita esquadrihar os objetivos da pesquisa revelando informações que comprovam problemas do estudo em questão. Sobre as entrevistas, Lakatos, (1996) as

classifica em entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas, sendo que, as duas últimas são as mais utilizadas nos estudos de caso.

Triviños (2001) ressalta que se por algum acaso o pesquisador sentir que os resultados de seus questionamentos não foram alcançados através das entrevistas semi-estruturadas, ele poderá modificar a abordagem e refazer suas perguntas, criando novas interrogações. Este tipo de entrevista segue um itinerário com perguntas predeterminadas e respostas abertas, sendo mais espontâneo para o entrevistado onde ao longo da entrevista a conversa flui mais livremente, outras questões emergem durante a entrevista e cria-se um diálogo investigativo, mas nunca indutor (BÊRNI, 2002).

Segundo Yin (2001) os estudos de casos devem estar apoiados em múltiplas fontes de evidências secundárias e primárias. Dooley (2002) pontua que os estudos de caso são complexos, devido ao fato de envolver múltiplas fontes de dados e poder incluir vários casos dentro de um estudo, o que produz um grande volume de dados para análise.

A análise de dados consiste no exame, categorização, tabulação, teste ou combinações de evidências qualitativas e quantitativas relacionadas às proposições do estudo (YIN, 2001). Esta etapa é uma das mais importantes e difíceis de realizar em qualquer pesquisa.

Uma das primeiras estratégias para a análise consiste na transcrição dos dados evidenciados, por isso é importante, que o pesquisador após realizar as entrevistas, não deixe passar muito tempo para fazer a transcrição, pois existem diversas questões que podem ser esquecidas, tais como reação do entrevistado, expressões e outras questões que podem auxiliar na interpretação dos dados.

Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004) destacam a necessidade de:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações,

construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170).

A técnica para análise dos dados, proposta por Miles e Huberman (1994), envolve três grandes etapas: (1) Redução, (2) exibição e (3) verificação dos resultados e conclusões. A primeira etapa consiste em analisar os dados e condensar o volume de dados brutos a um conjunto de dados essenciais, uma vez, que o estudo de caso, por utilizar diversos instrumentos de coleta de dados, tende a obter um volume bem grande de informações. A segunda etapa consiste em representar os dados em um formato que permita fazer a sua sistematização, organizando-os, resumindo-os e relacionando-os e a terceira etapa consiste em verificar as proposições e delinear a conclusão.

Na análise, a combinação dos dados obtidos das diversas fontes – triangulação – evita distorções, sobretudo as decorrentes de vies dos informantes, e produz resultados mais estáveis e confiáveis aumentando a validade interna do Estudo de Caso (YIN, 2001).

Segundo Patton (1999), os tipos de triangulação podem ocorrer em diversas esferas, podendo ocorrer triangulação de dados, quando envolve mais de uma fonte de dados; de teoria, quando se conjuga mais de uma explicação; de pesquisadores, quando envolve mais de um pesquisador; e de métodos, quando trama mais de um método.

Na fase de final do estudo de caso, o pesquisador realizará a análise das propostas e delimitação da conclusão, e para isso, ele deve voltar a revisar as propostas ou questões iniciais da pesquisa, observando os resultados obtidos antes da análise final, reorganizando-os caso seja necessário.

Outro ponto essencial diz respeito a elaboração do relatório, onde deve ocorrer a validação da pesquisa e para isso, é interessante que, o pesquisador entregue um esboço aos participantes da pesquisa para que seja feita uma revisão do relatório. Com isso, a pesquisa ganhará mais créditos e legitimidade. É fundamental que o pesquisador realize a divulgação dos resultados de sua pesquisa, não apenas no meio acadêmico, mas também para a sociedade como um todo. Portanto deve-se pensar em estratégias para facilitar a compreensão dos resultados tornando-os acessíveis para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou realizar uma reflexão sobre a metodologia de estudo de caso que é amplamente abordada por pesquisadores de diversas áreas, principalmente em pesquisas educacionais. Sendo assim, o trabalho realizou uma revisão bibliográfica sobre a metodologia estudo de caso apresentando um roteiro de como se desenvolver este método.

Dentre os métodos de pesquisa o estudo de caso é um dos mais populares, embora haja muitas críticas em algumas pesquisas que utilizam esta forma de aplicação devido à sua abordagem ser extremamente de cunho qualitativo, esta metodologia demonstrou ser extremamente importante, uma vez que permite investigar novos conceitos, bem como verificar as aplicações e as suas utilizações na prática para construir elementos de uma teoria.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BEUREN, I. M. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 195 p.

CAMPOMAR, M. C. Do uso de “Estudo de Caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, 26(3), 95-97. 1991

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. 162 p.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: Vozes. 2006.

CONSOLI, M. A. *et al.* Uma Discussão Sobre a Utilização do Estudo de Casos como Método de Pesquisa em Ciências Gerenciais. In: XXXII ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* do XXXII ENANPAD, 2008.

DOOLEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354. 2002

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989

ELLRAM, L. The use of the case study method in logistics research. **Journal of Business Logistics**. Oakbrook, Ill, v. 17, n. 2. 1996

FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v.12, p. 219-245. 2006

GIALDINO, I.V. Estratégias de investigação qualitativa. Barcelona – Esp. Editorial: Gedisa, S.A. 2006.

GIL, A. C. Estudo de caso. São Paulo: Atlas. 2009

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5a ed. São Paulo: Atlas. 2010

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOODE, W. J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979. 422 p.

HART, C. (1999) Doing literature review: releasing the social science research imagination. Sage Publications. Califórnia.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 180 p.

LAKATOS, E. M. E MARCONI, M.A. Técnicas de pesquisa. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAZZARINI, S. G. Estudo de Caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Economia & Empresa**, v 2, 4, São Paulo, out/dez, 1995.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. Produção Científica em Contabilidade no Brasil: Dez Pecados. In: LOPES, J.; RIBEIRO FILHO, J. F.; PEDERNEIRAS, M. (Orgs). **Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 1-14.

MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na administração: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, v. 17, n. 1, p.216-229, jan./abr. 2007.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

PATTON, M. Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. **Health Services Research**, 34 (5), 1189-1208. 1999.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 334 p.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 121 p.

SAMMARTINO, W. A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais. 2002. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. São Paulo: EDUSP, 1974

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata. Flick, Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. 1999.

THOMAS, G. Doing Case Study: Abduction Not Induction, Phronesis Not Theory. Qualitative Inquiry, v.16, n.7, PP. 575-582, 2010.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003. 688 p.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International Journal Of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

CAPÍTULO XIII

A PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Josiane Almeida¹

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

FERNANDO PESSOA

No decorrer dos anos, houve mudanças de nomenclaturas no Ensino Profissionalizante. De Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominadas Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais, com a Educação Profissional oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como objetivo a formação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Rede Federal de Educação Tecnológica ao longo de sua história sofreu muitas mudanças e vem evoluindo no decorrer de todos esses anos. Em 2008, a Lei n. 11892 de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a partir daqui, os Institutos deverão fornecer educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, e serem especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA). E-mail: josiane.almeida@ifpa.edu.br

modalidades de ensino, levando em consideração a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, reforçando e direcionando o acompanhamento do ensino médio com vistas à preparação dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior, nos termos da Lei nº 11.892/2008

Ainda predomina, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Portanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, como: gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, no entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de ensino médio, técnico e superior, encontra-se integrado, inter-relacionado nas relações do ensino e no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social.

Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio tem como aspectos principais, a formação onilateral, a educação básica e a profissional, que devem ser indissociáveis e que a integração dos conhecimentos gerais e específicos ocorra em sua totalidade. A LDB, em seu art. 36-A, determina que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, ou seja, o ensino integrado é uma modalidade de educação profissional em que os estudantes desenvolvem o ensino médio e o ensino profissionalizante de forma integrada, em um curso único, com matrícula e certificação únicas, de uma área específica, que forma o estudante para atuar no mercado profissional.

Neste contexto, a educação profissional:

[...] Enquanto modalidade educacional, integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 207).

A sistematização entre teórica e prática, tem o propósito de favorecer aos educadores de ensino integrado, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos que promovam a compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos

e sociais tratados em sala de aula, com a totalidade natural e social. Desta forma, Araújo e Frigotto (2015, p. 63 e 66), afirmam que:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. [...] O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, estão postos, visto que, uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio, cresceu consideravelmente, diante disso, e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a educação profissional e para formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, se faz necessário, pois, ainda há profissionais que ministram disciplinas técnicas, que possuem formação em cursos de bacharelado ou tecnológicos.

Neves (2020, p. 177), ressalta que:

A formação do educador é um processo contínuo e ao contrário do que muitos pensam não inicia quando este ingressa no Ensino Normal. Formação e reflexão devem caminhar juntas, visto que todos os fatores que norteiam as ações dos docentes

devem ser repensados. Vale ressaltar que formação no âmbito em que está sendo analisada, não se refere exclusivamente ao grau de instrução, mas também à formação por que este passa no decorrer de sua aprendizagem dentro ou fora do ambiente escolar [...].

A prática pedagógica, orientada pela ideia de integridade da formação humana, permite a construção de arranjos pedagógicos que promovam a compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula.

Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis. Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. (ARAÚJO, 2014, p. 17).

O ensino integrado, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus princípios e finalidades, sem que isso signifique a possibilidade de existência de uma única forma de se fazer o ensino integrado ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado, ou seja, a integração deve ter um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nos jovens e adultos a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade e da relação desta como a totalidade social.

Dessa forma, torna-se necessário fazer com que o educador sinta a responsabilidade de conhecer a realidade em que vive o discente e adequá-la a temas destacados em sala de aula. O que se pode apreender dessa dramática realidade é que

o professor não deve ser um mero conhecedor de teorias, ele não deve limitar-se a ensinar, seu papel seria desempenhado com mais sucesso, se ele tiver competência para criar situações capazes de despertar atitudes investigativas no aluno, pois este deve ter consciência a respeito do que o mercado de trabalho espera dele, mas deve também possuir uma postura baseada na determinação e no senso crítico para não se tornar mais uma marionete na comunidade capitalista (NEVES, 2020, p. 178).

Portanto, é necessário que o currículo escolar desenvolva métodos que auxiliem ao educando seu direito de pensar, criar e escolher, desta forma, a escola estará respeitando e valorizando os saberes, conhecimentos, valores, linguagem e a forma de pensar e agir dos estudantes. Para Arroyo (2013), o desenho curricular ainda apresenta experiências sociais, políticas, econômicas e culturais distorcidas da realidade, então, é preciso manter com profissionalismo e ética os embates que ocorrem entre o currículo e a realidade dos educandos.

Zabala (2010), relata que as experiências vividas, os ambientes sociocultural e familiar constituem o valor básico de qualquer aprendizagem, ou seja, é preciso levar em conta os objetivos, os conteúdos, a avaliação, a metodologia e a didática no processo de aprendizagem.

Os conteúdos formativos dos processos escolares, inclusive no ensino técnico integrado, pressupõem um conjunto de valores, saberes e habilidades que se quer promover em direção a uma formação profissional à educação geral. Sabe-se que há diferença nas formas de se pensar os conteúdos necessários à formação dos educandos capazes de desenvolver a sua capacidade, sua autonomia, sua forma de interpretar e agir sobre a realidade, também são diferentes as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal, assim, de acordo com Araújo (2014, p. 73):

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja,

os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade.

Para tanto, a escola necessita da participação e da criatividade dos educadores e educandos, pressupondo uma relação de envolvimento efetivo entre todos os envolvidos no âmbito escolar, visando um trabalho coletivo, onde precisará haver troca de conhecimentos, respeito, diálogo. Para muitos professores, ainda é um desafio aplicar conteúdos e metodologias voltados ao processo de aprendizagem do educando como um todo, em sua totalidade real e social.

Para Oliveira (2015), a educação deve ser alicerçada a um projeto ético e político, porque se reverte em uma luta contra a exclusão social e afirmação da vida humana, ou seja, se reverte a luta pela equidade social, pela justiça social, para que todos, homens e mulheres, tenham a direito a educação e a exercerem sua cidadania, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

A escola precisa criar estratégias para os processos de aprendizagem e trazer as experiências pessoais e sociais dos educandos como investigadores na dinâmica política e cultural questionando, portanto, seu pensar e seu viver de forma plural e diversificada, mediante as riquezas de conhecimento. É necessário reconhecer que a interação e a partilha de ideias com o outro também irão influenciar no que podemos designar por formação, pois, Neves (2020, p. 56), diz que:

[...] ninguém se forma sozinho nem tem a sua formação determinada na sua totalidade pelo âmbito formal: as pessoas se desenvolvem quer enquanto formadores, quer enquanto formandas. Tudo é uma questão da inter-relação que ocorrerá entre as pessoas nos seus contextos de aprendizagem.

A interculturalidade em Paulo Freire, segundo Oliveira (2015), viabiliza a dinâmica do processo de produção cultural, por meio do diálogo e da eticidade, compreendendo as diferentes culturas, valorizando as relações interculturais e as relações de respeito que se dimensionam como uma síntese cultural.

Segundo Oliveira (2015, p. 70), a interculturalidade também expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas, assim, a “educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida”.

A temática da diversidade cultural e suas múltiplas dimensões ainda são vistas com series resistências e como um epifenômeno do processo educacional quando comparadas com a questão das desigualdades sociais e econômicas. O desafio está não somente na abertura de um olhar que enxergue a realidade social para além do socioeconômico, a fim de compreender o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, das desigualdades raciais, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos da educação. (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 110)

A partir das incursões e reflexões de Paulo Freire, quando populariza, no meio educacional, algumas expressões como universo vocabular, fichas de cultura, demarcam a solicitação para que os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem não deixassem de considerar o espaço sociocultural dos estudantes. No entanto, com a introdução e melhor familiarização com o termo interculturalidade, a relação educação x cultura solidificou sua base, de modo mais específico da educação formal. Mesmo que, a ideia de Freire tenha deixado um legado de inquestionável importância, a aplicação da

interculturalidade, salvo algumas exceções, está longe de ser aplicada no cotidiano das instituições de educação formal, pois a maioria dos desenhos curriculares não traz em seu bojo um olhar para o cotidiano das comunidades em que as escolas estão inseridas.

A própria escola deve ser problematizada como instituições na qual as relações, suas regras e a própria cultura são construídas socialmente, para isso, é fundamental que a formação docente acompanhe toda a vida do professor, já que ela constitui uma constante aprendizagem que irá subsidiar, teórica e metodologicamente, o professor durante sua prática, no decorrer dos anos e em relação com o público e com o espaço onde se situa.

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. [...] Todos os dias novas situações serão enfrentadas, e a atitude e a determinação adequadas só acontecerão se esses professores se propuserem a reaprender com a própria prática. [...] Além de toda formação recebida no âmbito formal, é necessário haver sensibilidade para perceber as questões socioeconômicas, culturais e até históricas que tem resultado num determinado comportamento dos alunos, ou seja, há questões que estão para além da escola, para além do que apregoam as teorias, que apenas a prática poderá determinar, pois só ela permitirá ao professor escolher o melhor caminho a tomar (NEVES, 2018, p. 64 e 57).

Todavia, uma proposta que diz respeito à formação de professores, traz grandes desafios, visto que, cujas práticas, exige o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão e

das suas técnicas e tecnologias, assim, faz-se necessário uma política ampla e contínua de formação docente para a educação profissional, possibilitando à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Nesse sentido, uma outra abordagem ou prática educativa que a escola de ensino integrado deve se apropriar, é sobre o currículo, uma vez que ele deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola e sua característica é de instituir, estabelecer, criar objetivos, instrumentos, modos de agir, hábitos, valores, como também, propiciar o desenvolvimento da razão crítica, a melhoria da qualidade de vida, a subjetividade, a sensibilidade e a solidariedade entre os estudantes. No entanto, esta abordagem, também se faz necessária, por meio do currículo intercultural, que, de acordo com Libâneo (2013, p. 156),

[...] é o que, a partir de uma base comum de cultura geral para todos, acolhe a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos e que propicia, na escola e dentro das salas de aula, um espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos. Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer da escola um lugar em que todos os alunos possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso.

Com a separação do ensino médio da educação profissional, os fundamentos da reforma curricular do ensino médio foram elaborados na forma das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, que teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres de cidadania, da ética, da identidade, corresponde ao princípio do aprender a ser, ou seja:

Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania – relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania. Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011, p. 776).

O entendimento sobre os significados das experiências sociais, humanas, das relações com o espaço, das vivências dignas ou indignas e dos processos de socialização, devem ser propostos pelos docentes aos estudantes como objeto do conhecimento curricular, que, no entendimento de Arroyo (2013), essas experiências como também as experiências de classe, etnia, raça, gênero, campo ou periferia sejam incorporadas como objeto dos conhecimentos escolares.

Uma outra prática educativa para o ensino integrado é a interdisciplinaridade, que se configura em uma proposta curricular flexível, visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes, das atividades de interação com as comunidades, considerando a inter-relação entre teoria e prática, escola e família, por meio de atividades de estudo, oficinas pedagógicas, palestras, visitas técnicas, projetos integradores, atividades complementares, pesquisa e extensão, etc, realizando assim, as dimensões estruturantes do currículo no que diz respeito ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Logo, Fazenda et. al (2011, p.65) relata que, “é preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social.”

A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento. [...] A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para discussão. Já na ideia de integração, apesar do

seu valor, trabalha-se sempre com os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações. [...] Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que o praticam (FAZENDA et. al, 2011, p.34).

A intervenção pedagógica ou processos educacionais são elementos estreitamente integrados por determinados espaços, organização social, relações interativas, com intuito de definir as atividades como uma unidade do processo de ensino e aprendizagem, entre: professor e aluno, aluno e aluno, organização grupal, conteúdos de aprendizagem, recursos didáticos, tempo e espaço e avaliação da aprendizagem.

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que o definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidade reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidivo, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 2010, p.16).

As atividades pedagógicas como prática educativa dos professores com os estudantes, devem partir da ética, do respeito aos outros, da coerência, da capacidade de viver e de aprender com o diferente, ou seja, é nas relações político-pedagógicas, no processo formador, nas experiências dos educandos, que o professor busca elementos indispensáveis à convivência humana, pois para Freire (2015, p. 25), é necessário que:

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Segundo Charlot (2000), compreender a relação de um sujeito com o saber, leva-se em consideração sua origem social, sua cultura, sua educação, sua profissionalização, o mercado de trabalho que está inserido, enfim, deve-se considerar todo o contexto da realidade social do educando.

Ensinar é uma troca de conhecimentos e exige que educadores e educandos sejam criadores, investigadores, inquietos, humildes e persistentes, assim:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. (FREIRE, 2015, p. 63).

Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino e aprendizagem, logo, para que o processo de ensino e aprendizagem seja adequadamente

compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e política social.

A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente, e essas dimensões assumem a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem se colocam no centro configurador de sua temática. Nesse sentido, segundo Candau (2010, p. 26):

[...] o educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educacional. Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensina-mos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes das nossas vidas.

Sendo assim, se faz necessário, compreender, a prática educativa de professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, seja ela, direcionada aos saberes específicos, aos saberes locais e ao conjunto de saberes sociais.

Todas as ações ou atividades, referente às práticas educativas ao fazer pedagógico, como: currículo escolar, conteúdo, metodologia, didática, proposta interdisciplinar e intercultural, etc, são áreas do conhecimento necessárias para a formação do educando no âmbito de uma especificidade profissional, ou seja, é fundamental trabalhar as competências de formação geral, com as de formação profissional, pois elas se complementam e se inter-relacionam, desta forma, as habilidades, os conhecimentos e valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes à formação geral, também se inter-relacionam nas relações do ensino e no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico] / Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 575 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei Nº 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 30. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação**. file:///D:/Downloads/45-134-1-PB%20(1).pdf Acesso em: 13 de maio de 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – (Docência).

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, coordenadora. **Práticas Interdisciplinares na escola** – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa** - 51ª Ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática** - 6ª Ed. - rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

NEVES, Miranilde Oliveira; SÁ-SILVA, Robervânia de Lima; SUZUKI, Júlio César. **Linguagens, culturas, tecnologias e inclusão** [recurso eletrônico] / Grupo de pesquisa LICTI - São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

NEVES, Miranilde Oliveira. **Formação de professores e evasão escolar: o caso do Parfor**/Miranilde Oliveira Neves, Armando Paulo Ferreira Loureiro, Maria Isabel Barros Moraes da Costa. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018. 307p.; 23 cm (Formação de professores)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – 1. Ed. – Curitiba. PR: CRV, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>> Acesso em: 14 de maio de 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO XIV

A APLICABILIDADE DAS LEIS Nº 10.369/03 E Nº 11.645/08 NOS LIVROS DA “HISTÓRIA.DOC”

Airton Souza de Oliveira¹

*É através de uma tentativa de retomada de si
e de despojamento, é pela tensão permanente
de sua liberdade que os homens podem criar as
condições de existência ideias em um mundo
humano.*

*[...] Ô meu corpo, faça sempre de mim um
homem que questiona!*

FRANTZ FANON

O processo formativo e histórico da construção teórica e prática da educação brasileira, centrado a partir do pensamento, tanto na modernidade, quanto na contemporaneidade, possui um histórico muito mais ligado ao pensamento filosófico do positivismo, em decorrência de suas aplicabilidades homogêneas, do que qualquer outro pensamento filosófico. O positivismo que influenciou profundamente a elaboração do pensamento político no Brasil, principalmente no período que antecedeu o processo histórico da proclamação da república brasileira, em 1889, contribuiu para a elaboração de uma identidade nacional, até certo ponto muito restrita, ao conceder, por exemplo, determinados privilégios dentro do espaço escolar as histórias mais pautadas em uma espécie do que hoje compreendemos como eurocentrismo.

Nesse caso, a educação nacional foi ao longo dos anos angariando aspectos dentro de sua formação curricular muito mais em conformidade com certos elementos que ajudou a negar e a silenciar

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia; e-mail: souzamaraba@gmail.com

um gama incalculável de sujeitos históricos, entre os quais os povos indígenas e os povos africanos, no Brasil. De certa forma, isso equivale a afirmar que historicamente o processo de ensino e aprendizagem no país sempre ou quase sempre esteve diretamente ligado e calcado, sobremaneira, aos interesses de um determinado grupo social. E, que por conta disso, outros grupos tiveram seus processos identitários, culturais, sociais, históricos, religiosos, entre outras questões, suplantados. O que resultou de certa forma no procedimento de negação das alteridades e heterogeneidade brasileira e, principalmente na elaboração de silenciamentos de suas diferenças.

Este texto intitulado A aplicabilidade das leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08 nos livros da “História.doc” trata especificamente de um desses grupos que tiveram em grande parte seus direitos negados e, que à custa disso, testemunharam todas as suas relações sócio-históricas, sua heterogeneidade e alteridade se tornando algo simplesmente estereotipado, e por consequência foram silenciados, historicamente. Não fosse verdade essa afirmação, que a princípio soa bem categórica, não haveria necessidade de serem elaboradas e sancionadas algumas leis que possuem como matérias especificamente a propositura ligada a estes grupos. Grupos estes, quase todos incluídos de modo descomunal ao processo de subalternização, como sabemos, desde o processo de colonização do Brasil, ainda no fim do século XV e início do XVI e, que parece se alargar, como modelo de dominação, até os nossos dias, resultado na validação e ampliação do preconceito, por exemplo.

À custa disso, a principal proposta desse trabalho é apresentar uma análise a respeito da aplicabilidade das leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, nos quatro volumes dos livros didáticos da disciplina de história, da coleção “História.doc”, publicada pela Editora Saraiva, em 2015, voltada exclusivamente para o ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano e, serem utilizados como material pedagógico até 2019. Vale lembrar que a primeira das leis aqui em questão foi

sancionada no ano de 2003 e a segunda somente em março de 2008, ambas modificaram a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Com base no estudo das referidas leis a análise foi realizada unicamente através de pesquisa documental, bibliográfica, do material didático e da grade curricular baseada especificamente na Base Nacional Comum Curricular– BNCC. Assim, este artigo apresenta um panorama voltando um olhar geral sobre as temáticas presentes nos livros didáticos da disciplina de história que dialogam diretamente com as duas leis citadas anteriormente, visando de certa forma contribuir para a ampliação dos debates teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem sobre a incorporação das diversidades étnico-raciais. Foi possível constatar que a coleção de livros didáticos em análise parece estar longe do ideal legal previstos nas leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, para uma formação histórica, cultural, política e social plena sobre as diversidades étnico-raciais.

Pensar criticamente, não somente de modo teórico, mas, sobretudo, de como se dão os procedimentos de aplicabilidades pedagógicos e metodológicos das leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, é fundamental para reaver parte da formação histórica da sociedade brasileira, no que concerne à incorporação das diversidades étnico-raciais, dentro das práticas pedagógicas educacionais e que elas possam, até certo ponto, tornarem-se marcos reflexivos e, sobretudo práticos, do lado de fora dos muros escolares, como práticas sociais de vida, entre nós brasileiros/as.

É inegável que o marco fundante da elaboração, homologação e implantação das leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, que modificaram a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao estabelecer como marco obrigatório no processo de ensino e aprendizagem a história da África e da cultura afro-brasileira, incluindo também neste mesmo sentido, a história dos povos indígenas ou

originários, e suas contribuições culturais e históricas, agora incluídas oficialmente no currículo oficial da rede de ensino brasileiro, são procedimentos que reconhecem a importância histórica desses povos na formação da identidade nacional em consonância com a própria história do Brasil.

Como base central esse texto tenta viabilizar uma análise documental e também bibliográfica da possível aplicabilidade das leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, a partir de leituras analíticas dos livros didáticos da coleção “História.doc”, publicada pela Editora Saraiva, de São Paulo. Livros estes que estão nesse momento sendo utilizados exclusivamente por alunos/as do ensino fundamental, dos anos finais desse segmento, em diversas redes de ensinos de escolas públicas do país que o adotaram como parte do material pedagógico a ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, um dos objetivos é compreender, analiticamente, a possibilidade real de efetivação de ambas as leis, que, diga-se de passagem, se complementam entre si, dentro das práticas pedagógicas. Nesse caso, para dar um suporte teórico-metodológico à análise, nos pautamos nas contribuições de Poncio (2012); Chêne Neto, Mendes e Rocha (2014), dentre outros importantes pesquisadores/as a respeito dessa temática.

Antes de mais nada é preciso ressaltar que o sistema educacional brasileiro perpassou por significativas mudanças ao longo de todo o seu processo histórico, que surge nos primeiros anos da colonização até o presente momento. São em média cerca de 450 anos de transformações ligadas a possível criação de um sistema educacional no país, acontecendo de maneira paulatina. Nesse caso, é necessário levar primeiramente em consideração a presença dos padres jesuítas e suas contribuições fundamentais ao processo inicial de ensino no Brasil, cooperando para formular o início histórico de uma educação quase que formal no país, desde, segundo alguns historiadores, entre os quais podemos destacar Ronaldo Vainfas e Boris Fausto, o ano

de 1549, quando aportaram por aqui os primeiros padres jesuítas, através das ações de evangelizações da ordem da Companhia de Jesus. Eles possuíam como uma de suas principais missões o procedimento de catequização dos povos indígenas e, que para isso foi necessário criar o que hoje compreendemos como sendo as primeiras escolas brasileiras, mesmo que ainda estas escolas possuíssem o cunho estritamente religioso.

A história da criação formal do que hoje denominamos de Sistema Nacional de Ensino, compostos por outros dois sistemas, que são eles: os Sistemas Estaduais de Ensino e os Sistemas Municipais de Ensino perpassaram ao longo de todo o período histórico grandes transformações. Na maioria das vezes estes sistemas educacionais trouxeram em seu bojo aspectos responsáveis por influenciar diretamente os processos importantes e imprescindíveis na construção histórica, política, social e cultural da sociedade brasileira. Às vezes, seguindo procedimentos entendidos como avanços em determinados aspectos, em outros casos, compreendidos como profundos retrocessos.

Concomitante a tudo isso é preciso reconhecer que nas últimas três décadas, especialmente com a promulgação de uma nova Constituição brasileira, no ano de 1988, depois do período histórico que ficou conhecido como a “ditadura militar”, que aconteceu entre os anos de 1964 a 1985, tendo este último marcado o início da redemocratização do país, a educação nacional passou a constituir uma política pública legalmente mais democrática e abrangente, mas, que ainda necessitava alcançar um imenso número de brasileiros/as. Contudo, posteriormente a isso, o outro grande marco da formulação de um sistema nacional de educação, de cunho ainda mais democrático, está à criação e a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ocorrido em 20 de dezembro de 1996, que segundo o seu Art. 2º, que trata “Dos princípios e Fins da Educação Nacional”:

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. (BRASIL, 2008, pág. 7).

Além disso, a LDB 9.394/96 tornou o acesso à educação no país obrigatória e marcadamente gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Dentro dessas duas perspectivas a educação no Brasil deixava de ser incipientemente voltada exclusivamente para uma elite, maiormente uma elite branca no país, que por longos anos foram considerados dentro de um marco legal como os únicos cidadãos brasileiros, formando a então denominada “raça brasileira”, o que para os pesquisadores Guilherme B. Chêne Neto, Lorena A. Mendes e Manoel Cláudio Mendes Gonçalves da Rocha, em seu artigo intitulado “Currículos Escolares e Diversidade Étnico-Cultural: uma análise sobre o emprego da lei nº 11.645/08 nos colégios de Belém/PA”, ressaltam que foi essa,

Uma educação pautada em um discurso discriminatório que primava por um ideal de “raça brasileira”, uma identidade nacional imposta que nega contribuição histórica e cultural das populações negras e das diversas etnias que construíram seus conhecimentos sobre o mundo, suas formas de sociabilidade de praticar o viver, muito antes que aqui chegassem os europeus. (CHÊNE NETO; MENDES; ROCHA, 2014, p. 31).

Dessa forma, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB rompeu um circuito histórico de uma educação explicitamente elitizada, ampliando assim o acesso as instituições de ensino a outros grupos sociais que viram por diversos séculos esse direito negado no Brasil, alterando, por exemplo, na prática educação a concepção de cidadão, as relações de poder, os atores sociais e rompendo hierarquias

antes imagináveis e totalmente monopolizadas dentro dos processos vigentes de ensino e aprendizagem. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação simboliza o passo mais importante na questão da reformulação das redes de ensino, tanto público quanto privado no Brasil.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que o sistema educacional do país contribuiu e ainda vem contribuindo de maneira incessante para a formação e configuração da sociedade brasileira, sobretudo, no reconhecimento do valor da alteridade, conceito que até certo ponto, demarca a diferença como valor, ou seja, a heterogeneidade. Nesse caso, entra em pauta o processo de formação das identidades heterogêneas existentes no país, que por meio do sistema educacional fica ainda mais visível dentro e fora do ambiente escolar. À custa disso também diversos estudiosos ressaltam que nos primórdios do processo educacional do Brasil e, principalmente pela sua formação curricular, a relação direta do ensino e da aprendizagem sempre primou basicamente por uma educação que teve como centralidade discursos que negaram diversas contribuições e vozes históricas díspares, em nome principalmente de uma elite dominante muito mais preocupada em torna homogênea as relações sócio-históricas.

No âmbito legal, além da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, no que concerne a amplificação e a importante reformulação ligada à contribuição histórica, política e cultural dos diversos grupos sociais brasileiros as leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08, dão início a garantia da complexa e ampla realidade histórica da diversidade cultural e étnica da sociedade nacional, na esfera educacional. Assim, a lei de nº 10.639/03, sancionada no ano de 2003, tornou obrigatório o estudo sistemático e epistemológico da história e da cultura afro-brasileira, tanto nas séries do ensino fundamental, quanto do ensino médio, das instituições de ensino públicas e privadas. Vale lembrar também que essa Lei contribuiu ainda para a institucionalização do Dia Nacional da Consciência Negra, no dia

20 de novembro, em homenagem direta a líder quilombola Zumbi dos Palmares.

A lei nº 10.639/03, conforme já ressaltamos, alterou a LDB 9.394/96, ao propor novas diretrizes curriculares para várias disciplinas direcionando parte das grades curriculares dedicados ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, quebra paradigmas históricos nas relações diretas do processo de ensino e aprendizagem, quando os povos africanos eram praticamente lembrados somente na condição de escravos, como tema gerador de escravidão. Revalidando assim, significados amplos na elaboração de preconceitos e estereótipos, além de silenciar uma gama de histórias e manifestações culturais, políticas, religiosas, entre outras coisas, desses povos que são também parte importante da sociedade brasileira. Pois, é preciso lembrar o que escreveu Poncio, ao enfatizar que,

Os povos africanos não eram católicos, viviam em tribos, não possuíam pele branca, tinham costumes e organizações sociais diferentes. Motivados pelo desejo de dominação e ao estranhamento causado pelo contato com uma cultura tão diferenciada, não demorou para que os europeus considerassem a si mesmos superiores. Com um pensamento predominante na Europa da época marcado pelo positivismo, os europeus tinham agora a ciência e a religião legitimando a escravidão dos povos pagãos do hemisfério sul. (PONCIO, 2012, p. 15).

Como sabemos, esse processo de dominação se alargou por vários séculos, principalmente, através do processo de colonização das Américas, construindo tanto no imaginário quanto na própria relação dos povos os estigmas pejorativos e preconceituosos, que mais tarde seriam reflexos nos comportamentos das pessoas como também na própria relação imaginária. A revalidação da inferioridade de uns alimentava a vida de outros, o que acaba por culminar na criação de leis como a

de nº 10.639/03, como marco obrigatório de questões que deveriam ser naturalmente parte dos currículos oficiais de ensino no Brasil.

Outro marco à educação brasileira foi posteriormente à criação da lei nº 11.645/08, sancionada no dia 10 de março de 2008 e, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de março de 2008, trazendo em sua sistematização legal um importante acréscimo, incluindo em sua orientação legal a temática relacionada aos povos indígenas, em relação à lei de nº 10.639/03, que foi nesse caso alterada, juntamente com uma alteração também da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, no art. 26-A, nos parágrafos 1º e 2º. A lei passou a vigorar assim: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008, pág. 21).

Um dos grandes objetivos da criação dessas leis é equiparar ou pelo mesmo tentar, epistemologicamente, as desigualdades sistemáticas da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no país. Oportunizando, de modo sistemático, dentro das instâncias educacionais do país o estudo das histórias e culturas desses povos que foram silenciadas por, pelo menos, cinco séculos. Assim, tanto a lei nº 10.639/03 quanto a lei nº 11.645/08 contribuem diretamente como instrumentos legais que visam dar visibilidade a outras formas de conhecimentos dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, além do mais, contribui não somente para uma mera alteração curricular, mas também para reconstruir outros saberes que foram negados no ambiente escolar, cooperando assim para combater, por exemplo, a discriminação étnico-racial.

À custa disso, os dois parágrafos do Art. 26 – A, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, estabelece que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos

étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, pág. 22).

A coleção de livros didáticos “História.doc”, publicada em quatro volumes, pela Editora Saraiva e voltada exclusivamente para os anos finais do ensino fundamental - formados pelo 6º ao 9º ano - foram lançados no ano 2015 e, destinada às diversas escolas públicas do país, como material pedagógico e também como parte de uma política pública educacional, promovida diretamente pelo governo federal. Vale ressaltar que a coleção “História.doc” possui uma característica muito peculiar, pois, nesta edição há visivelmente um trabalho editorial e gráfico voltada para intensificação do diálogo imagético entre os textos históricos e as imagens referentes aos conteúdos.

Como a proposta deste trabalho é empreender uma análise de conteúdo, a ênfase abordada aqui estará ligada diretamente aos assuntos que são parte de matrizes curriculares. A proposta é compreender como os conteúdos ligados diretamente as leis de nº 10.639/03 e nº 11. 645/08, voltado exclusivamente à história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, estão sendo abordados. Como parte pragmática, as análises dos livros serão apresentadas no sentido crescente, do 6º para o 9º ano.

O livro do 6º ano inicia com a relação da importância do ensino e da aprendizagem da disciplina de história, abordando neste

caso a relação espacial, temporal e o imprescindível trabalho com os documentos históricos. O trabalho mais direto ligado ao conteúdo de história inicia com as histórias antes da escrita, ou seja, a origem da humanidade. Assim, neste conteúdo o livro traz a relação mais direta com a Teoria da Evolução, de Charles Darwin e o surgimento do “homem”, mostrando o continente africano como o “berço da humanidade”. Mas, apesar de trazer uma rápida abordagem da criação, a partir da ideia bíblica, o livro não aborda as outras narrativas da criação do “homem”, sobretudo, as narrativas dos povos indígenas. Esse já é um indício de que as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não está sendo contempladas.

Dividido em tópicos temáticos, o que o livro denomina de “unidade”, o livro do 6º ano contém quatro unidades temáticas, entre elas a que trata sobre a Antiguidade Oriental e a Antiguidade Ocidental e ignora a Antiguidade dos povos das Américas, os seja, dos povos indígenas.

Porém, é no capítulo quatro, da unidade dois e, no capítulo seis e sete referente à Antiguidade Oriental, que parte da história e da cultura dos povos africanos vem sendo tratada, apresentando, por exemplo, as crenças desses povos, suas relações com o comércio, suas atividades profissionais e os grandes impérios. No entanto, as histórias e as culturas dos povos indígenas não são abordadas neste livro.

O livro voltado para o 7º ano contém cinco unidades temáticas e resulta em quatorze capítulos. Seus assuntos estão ligados aos conteúdos da Alta Idade Média, da Baixa Idade Média, do Nascimento da Europa Moderna, da Sociedade Ameríndia e das Áfricas. Nesse caso, é o livro que mais aborda uma relação direta com as leis de nº 10.369/03 e nº 11.645/08, ao trabalhar de modo muito mais intenso e, ao mesmo tempo, um pouco mais denso que os demais livros, exclusivamente com a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Assim, apesar de uma predominância de conteúdos voltados para a compreensão histórica vivenciada pela Europa, em todos os períodos citados acima, o livro do 7º ano, da coleção “História.doc” aborda de maneira mais lúcida as relações históricas vivenciadas pelas Áfricas, a partir, por exemplo, dos estados Islâmicos, dos reinos do Saara, do Mali, do império de Songai e mostra também como o processo escravocrata foi surgindo paulatinamente no continente africano e, se tornando cada vez mais denso e problemático.

Já em relação à história e a cultura dos povos indígenas, este volume do 7º ano mostra-nos pelos menos duas sociedades importantíssimas, que são elas: os Tupiniquins e os Tupinambás. A cultura, a economia, a política e as crenças desses povos são apresentadas de modo a traçar um breve panorama dessas sociedades, que eram ágrafas. O modo cultural dos povos indígenas, como as línguas, os rituais, as organizações sociais e as moradias, é apresentado de modo a que os estudantes possam compreender como viviam essas sociedades antes do processo de dominação e colonização, promovido pelos europeus, durante o período denominado de as grandes navegações.

No livro do 8º ano, que possui seis unidades e dezoito capítulos, tanto os aspectos históricos quanto os culturais dos povos indígenas, dos africanos e afro-brasileiros são abordados apenas do ponto de vista negativo, ao abordar especificamente conteúdos relacionados aos processos escravocratas vivenciados por todos estes povos. Nesse caso, a territorialidade brasileira é o *locus* onde acontece parte dessas histórias de escravidão dos povos em questão. Vale ressaltar ainda que foi a valorização de trabalhos pedagógicos com esses tipos de conteúdos que por centenas de anos contribuíram para recriar visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, os africanos e afro-brasileiros.

Além disso, o livro destinado aos alunos/as do 8º ano da maneira em que está abordando os conteúdos, ou como requer a Base Nacional

Comum Curricular– BNCC, os objetos de conhecimentos, cooperam para elaborações discursivas de valorizações dos povos europeus, ou seja, das histórias que valorizam as perspectivas dos colonizadores. Sobretudo, contribuindo, de maneira não tão sutil, para validar o que aconteceu negativamente com os povos indígenas, os africanos e, mais tarde com aqueles e aquelas a quem os livros caracterizam como afro-brasileiros. Além do mais predominam no referido livro conteúdos em que os episódios históricos perpassados na Europa são a centralidade temática.

Em consonância a tudo isso, observou-se que o livro destinado aos alunos/as do 9º ano possui cinco unidades e, que estão divididas em dezoito capítulos, traz em seu cerne conteúdos/objetos de conhecimentos cada vez mais distantes do que preveem as leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08, sobre as temáticas das histórias e culturas afro-brasileiras e, principalmente dos povos indígenas. Pois, este livro aborda conteúdos ligados ao processo imperialista mundial, promovido, por exemplo, através das duas guerras mundiais, embora alguns capítulos estejam dedicados também a história do Brasil, aos processos democráticos na América Latina e a passagem do século XX para o XXI. No entanto, há de modo geral um relativo silêncio, ou para sermos mais diretos, há silenciamentos sobre as relações dos povos indígenas e afro-brasileiros nestes processos históricos.

Nesse caso, se pensamos criticamente na importância e na participação dos povos indígenas e afro-brasileiros nos episódios históricos da modernidade e do que vem sendo denominado de pós-modernidade, ao se baseamos em um processo de ensino e aprendizagem pautado somente neste livro do 9º ano, é possível concluir que se encontram relegadas as histórias e as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros. Há principalmente um processo de negação e de invalidação dessas histórias e dessas culturas nestes dois períodos que representam a grosso modo os séculos XX e o início do XXI. O que acaba por

colocar em xeque as questões em torno da obrigatoriedade presente nas leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Isso significa afirmar que os procedimentos de ensino e da aprendizagem centrada somente nos livros didáticos e, sobretudo, ligado aos conteúdos programáticos não dão conta de toda uma formação necessária aos aspectos de compreensão das histórias e das culturas dos povos indígenas, os africanos e os descendentes dos povos africanos.

Em suma, faz-se necessário destacar que uma proposta igual a esta é difícil porque lida com temáticas delicadas, principalmente para o momento político que perpassa o país e, volta olhares críticos para uma coleção de livros didáticos ainda em uso, como material pedagógico. Mas é, até certo ponto, imprescindível porque há sempre a necessidade de produção crítica sobre materiais didáticos.

Como vimos ao longo do texto, publicada por importante editora brasileira, a coleção “História.doc” é destinada a ser material didático dos quatro anos finais do ensino fundamental. E perante esta proposta analítica é preciso se perguntar: Com o uso da coleção de livros didáticos “história.doc” é possível tornar visível à aplicabilidade das leis de nº 10. 369/03 e nº 11. 645/08?

Do modo razoável a resposta a esta indagação assinalada no título deste tópico seria sim. É possível dizer que há, de certa forma, um avanço em relação a possível aplicabilidade das leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08, em consonância ao que ambas são em relação à alteração da própria Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9.394/96. Mas, nitidamente um olhar mais crítico notará a importância de que é preciso avançar ainda mais na proposta direta de traçar um diálogo mais intenso e pertinaz, no sentido de proporcionar elaborações formativas em que se integrem os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

De todos os livros analisados, dois dos que mais se aproximam da proposta legal, amparadas pelas leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08

são os que têm como destinatários os alunos do 6º e 7º anos, anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, nestes dois livros, por exemplo, a temática de valorização da cultura e história dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros estão sendo abordadas de modo mais assertivo. Assim, eles vêm contribuindo no processo de ensino e aprendizagem os aspectos mais contundentes e afirmativos sobre estes povos.

O que fica perceptível, de certa forma, é que quanto mais à coleção “História.doc”, avança em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, menos ela entra em consonância com o que está previsto como obrigatoriedade na lei de nº 10. 369/03 e nº 11. 645/08. Isso significa afirmar que do 8º ao 9º ano as histórias e culturas, africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas estão sendo cada vez menos abordadas nos livros em questão. O lado problemático dessa relação é que além de não haver um processo contínuo de formação do pensamento críticos dos educandos, porque interrompe, de certa forma, o que os livros destinados ao 6º e 7º anos viam contribuindo para construir sobre os conhecimentos culturais e históricos dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, tudo isso resulta ainda na formação, reelaboração e manutenção de visões estereotipadas e preconceituosas sobre todos estes povos. Sobretudo, porque também silencia e nega, ao mesmo tempo, todas essas histórias e culturas.

REFERÊNCIAS

Brasil. *Lei nº 9.394*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 de março de 2019, às 19h33min.

_____. *Lei nº 10.639*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019, às 11h21min.

_____. *Lei nº 11.645*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019, às 10h52min.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-sEducacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019, às 09h28min.

CHÊNE NETO, Guilherme Bemerguy; MENDES, Lorena Alves; ROCHA, Manoel C. M. Gonçalves da. *Currículos Escolares e Diversidade Étnico-Cultural: uma análise sobre o emprego da Lei nº 11.645/08 nos colégios de Belém/PA*. In: *Educação em Revista*, v: 15, n 1, p. 31-42 – jan. – jun., 2014. Marília: São Paulo, 2014.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. **Trabalho, Sociedade e Resistência na História Brasileira**. (Caderno de estudo da UNIASSELVI – PÓS). Indaial: Uniasselvi, 2012.

CAPÍTULO XV

FILHOS DO TEMPO: PELA ÉTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Eleazar Venancio Carrias¹

Chamamos de ética o conjunto de coisas que as pessoas fazem quando todos estão olhando. O conjunto de coisas que as pessoas fazem quando ninguém está olhando, chamamos de caráter.

OSCAR WILDE

INTRODUÇÃO

Este texto aborda a questão da ética na educação profissional de trabalhadores jovens; tem como objetivo refletir a ética no contexto das relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional. Para tanto, faz uso principalmente de contribuições de Gaudêncio Frigotto (2004, 2007) e de Richard Sennett (2005) – para quem a fragmentação e a aceleração do tempo do trabalho no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, ameaçando a capacidade das pessoas de transpor, para a prática, valores éticos como confiança, lealdade e compromisso. Pensamos que esses dois autores podem servir na construção de um referencial de análise capaz de integrar a tríade “educação, trabalho e juventude” do ponto de vista ético.

Vázquez (2005) adverte que a ética, como disciplina científica, não pode ser prescritiva. No entanto, a ética ajuda-nos a conhecer como funcionam as organizações e os sistemas sociais e, sendo assim, “a ética pode contribuir para [contestar], fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral” (VÁZQUEZ, 2005, p. 20).

¹ Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: eleazar.carrias@ifpa.edu.br

Em síntese, não é função da ética fazer recomendações práticas diante dos problemas que analisa, mas também é praticamente impossível refletirmos sobre um problema ético e permanecermos indiferentes em relação a ele.

No Brasil, milhões de jovens são inseridos precocemente no mundo do emprego ou subemprego, enquanto a pedagogia das competências expressa a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho. Nesse contexto, a formação profissional deve ser também uma formação ética que leve o trabalhador a perceber criticamente as novas relações de trabalho e o uso do tempo, e suas implicações na constituição do caráter pessoal.

Em uma conferência em Belém do Pará, em 2007, Gaudêncio Frigotto reafirmou a importância de um projeto educacional firme, política e pedagogicamente planejado, como estratégia para superar a temporalidade dos governos políticos. Sua voz vibra no contexto global das relações socioeconômicas marcadas pela velocidade, flexibilidade e instabilidade. Considerando essas relações, mas enfocando principalmente o trabalho no novo capitalismo, Richard Sennett (2005) denuncia como as novas configurações do trabalho, incluindo a aceleração do tempo e a flexibilidade funcional, estão contribuindo para a “corrosão do caráter”.

Aqui, pretendemos relacionar algumas ponderações baseadas em Frigotto (2004, 2007) com o pensamento de Sennett (2005), a fim de vislumbrar contribuições dessa intersecção para a formação de trabalhadores jovens. Em termos gerais, nosso objetivo é chamar educadores à reflexão ética sobre a relação entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Provocar o encontro teórico desses autores enraizados em realidades aparentemente díspares numa apreciação que quer relacionar juventude, trabalho e educação ilustra e reforça a opinião de que as demandas juvenis “têm que ser entendidas a partir de uma perspectiva

macrossociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária” (MELUCCI, 1997, p.5). Sem negar que tanto Frigotto quanto Sennett integram, individualmente, essas duas perspectivas, acreditamos que a ênfase de Sennett destaca o aspecto central das experiências individuais, qual seja, a identidade e o comportamento ético.

Conforme Frigotto (2004, p.194), o alcance das políticas públicas diante dos problemas que envolvem os jovens em sua relação com o trabalho e a educação depende da “compreensão da especificidade da fase atual do capitalismo e das particularidades históricas do tipo de sociedade que construímos no Brasil”. É quanto ao primeiro aspecto dessa compreensão que acreditamos ser útil a análise de Richard Sennett (2005).

Este texto é fruto de pesquisa bibliográfica e da experiência do autor como pedagogo no Instituto Federal do Pará, onde atua há quase quinze anos. Daí se entenderá suas limitações, sem se desprezar a importância do tema levantado. Os argumentos articulam-se em torno da noção de tempo, entendido tanto em seu sentido cronológico quanto em seu sentido histórico – tempo vivido. O texto organiza-se em três partes, seguidas da conclusão: O tempo do capitalismo e o caráter do jovem; O tempo do trabalho e as “virtudes de longo prazo”; O tempo do capitalismo flexível e a educação de jovens trabalhadores.

O TEMPO DO CAPITALISMO E O CARÁTER DOS JOVENS

Somos filhos do tempo, esse deus que devora os próprios filhos. Ao mesmo tempo em que a juventude é uma fase crucial da construção da identidade, os jovens dessa faixa etária têm de encarar o fato de que “as condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformar seus

caracteres em narrativas sustentadas” (SENNETT, 2005, p.32). Mas também importa que saibam que nossa relação com o tempo nem sempre foi assim.

No capitalismo industrial “o tempo era considerado em termos de duas referências fundamentais”: a primeira é a máquina (um relógio, por exemplo), que desnaturaliza o tempo, tornando-o um produto artificial que tem a objetividade de uma coisa; a segunda é “uma orientação para um fim: progresso, revolução, riqueza das nações ou salvação da humanidade” (MELUCCI, 1997, p.7), o que confere ao tempo uma unidade e uma linearidade.

Essa experiência de tempo afasta-se cada vez mais das gerações de hoje. “Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e às vezes parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir – tempos diluídos e tempos extremamente concentrados” (MELUCCI, 1997, p.7). Além disso, a organização socioeconômica do capitalismo atual favorece, como Melucci observa, a separação entre “tempos interiores” (das emoções e valores pessoais) e “tempos exteriores” (do trabalho, das relações sociais e do mercado).

A presença dessas diferentes experiências temporais não é novidade, mas certamente em uma sociedade rural ou mesmo na sociedade industrial do século XIX, existiu uma certa integração, uma certa proximidade, entre os vários níveis dos tempos sociais. (MELUCCI, 1997, p. 7)

Essa “proximidade entre experiências subjetivas e tempos sociais” pode ser traduzida, para o que nos interessa aqui, como a coerência entre o que fazemos no ambiente de trabalho e aquilo que acreditamos serem nossos valores éticos².

2 Por “valores éticos” entendemos o conjunto de sentimentos e convicções que levam a atitudes que se pautam, essencialmente, pela consideração do outro e do bem comum, tais como solidariedade, confiança, companheirismo, uso responsável do tempo e dos recursos disponíveis etc.

Diferentemente do que acontecia na fase inicial do capitalismo, quando o senso de objetivo favorecia o desenvolvimento de um caráter firme, construído ao longo da vida, no capitalismo recente o princípio não há longo prazo “corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo. [...] Esses laços sociais levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições” (SENNETT, 2005, p. 24).

É a dimensão do tempo no novo capitalismo, e não a transmissão de dados high-tech, os mercados de ação globais ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho. Transposto para a área familiar, “Não há longo prazo” significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar. (SENNETT, 2005, p. 25, grifo no original)

A velocidade limita e compromete a vida afetiva e a formação do caráter. “Os laços fortes, em contraste, dependem da associação a longo prazo. E, mais pessoalmente, da disposição de estabelecer compromissos com outros” (SENNETT, 2005, p. 25). No fundo, trata-se aí da construção de identidades sociais e pessoais, diante do que, cabe às instituições envolvidas com a educação de jovens refletir sobre a indagação de Sennett (2005, p. 27): “Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? [...] Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos?”.

O TEMPO DO TRABALHO E AS VIRTUDES DE LONGO PRAZO

Na opinião de Sennett (2005, p.15), no passado o “sonho americano” incluía uma dimensão ética positiva: a ascensão social pelo trabalho dava à existência particular uma textura densa, transformando-a

numa narrativa coerente, com senso de objetivo, e a própria organização do trabalho ressaltava “virtudes de longo prazo” como confiança, lealdade e compromisso mútuo. Em grande parte, isso só era possível graças ao uso disciplinado do tempo.

Sennett (2005) pondera que seria um mal-humorado sentimentalismo lamentar o declínio do trabalho árduo da autodisciplina, uma vez que a seriedade da velha ética de trabalho impunha pesados fardos ao eu trabalhador.

Por outro lado, acrescenta o sociólogo,

A velha ética do trabalho revelou conceitos de caráter que ainda contam, mesmo que essas qualidades não mais encontrem expressão na mão-de-obra. A velha ética do trabalho baseava-se no uso autodisciplinado do nosso tempo, pondo-se a ênfase mais na prática voluntária, autoimposta, que na simples submissão passiva a horários ou rotinas. (SENNETT, 2005, p.118-119)

Em oposição à “velha ética”, o trabalho no capitalismo atual caracteriza-se pela aceleração do tempo e pela “falta de disciplina ética” (SENNETT, 2005, p. 21). A competitividade e a multiplicidade de funções a que o trabalhador deve sujeitar-se impõem posturas individualistas e enfraquecem o senso de comunidade que antes se percebia, por exemplo, nos sindicatos. A maioria dos pais de hoje não pode “oferecer aos filhos a substância de sua vida de trabalho como exemplo de como eles devem conduzir-se eticamente. As qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter” (SENNETT, 2005, p. 21).

O sinal mais tangível dessa mudança é, para Sennett, o lema “Não há longo prazo” que permeia as grandes e médias corporações. Em outras palavras, Sennett (2005) entende que as mudanças éticas do trabalho são consequências da fragmentação e aceleração que

caracterizam o tempo tal qual concebido pelas instituições do novo capitalismo.

Os líderes empresariais e os jornalistas enfatizam o mercado global e o uso de novas tecnologias como as características distintivas do capitalismo de nossa época. Isso é verdade, sim, mas não vê outra dimensão da mudança: novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo do trabalho. [...] O setor da força de trabalho americana que mais rápido cresce, por exemplo, é o das pessoas que trabalham para agências de emprego temporário (SENNETT, 2005, p. 21-22).

Aliada com a questão do tempo está a flexibilidade que se coloca como necessária ao acúmulo de capital e mesmo à sobrevivência do trabalhador no “mercado de trabalho”.

A flexibilidade do mercado se justificaria pela sede de mudanças dos próprios consumidores, na visão do “guru da administração” James Champy (*apud* SENNETT, 2005, p. 22). Empresários e mestres da administração afirmam que o mercado pode ser “motivado pelo consumidor” como nunca na história, mas não admitem que essa sede de mudanças que a população demonstra e que supostamente motiva o mercado é, em sua maior parte, provocada ou motivada, pelo próprio mercado, que cria novas necessidades a fim de vender produtos e garantir o acúmulo de capital.

Na prática, a flexibilidade se revela como instabilidade: “Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho” (SENNETT, 2005, p. 22). O exemplo norte-americano não deverá nos permitir ignorá-lo sob a desculpa de que, no Brasil, a realidade é outra. Como se pode apreender das palavras de Sennett, o trabalhador jovem de hoje tem de admitir

que não está no controle da construção da sua identidade e que, se conseguir emprego, poderá ficar à mercê das “variações do mercado” – e embora não o queiramos, esta “tendência” já alcança os países em desenvolvimento.

Além disso, se considerarmos que aproximadamente seis milhões de crianças e jovens brasileiros são inseridos precocemente no mundo do emprego ou subemprego (FRIGOTTO, 2004), teremos motivo suficiente para nos questionarmos quais as implicações éticas da relação desses jovens com o tempo, uma vez que tão cedo são constrangidos a fragmentar o tempo para tentarem a conciliação entre as obrigações do trabalho, da escola e da vida pessoal. No Brasil, os “filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria” (FRIGOTTO, 2004, p. 57) “[...] tendem a sofrer um processo de adultização precoce” (FRIGOTTO, 2004, p. 1). Não estariam eles sendo encaminhados para o mesmo horizonte de corrosão do caráter que distingue as condições de trabalho em países como os Estados Unidos?

O TEMPO DO CAPITALISMO FLEXÍVEL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES

Tendo em vista a contradição do capitalismo atual, que consiste, em termos gerais, no fato de que, para sobreviver, ele precisa destruir os próprios ideais (liberdade, igualdade, fraternidade) que garantiram sua evolução e sustentação por quase dois séculos, Gaudêncio Frigotto (2004), inclusive citando Sennett, reconhece o problema ético do “curto-prazo” e da flexibilização na educação.

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, [...] cresceu o número de jovens que participam “de trabalhos” ou atividades dos mais diferentes

tipos, como forma de ajudarem seus pais a compor a renda familiar. E isto não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares [...]. É neste contexto que a pedagogia das competências e da empregabilidade expressa, no plano pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de “corrosão do caráter. (FRIGOTTO, 2004, p. 14)

Flexibilidade é a qualidade de quem é “adaptável a circunstâncias variáveis”. No capitalismo atual, a valorização da flexibilidade implica em um sistema de poder que comporta “três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNETT, 2005, p. 53-54). A flexibilização na educação consiste, portanto, na incorporação desses elementos aos processos de concepção, gestão e organização da educação, incluindo-se o próprio fazer educativo. A pedagogia das competências é um exemplo de flexibilização na educação.

Ao enfatizar a formação do trabalhador detentor das competências e habilidades exigidas pelo mercado; com conhecimentos específicos, mas também capaz de realizar tarefas diversas; trabalhador esse que está sempre “disponível” às mudanças e oscilações do “mercado de trabalho”, a pedagogia das competências efetiva a “subjetivação de que o problema depende de cada um e não da estrutura social, das relações de poder” (FRIGOTTO, 2004, p. 197). Pela cartilha da flexibilização, “pede-se aos trabalhadores [e aos estudantes] que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças de curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2005, p. 9).

Na história brasileira constata-se “a dominância do financeiro-econômico sobre a sociedade, em vez do econômico-financeiro para

a sociedade” (FRIGOTTO, 2007), em prejuízo dos direitos democráticos e dos valores éticos. Falando especificamente da relação do capital com a educação, “da década de 1950 para cá, impingiram na nossa mente que a educação e a qualificação não é um direito, é um serviço que se compra” (FRIGOTTO, 2007). Concepção esta que se inicia com a teoria do capital humano, segundo a qual a educação é vista como causa do desenvolvimento econômico e da mobilidade social – posição veementemente contrariada por Frigotto.

Apesar disso, Frigotto (2007) compreende, em interessante afinidade com a abordagem de Sennett (2004), que a teoria do capital humano, apesar de suas limitações (ou problemas), tinha uma perspectiva “integradora”, por levar em conta a coletividade. A partir dos anos 1970, porém – continua Frigotto – prevalece a perspectiva do indivíduo. Embora com objetivos interessados ao capital, a teoria do capital humano defendia a educação “de todos”. Nas décadas mais recentes, entretanto, a educação, especialmente a do trabalhador, passa a ser uma responsabilidade pessoal. Para isso vem servir a pedagogia das competências e a falácia sobre flexibilidade e polivalência como condições para a empregabilidade.

Na visão empresarial, “empregabilidade” é a condição do trabalhador que detém os muitos requisitos necessários para o emprego em diversas funções. Ora, em se tratando da educação profissional de jovens, o sentido final desses discursos, particularmente, chega a ser vulgar: “a exclusão do indivíduo do mercado de trabalho é culpa dele mesmo, que não buscou qualificação”. Mas, na verdade, a empregabilidade não é uma condição, pelo contrário, é uma ilusão de qualidade que coloca o trabalhador em permanente expectativa quanto às “inúmeras possibilidades de emprego”. E esta tem sido a tarefa da pedagogia das competências: educar para a empregabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não acreditamos que a educação institucionalizada tem, por si, o poder de evitar a corrosão do caráter, uma vez que a concebemos como sendo apenas uma das esferas sociais que constituem o objeto de nossa intervenção no sentido de uma formação do jovem para o trabalho, em vez de para o mercado de trabalho. Além disso, estamos cientes de que “nenhuma prática pedagógica anda mais rapidamente que a sociedade” (FRIGOTTO, 2007). Porém, como assinala o mesmo autor, deve-se ter em mente que os problemas da escola não são apenas internos. Nesse sentido, “é preciso adotar a escola como problema da sociedade”, relacionando-a, sobretudo, com o mundo do trabalho, de modo que ela possibilite uma formação profissional capaz de “ler a realidade para poder interferir nela” (FRIGOTTO, 2007).

Essa perspectiva ajuda a evitar o uso da educação – e isso inclui a formação profissional dos jovens – como forma de fetichizar a realidade. “Fetichizar o real é emprestar ao real uma força que ele não tem, ou retirar do real uma força que lhe é própria” (FRIGOTTO, 2007). Por comportar distorções históricas como esta é que a educação escolar não tem contribuído de modo significativo para mudanças sociais positivas. Essa situação é ainda mais grave quando observamos os jovens e os trabalhadores. A cadeia brasileira, por exemplo, permanece jovem e negra, nos lembra Frigotto (2007), deixando a questão inquietadora: “De que democracia estamos falando?”.

Estudando as principais marcas da educação profissional no Brasil, Araújo (2020) destaca o fato de essa modalidade ser destinada aos pobres, possuir caráter instrumental e estar, historicamente, articulada a políticas assistencialistas.

Uma educação que se proponha enfrentar as contradições de nosso tempo passado e de nosso tempo presente deve partir do princípio de que o ser humano é por excelência um animal político, social

– portanto profundamente enraizado no tempo. É no tempo que ele se move e desenha (talvez não mais com autonomia) sua trajetória de vida, ao mesmo tempo em que é atravessado pelo tempo. “Se ele deixa outros tomarem decisões políticas por ele, ele se desumaniza” (FRIGOTTO, 2007). Se não tem consciência e controle do seu próprio tempo, não poderá resgatar a coerência do caráter pessoal, tampouco poderá engajar-se coletivamente na direção de um novo tempo social.

Como Gaudêncio Frigotto (2007) declarou naquela remota conferência, “a deficiência ética é muito pior do que faltar uma perna”. Se a educação profissional dos jovens desta geração não reconhece e enfrenta a complexidade do capitalismo atual, ela perpetua nossas deficiências éticas e sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A formação profissional no Brasil: aspectos históricos, opções políticas e metodológicas. **Humanidades e inovação**, vol. 7, n. 12, p. 231-240, Palmas – TO, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3075>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. **Conferência no lançamento do Projeto Político Pedagógico da Escola de Governo do Estado do Pará**. Centro de convenções Hangar, Belém, 7 de dezembro de 2007.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 5-14, mai-ago/set-dez, 1997.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CAPÍTULO XVI

O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE ADOECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Claudia Maria Rodrigues Barros¹

Marta Genú Soares²

*A atividade de pesquisa implica uma
posição reflexiva, e ambas, a reflexão e
a pesquisa, devem envolver um com-
ponente crítico [...] sobre os professores
como intelectuais.*

LÜDKE

INÍCIO DE CONVERSA...

Este capítulo de livro foi originado a partir de dissertação de Mestrado em Educação, pertencente ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de formação de professores e teve como objeto de estudo o trabalho e adoecimento no Ensino Superior, particularmente no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA). A pergunta problema desta pesquisa foi: qual a relação entre Trabalho docente e o processo de adoecimento no CEDF/UEPA? As questões norteadoras foram: qual a influência das Políticas da Educação Superior para o trabalho docente e o processo de adoecimento? Qual a organização do

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará. Mestrado em Educação (UEPA). E-mail: claudia.maria@ifpa.edu.br

2 Universidade do Estado do Pará. Doutorado em Educação (UFRN). E-mail: martagenu@gmail.com

trabalho dos docentes no CEDF/UEPA? Qual têm sido as evidências científicas entre trabalho docente e adoecimento?

Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral analisar quais as relações entre Trabalho e o processo de adoecimento docente, evidenciadas no CEDF/UEPA. Teve como objetivos específicos: apresentar os reflexos das políticas de reforma do Estado brasileiro para o trabalho docente na Educação Superior; Verificar a organização do trabalho dos docentes do CEDF/UEPA; discutir se há relação entre trabalho e adoecimento docente no CEDF/UEPA.

Os motivos que levaram a escolha deste objeto de estudo, passam desde da formação inicial e continuada acadêmica, como também, no desenvolvimento da pesquisa, ensino, extensão, no contexto das experiências vividas na escola e no Ensino Superior, como docente, compartilhando e aproximando-me de maneira desafiadora, com o cotidiano de trabalho e saúde dos professores.

Essas formações dialogam, com a linha de pesquisa Formação de Professores, com um quadro de saúde anormal e as precárias condições de trabalho dos professores juntaram-se a outra intenção, que motivou esta pesquisa, ocorrida após as leituras sugeridas na linha de formação de professores do programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado UEPA, onde me deparei com a discussão sobre as Políticas Educacionais e as análises, problemáticas e enfrentamentos tão relevantes para a formação de professores.

É válido evidenciar que os professores, trabalhadores da educação, estão suscetíveis às más condições de trabalho, salários baixos, mais de um local de trabalho, formação inicial precária, sem qualidade e com a ausência de formação continuada (LELIS, 2008).

Essas condições de trabalho dos professores, em particular do Ensino Superior, têm relação direta com os estudos sobre a precarização do trabalho docente e os sacrifícios a que estão acometidos

cotidianamente, as consequências disso, podem vir a ser um alarmante processo de adoecimento docente.

Como afirma Freitas (2010, p. 71), “[...] O ritmo frenético de trabalho, as desilusões com a profissão, os salários baixos, os problemas de ordem psicológica dentre outros, são alguns dos principais agravantes, segundo se pode observar para a saúde dos professores”.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

E a partir do princípio de que “[...] Toda problemática aqui abordada tem como espaço privilegiado de interrogação a prática da pesquisa, que se busca referenciar como atividade fundamental na produção do conhecimento” (MINAYO, 2000, p. 9-10). Diante disso, são apresentados os procedimentos metodológicos, a abordagem, o enfoque, o método, o lócus da pesquisa, os sujeitos, a amostra, a organização, a análise, interpretação e a coleta de dados, dos departamentos do CEDF e as falas dos sujeitos da pesquisa.

A abordagem que direciona esta pesquisa é a quantitativa e qualitativa, uma vez que almeja a partir da descrição, “[...] que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Na obra *A Dialética Materialista*, Cheptulin (2004, p. 208) fala bem sobre isso, “[...] definir qualidade como o conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa, o que ela é, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza [...]”. O enfoque é do materialismo histórico dialético.

Posteriormente foram feitas as entrevistas dos sujeitos, para os critérios de inclusão na participação na pesquisa, primeiramente, estes deveriam ser docentes formados em Educação Física, de ambos os sexos e que atuam lotados em um dos departamentos. Foi utilizado também, além desses citados, como segundo critério, o fato do

professor ter saído de licença saúde e/ou atestado médico pelo menos alguma vez, durante o período coletado (segundo semestre de 2013), foi usado ainda um último critério, os docentes com maiores carga horária de trabalho.

Além disso, foi usada para os critérios de seleção de dados, uma amostra aleatória simples (CONTROLE ESTATÍSTICO DO PROCESSO, 2006), utilizando 20% de uma população 52 professores lotados no segundo semestre de 2013 (31 do DAC e 21 do DEDES), o que resulta em 10,4 sujeitos, mas como trabalho com seres humanos, preciso de um dado exato, logo, a amostra foi direcionada para 10 (dez) professores que deveriam ser entrevistados. Porém, seguindo os critérios expostos, apenas sete sujeitos deram o retorno positivo de aceitabilidade e concordância em participar da pesquisa, os demais, foi enviado igualmente e-mails, e alguns foram consultados pessoalmente, mas sem sucesso no retorno e na confirmação.

A cada sujeito da pesquisa foi apresentado um termo de consentimento livre esclarecido, ficando claro para os participantes, a participação voluntária, o intuito e objetivos do trabalho, bem como os riscos e benefícios a que estavam expostos durante a coleta. Assim, a cada professor, foi passado um termo de consentimento e em seguida um roteiro de entrevista. Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Foram registradas as entrevistas, de maneira fiel a fala do sujeito entrevistado, por meio de um gravador de voz.

Cada sujeito foi identificado pela sigla P que significa Professor e pela numeração de 1 a 7, para seguir a ordem das entrevistas feitas. Os 7 (sete) sujeitos são assim distribuídos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7. Os cinco primeiros lotados no departamento DAC e os dois últimos lotados no departamento DEDES.

A análise de dados teve por base a análise do discurso que, segundo Bakhtin (2006, p. 29, grifo nosso), é “[...] A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas ‘imanescentes’ consiste em partir da filosofia da linguagem [seja] concebida como filosofia do signo ideológico”.

Esses apontamentos metodológicos são fundamentais, para o estudo investigativo sobre a relação trabalho docente e adoecimento, bem como o processo de precarização que vem acarretando os professores do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Curso de Educação Física, da Universidade do Estado do Pará, Campus III tem sua sede na Avenida João Paulo II, bairro do Marco, na capital, Belém. Foi fundado pela Resolução FEP n. 6.956 de 25.02.1970, tem, então, 33 anos de existência (no ano de 2013), formando profissionais para atuar nas diversas áreas, dentre elas: a educação e a promoção da saúde.

Em relação à infraestrutura, o curso conta com sete salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala multimídia, parque aquático, brinquedoteca, quadras poliesportivas externas, quadra de tênis, um ginásio interno, um laboratório de anatomia, laboratório de exercício resistido (LERES), Ginásio de Ginástica, Espaço externo – quadra de tênis e squash; Pista campo e arquibancada, Lanchonete adjacências; Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação (NUPEP), Núcleo de extensão (NUEX), Bloco azul (os espaços que correspondem ao refeitório dos servidores (copa), tesouraria, secretaria, banheiro público, sala dos departamentos, sala dos professores, sala de reunião, coordenação CEF, sala da Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico (CRCA), Anfiteatro, laboratório de anatomia, xerox, sala de esporte

(antiga sala do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE), enfermaria, ambulatório médico, protocolo).³

Os dados relacionados aos docentes, do curso de Educação Física Campus Belém, optou-se primeiramente pelos dados do DAC, pois durante o segundo semestre de 2013, o sistema funcional aponta que estão lotados 31 professores, 25 são efetivos e 6 (seis) são temporários, entre os efetivos estão aguardando aposentadoria 2 (dois) professores.

Constata-se um número significativo de professores assistentes I, o que nos leva a dizer também da recente contratação desses funcionários efetivos (com admissão durante o período de 2008 a 2013), no exercício do Ensino Superior do Curso de Educação Física da UEPA, por outro lado, apenas um ocupando o cargo de professor titular, dado extremamente carente em relação ao progresso na carreira do magistério.

A titulação desses professores indica que 8 (oito) são especialistas, 16 são mestres e 7 (sete) são doutores. É possível perceber no gráfico a seguir a predominância de Mestres e um número razoável de Doutores.

A jornada de trabalho é de, para a maioria, 40h (24 professores), são também 40h, mais Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) (2 professores apenas), 20h (2 professores), contratados para uma disciplina (apenas 3 professores). Estão afastados 9 (nove) professores, 4 (quatro) de licença prêmio, 2 (dois) de licença Doutorado parcial (20h), 4 (quatro) de licença saúde, cerca de 14% do total de docentes do DAC estão afastados por motivo de doença.

Ainda a respeito da lotação dos docentes foram analisadas também as atividades que desenvolvem no ensino e as atividades complementares⁴ na Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto *Sensu*.

3 Vale ressaltar que esses dados fazem parte do relatório técnico da infraestrutura do Curso de Educação Física, feito por mim e pela Prof^a Ms. Eliane Aguiar, durante o período de maio de 2012.

4 Entende-se no documento de lotação do DAC, os diversos vínculos que o professor tem dentre os principais citados: membro de departamento, representante do colegiado, participante de comissão, coordenador de linha de pesquisa, coordenador projeto de pesquisa, coordenador projeto de extensão, pesquisadora grupo de pesquisa.

Entre o máximo e o mínimo da carga horária total dos professores, enquanto um possui uma jornada de 47h (Professor S), dividida entre ensino, pesquisa e extensão, outro Professor (F), possui 2h apenas, cedidas para o ensino da Graduação. Seis professores estão com carga total entre 0 a 10 h, três professores estão entre 11h e 20h, seis estão entre 21h e 30h, e 8 (oito) estão entre 31 a 40h, o que comprova que a maioria está com jornada intensa do limiar exigido. Isso é a lógica neoliberal diretamente interferindo o trabalho docente (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Os que possuem carga horária abaixo da carga horária estabelecida (40h) são 21 professores, destes um possui 2h (professor F), três possuem 5 h (Professores R, V, X). Os que possuem carga horária excedente da estabelecida são dois (Professores S, E), estes em particular, justificam diretamente o excesso de trabalho a que são submetidos para além do que é estabelecido.

Há uma prevalência das atividades de ensino em contrapartida as atividades de pesquisa e extensão (18 professores estão nesta situação). Divisão não equiparada entre o tripé que deve permear a base da Universidade. O que denota que os professores do DAC estão majoritariamente voltados às atividades de ensino das disciplinas da Graduação.

Quanto a licença saúde quatro docentes afastados do DAC/UEPA, durante o segundo semestre de 2013, segundo suas perícias e laudos, correspondem as tais doenças elencadas a seguir:

Tabela 1 – CID e suas descrições dos docentes afastados por licença saúde do CEDF/UEPA Campus Belém

PROFESSOR 1	CID F32.1	Episódio depressivo moderado
PROFESSOR 2	CID G56.0	Síndrome do túnel do carpo

PROFESSOR 3	CID N63 e C50	Nódulo mamário não especificado e Neoplasia da mama.
PROFESSOR 4	CID F32.0	Episódio depressivo leve

Fonte: BARROS (2014)

Vale destacar que a Tabela 1 mostra algumas licenças-saúde que estão afetando os docentes da CEDF/UEPA, isso porque,

No Brasil, os estudos sobre as condições de saúde dos professores começam a despontar, mostrando como as contradições e as convergências entre os objetivos globais e as metas preconizadas pelas constantes e recentes reformas estruturais do sistema de ensino se expressam nas atuais formas de organização e administração do trabalho docente, refletindo na saúde dos professores. Tais estudos revelam uma inadequação entre os objetivos das reformas educacionais e as condições do trabalho docente, conduzindo os professores a um processo de adoecimento. (LEITE et al, 2008, p. 74.).

Este é um dado significativo e corresponde aos quatro docentes de licença-saúde do curso, o que demonstra que estes estão com suas saúdes fragilizadas, o que dentre as causas pode⁵ refletir em um cenário de intensificação do trabalho, salário indigno, desvalorização profissional, ausência de formação continuada e conturbadas relações humanas existentes no Ensino Superior.

O segundo departamento analisado é o Dedes (Departamento de exercício resistido), durante o segundo semestre de 2013, o sistema funcional aponta que estão lotados 21 professores, 18 são efetivos e 3 (três) são temporários.

5 Vale lembrar mais uma vez, que durante o exame de qualificação deste trabalho (em 2013), ambas as professoras da banca, Prof^a Olgaíses Maués e Prof^a Ivanilde Apoluceno atentaram que não se pode ainda afirmar que a causa do adoecimento desses sujeitos, prioritariamente, tenha se dado por meio apenas do trabalho. A coleta de dados entrevista durante o decorrer deste trabalho procurará responder se essa hipótese é verdadeira ou não.

Os cargos que os 21 docentes do Dedes ocupam a grande concentração está em assistente III, com 5 (cinco) professores, diferença-se do DAC, pela ausência dos cargos Auxiliar III, Adjunto I, III, e professor Titular. Em relação à titulação, são 8 (oito) Especialistas, 11 Mestres e apenas 2 (dois) Doutores. A maioria de Mestres e uma minoria de Doutores.

Constatou-se também que nenhum professor do Dedes esteve de licença, todos estão em função ativa no sistema funcional, vale ressaltar que nenhum, portanto, está de licença saúde neste departamento na amostra feita no dado período exposto.

Os professores do Dedes com as cargas horárias mais altas estão respectivamente com 37 e 54 horas (E2 e N2). Os dados mostram que apenas um está com carga horária muito acima das 40 horas estabelecidas (E2).

Os demais (20 professores) estão abaixo da carga horária estabelecida. A mais baixa está com 9 (nove) horas de trabalho semanais. Já nas atividades de Ensino, o professor U2 está com 22 horas, em contrapartida, tem um professor (F2) com 5 (cinco) horas e 2 (dois) professores com 6 (seis) horas, 3 (três) professores com nenhuma carga horária para atividade de pesquisa e extensão.

Número crescente de matrículas nos dois últimos anos, em contrapartida não acompanhou o aumento do número de docentes (que ainda se apresenta reduzido se comparado ao número de alunos).

Há uma ausência de equilíbrio na distribuição de carga horária entre ensino, pesquisa e extensão dos professores, enquanto professores assumem diversas tarefas, sendo sobrecarregados com uma demanda alta de trabalho, ministrando disciplinas, orientando trabalhos de conclusão e projetos, coordenando departamentos; por outro lado tem-se a mínima participação de alguns outros docentes, eximindo-se de ter uma atuação frente às demandas que o CEDF/UEPA necessita.

Os dados técnicos de identificação dos sujeitos foram organizados, em relação à idade, tempo de serviço na instituição, departamento de lotação, regime de trabalho, vínculo de emprego, renda aproximada, quantidade de refeições feitas no dia, e se pratica Exercício físico regularmente

Dentre os dados mais significativos, um dos primeiros que destaco é em relação ao gênero dos sujeitos, quatro são do sexo Feminino e três do sexo Masculino. Em relação à idade, três têm entre 30 anos e 40 anos, um tem de 40 a 50 anos e dois estão entre 50 e 60 anos.

Todos os professores são regime de trabalho de 40 horas e a maioria possui mais de um vínculo de trabalho, sendo citados por eles vínculos, como: Secretaria Municipal de Educação de Belém, Secretaria de Educação do Estado do Pará e Ministério do Esporte, além de alguns atuarem em Instituições privadas de ensino, ministrando cursos, oficinas e outros eventos.

Essa é uma das três dimensões que Mota Jr. (2011) trata ao analisar os estudos de Dalila de Oliveira sobre o trabalho docente (esta é a segunda dimensão), quando os professores passam a acumular mais de um emprego,

[...] identificada pela autora se dá em relação à intensificação do trabalho se refere à ampliação da jornada individual de trabalho em razão de o docente assumir mais de um emprego. Segundo essa autora, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados em função dos baixos salários que são pagos no Brasil e na América Latina como um todo (MOTA JR., 2011, p. 146).

A renda aproximada de cada um varia de R\$ 4.000,00 a R\$ 13.000,00 e foi observado que para o docente receber rendas maiores,

ele precisa estar com vínculo em mais de um emprego, como exemplo o sujeito P3. E também não necessariamente, o professor que tem mais tempo de serviço e tem salários maiores, como exemplo o sujeito P3, que possui o menor tempo de serviço e a maior renda elencada dentre os docentes pesquisados.

Quanto à quantidade de refeições que o docente faz ao dia, o sujeito P1 foi tido como indeterminado, pois sua fala elucidou: “Eu entro na UEPA, eu me esqueço de comer” (Sujeito P1), o que representa uma irregularidade nas condições mínimas de alimentação e sustentabilidade de um ser humano, que necessita de energia e demais nutrientes básicos para cada dia de vida. Nos demais sujeitos, uns ficaram oscilando entre três e quatro em média, apenas um docente faz cinco refeições, o máximo encontrado entre eles.

Em relação à prática de exercício físico, poucos docentes afirmaram que estão em dia com esta atividade, essas respostas não podem ser vistas de maneira isolada, equivocadamente, pelo simples fato de o professor não querer ou não poder, mas porque o trabalho consome tanto, que não há tempo para as demais atividades do dia a dia.

Segundo Bakhtin (2006), é no dialogismo que se afirma o discurso, e não há discurso sem sujeito, bem como a compreensão ocorre por meio dos enunciados (comunicação/conversa  o) dialógicos e ativos.

Nessa perspectiva em que foram analisados os discursos dos sujeitos, quanto à primeira pergunta, no que diz respeito às condições (infraestrutura, materiais) de trabalho no CEDF/UEPA se vêm afetando sua saúde, os professores foram unânimes em dizer que sim, já na infraestrutura, faltam espaços mais cobertos no CEDF/UEPA, ficando expostos diretamente ao clima quente de Belém do Pará, como afirma o sujeito P6.

Ainda no ponto infraestrutura, o sujeito P5 lembra também que com a rela  o Universidade-Escola, parceria que acontece dentre as disciplinas, especificadamente, na disciplina Estágio Supervisionado,

o professor do Ensino Superior mescla-se com o professor da Educação Básica “muitas vezes, problemas de voz, gripe, exposição a alta temperatura, faz com que também eu adoeca (P5).

Quanto às condições materiais: “Sim, afeta principalmente nos momentos de aula, pois como eu tenho alergia, as salas algumas vezes elas são fechadas e isso gera mofo e me incomoda muito e também a questão do ar condicionado” (P2), concordando com P3 da necessidade de manutenção de limpeza dos aparelhos.

E mais, “A preocupação com os recursos materiais, é isso que dá um desnível, um desequilíbrio na questão emocional, [pois] você quer ministrar uma boa aula, aí não tem o recurso material para ministrar uma boa aula para os alunos” (P7). O que afeta tanto os docentes, quanto os alunos, inseridos em condição e infraestrutura impróprias, interferindo não apenas o ensino, mais a aprendizagem nas aulas, nas pesquisas, nas atividades em geral da Universidade.

Sobre a relação professor-aluno, no nível de quantidade e proporção, com o participante P1, há um nível grande de orientações de trabalhos (20 h), aqui citados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o que excede a carga horária limite, que é em média de até 3 (três) TCC's (6 horas) por professor.

Há também falas que se direcionam a uma demanda maior de correção de trabalhos, por certas disciplinas como Pesquisa e Prática Pedagógica, que vale lembrar acontece durante toda a duração do curso, durante os oito semestres letivos, “[...] a questão é trabalho fora da sala de aula, a PPP, por exemplo, ela exige muito trabalho fora da sala de aula” (P4).

Reis (2007, p. 138) diz que o local de trabalho dos professores acaba se estendendo também para o domicílio “[...] É certo que, o trabalhador docente que se ocupa em fazer um bom trabalho acaba por levá-lo para a casa, pois o tempo não é suficiente, e o número

cada vez maior de alunos em sala faz com que seu trabalho [...] se estenda para a casa”.

Quanto às relações interpessoais entre colegas de trabalho no CEDF/UEPA, existem posturas constrangedoras e posso dizer preconceituosa. Isso atinge a moral do docente, quando “[...] O desemprego, a falta de condições de trabalho, o assédio moral no trabalho, as perseguições políticas sofridas em instituições públicas e privadas podem corresponder a um processo de adoecimento [...]” (FREITAS, 2010, p.54). Pode-se perceber com isso que,

[...] As dificuldades vividas [...] na atualidade é congruente com o que apontam as pesquisas em educação, que têm revelado o quanto essa instituição sofre e faz sofrer com sua crise. O mal estar docente, os quadros de adoecimento dos professores revelam estreita relação com a indisciplina e a impotência dos professores diante das demandas. (OLIVEIRA, 2009, p.24).

Ressalto a questão do gênero e moral presente na fala de um dos professores (P2), quando há desrespeito nas relações entre professores. Além disso, relatos apontam (P3) conflitos pessoais e políticos por meio de visões e perspectivas diferentes do Projeto Político Pedagógico e da própria formação que acabam desgastando estas relações: “[...] Há de se considerar que a realidade nas instituições universitárias é multifacetada, marcada pela presença de atitudes e projetos antagônicos” (LÉDA, 2006, p. 14).

Entre os discursos os que mais dialogam com a questão da relação do trabalho e adoecimento, destaco o de P1 que lembra que a relação interpessoal no CEDF/UEPA é a que mais adocece, sobre isso “A Relação interpessoal ela é a que mais adocece porque aqui dentro do curso de Educação Física é muito sensível, não sei se é porque estou adoecida pelo fato de eu ainda esta me recuperando da depressão,

mais vejo as pessoas assim muito armadas” (P1). Em P1 identifico um agravamento de sua Saúde/Doença ao estar no CEDF.

Outro ponto levantado pelo professor P4 foi ser lotado em disciplina que não possui afinidade, e sem seu consentimento, gerando sensações desagradáveis e depressivas “[..] tem afetando muito a minha saúde e não tem me deixado com vontade de voltar a trabalhar” (P4).

Os conflitos se acentuando afetam o aspecto psicológico e subjetivo (OLIVEIRA, 2004) “na última reunião que nós tivemos isso aconteceu comigo, eu sai muito tensa, muito nervosa, isso refletiu com certeza no meu estado dentro do curso, aí fiquei uma semana sem vontade de vim para o curso, então, [...] ela ocorre e afeta. (P5).

No decorrer das entrevistas foram elencadas as principais indicações de adoecimento citados pelos professores e organizados no Quadro 1 a seguir, é interessante a diversidade de elementos presentes, mostra as principais indicações de adoecimento dos docentes,

Quadro 1 – Principais indicações de adoecimento citados pelos Professores DAC E DEDES-CEDF/UEPA

Aborto; Medo; Tensão; Irritação; Nervosismo; Aborrecimento; Insatisfação; Indisposição; Desestímulo; Cansaço; Esforço; Má alimentação; Sede Mal Estar; Raro ou Inexistente tempo para lazer-reposo; Rara ou inexistente; Prática de Exercício Físico; Sobrecarga de Trabalho; Acidentes no Trabalho; Relações interpessoais conflituosas; Condições infraestruturais e de materiais deficitárias; Exposição a altas temperaturas

Fonte: Barros (2014)

Essas indicações somam-se a uma jornada de trabalho (em nível de ensino, pesquisa e extensão) no CEDF/UEPA, que deixa os professores insatisfeitos. O estatuto UEPA (2006) deixa claro que os

que possuem Tempo Integral (TI), devem ter a obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho, de acordo com plano departamental, esse é o limite máximo, extrapolar isso é extrapolar a carga horária estabelecida.

Mais uma vez, pois, a jornada de trabalho real, excede e muito, o que está enquanto limite regimental da Universidade de 40h, o cotidiano de acúmulo de atividades, orientações, coordenações e outros, vão para além destas horas semanais estabelecidos. Isso porque o professor também ocupa atividades de direção, participação em órgãos colegiados, assessoramento, chefia ou coordenação na própria Instituição, bem como outras previstas em lei (UEPA, 2006).

No sujeito P3, fica nítida uma dimensão do trabalho docente (segunda dimensão) apontada por Mota Jr. (2011), quando o acúmulo de tarefas e atividades é demasiado “[...] os trabalhadores docentes se sentem forçados a dominar novos saberes e buscar, mesmo com o tempo comprimido, novas competências para o exercício da sua função”. (MOTA JR., 2011, p. 146).

O § 6º ainda do Estatuto da UEPA destaca que o docente em regime de Tempo Integral (40 horas) deverá trabalhar de 20 a 24 horas semanal em atividades de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão, limiar para estas três atividades, as outras 16 horas deverão ser somadas as demais ocupações (por exemplo, administrativas) (UEPA, 2006). O sujeito P5 ratifica que não há um equilíbrio nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, durante o período de lotação que se desdobra ao longo do semestre.

P7 nesta mesma linha salienta um olhar mais atento que deve ser dado a Pesquisa, como afirma o artigo 55 do Estatuto do servidor (UEPA, 2006), pois os cargos de magistério deverão contemplar de maneira igual o ensino e a extensão, a pesquisa, assim, fica a desejar.

No documento Plano de Cargos e Salários da Universidade, que deve constar as pautas de luta e de condições melhores dos

trabalhadores da Educação Superior da UEPA, é apontada a importância do professor seguir carreira efetiva por meio da Dedicção Exclusiva e do tempo Integral, sob o artigo 60, que deixa claro quanto ao regime de trabalho. Porém, essas concessões são dadas, em poucas vagas, disponibilizadas em edital, e por processo seletivo, via progressão, as falas remetem a mudança dessa realidade, como nos lembra o sujeito P3. O quarto participante lembra que por possuir o emprego e as atividades integralmente vinculados apenas a UEPA, sente a necessidade de ser dedicação exclusiva (TIDE) para poder ter sua efetivação regularizada, porém estas vagas são exclusivamente destinadas a titulação de doutor (P4).

O professor também se sente desestimulado com o PCCR, pois não garante a remuneração digna para os trabalhos que realiza dentro e fora da Instituição. Isso talvez, os salários, devam ser um dos motivos que fazem muitos professores quererem ser TIDE, pois no Art. 18, o vencimento em regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva será acrescido de 70% sobre o vencimento-base, o que vai fazer elevar um pouco mais suas remunerações.

Além disso, reflete na necessidade de reformulação do PCCR, o desestímulo faz com que o professor não tenha vontade em continuar na mesma Instituição por longo período, não vê a projeção de futuro dentro da UEPA, é o que se percebe na fala do sujeito P5.

O sujeito P6 acredita que “[...] Se o nosso salário base fosse melhor com certeza o plano seria melhor, eu acho bem coerente caso o professor queira ter uma ascensão melhor dentro da carreira, ele procure se aperfeiçoar mais, se capacitar mais”. Reis (2007, p. 149) pontua: “[...] Esta é uma lógica perversa, principalmente quando se colocam as questões salariais que pesam muito para o trabalhador, principalmente os docentes cujos ganhos estão aquém do que deveriam ser”. Chegou-se aos discursos que direcionam a condição salarial

somada a outros fatores que ajudam a aumentar a insatisfação e o sofrimento dos professores.

Quanto ao tempo para o Lazer e Repouso, docentes como P1, afirmam que a Gestão Universitária não tem isso enquanto uma política de valorização de seus servidores, ficando a eles próprios a administrarem isso. Torna-se necessário, portanto, para alguns professores que se tenha o tempo destinado para o lazer e repouso, enquanto uma prática cotidiana e prioritária.

Em contrapartida, assim como temos professores que conseguem administrar este tempo somada a demanda do trabalho, a maioria dos docentes é consumida para além de sua jornada de trabalho, desgastante e prolongada. Alguns chegam até a tomar medicação para poder ter seu repouso garantido, pois não conseguem dormir, já o lazer é pouco ou não acontece.

O tempo para o Lazer e Repouso é reduzido e limitado há poucos momentos, há horas, e há minutos: “O semestre passado eu ia corrigir trabalho 1 hora da manhã porque é hora que ele [filho] está dormindo, ele tinha que dormir para eu fazer alguma coisa” (P4). O equilíbrio que deve haver entre o trabalho, a vida pessoal, o descanso e o lazer “[...] talvez seja um dos grandes desafios que se apresentam no atual contexto laboral” (CARLOTTO, 2010, p. 126).

Professores, como P3 e P5, utilizam seus finais de semana e feriados para dentre as atividades de correção de trabalhos, planejamento de aulas, leituras, orientações, entre outros. “[...] Hoje, tenho trabalhado bastante aos finais de semana, principalmente nas atividades de preparação, planejamento e correção de trabalho e principalmente a questão da orientação, exige muito do fim de semana, sim se estende para o momento de lazer, com certeza” (P5).

É tão alarmante que o docente P7 diz: “Olha, momentos são pouquíssimos, eu até brinco, ‘eu descanso carregando pedra’, devido a este salário, nos finais de semana procuramos trabalhar em outros

cursos, em faculdades particulares, o lazer fica comprometido, então, são esporádicos”.

Logo, o lazer e descanso aos finais de semana e feriados acabam não acontecendo como deveriam e também de fato, visto que, nos meses de janeiro e julho, muitos professores ministram aula no PARFOR, ficando sem as suas férias e recesso garantidos.

E mais este tempo do trabalho que consome os finais de semana e feriados, fazem com que os docentes não tenham momentos para a vida pessoal e familiar, concordo com Mota Jr (2011, p. 150) quando diz: “A sensação de falta de tempo para cuidar de si próprio, de passar mais tempo com a família e de se divertir ou mesmo descansar é cada vez maior. É essa realidade, que muitas vezes foge ao controle do docente [...]”.

Já os discursos sobre se já tiraram atestado médico, os sete sujeitos entrevistados, a maioria dos docentes já o fizeram (57%), 4 (quatro) docentes, uma outra parcela nunca tirou um atestado (43%) 3 (três) docentes. Se já tiraram licença médica, o processo é inverso, a maioria dos docentes ainda não o fez (57%), 4 (quatro) sujeitos, a outra parcela já tirou (43%), 3 (três) sujeitos.

O que se percebe também de grande relevância para fins de análise, é que grande parte dos docentes já trabalharam doentes (71%), 5 (cinco) sujeitos “Já aconteceu de eu trabalhar doente, com gripe, problema de conjuntivite, aqui, recentemente, eu tive uma virose grave e essa virose, me gerou uma conjuntivite, mas isso não me impediu de trabalhar, eu vim trabalhar mesmo assim, mesmo doente” (P5). Percebeu-se ainda casos de depressão, queixas relacionadas a lesões e acidentes em ambiente de trabalho entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências científicas reforçam o estado de mal estar e de adoecimento que vem afetando a categoria docente, tendo dentre as causas, para isso, a presença e a participação forte do/no trabalho precarizado em suas vidas. Os discursos dos sujeitos reforçam isso e se fazem tão forte e presente que se entrelaçam em desejos de mudança quanto às condições atuais.

É claro que vale ressaltar que existem outras dimensões que não apenas o trabalho que afetam a saúde e provocam um adoecimento nos professores, como as questões de convívio social fora do local de trabalho, as questões genéticas, as questões alimentares, as questões familiares, porém, o adoecimento se intensifica sob as condições reais e concretas em que o trabalho acontece no capitalismo.

Conclui-se que há relação entre trabalho e processo de adoecimento docente no CEDF/UEPA, desencadeado dentre os fatores principais, como as influências do capitalismo que afetam diretamente as políticas de reforma para a educação superior, o Estado direcionando os cortes de verba para a Educação, aumento da relação aluno para cada um professor, jornada de trabalho intensa distribuída entre ensino, pesquisa e extensão, sintomas da síndrome de Burnout, condições materiais e de infraestrutura impróprias, presença de um produtivismo exarcebado, com a intensificação do trabalho, individualismo e relações interpessoais afetadas. As possibilidades da pesquisa apontam para a necessidade de sindicatos fortes e engajados, necessidade de formação política para os docentes e implementação de políticas públicas efetivas para a categoria.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BARROS, Cláudia Maria Rodrigues. **O Trabalho Docente e o Processo de Adoecimento no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Ed. Alfa - Omega, 2004.

CONTROLE ESTATÍSTICO DO PROCESSO. **Técnicas de Amostragem**. Ano III, n. 35, Nov. 2006. Disponível em: <F:\Técnicas de Amostragem - Dr_ CEP - Controle Estatístico de Processo – gráficos, ferramentas estatísticas, diagramas, cartas de controle, histogramas. Mht>. Acesso em: 27 dez. 2013.

FREITAS, R. G. **As condições de vida no trabalho e a saúde dos professores de educação física do município de Belém**. Belém: UFPA, 2010.

LÉDA, D. B. Trabalho Docente no Ensino Superior sob o contexto das relações capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais**. Minas Gerais: UFMG, 2006.

LEITE, D. et al. Trabalho Docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Universidade

Federal de Ouro Preto. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, p. 71-84, 2008.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 54- 66.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOTA JÚNIOR, W. P. da. **Os impactos do sistema ‘Capes’ de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

REIS, M. I. A. dos. **Gestão, trabalho e adocimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

CAPÍTULO XVII

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL POR MEIO DA EAD

Elissuam do Nascimento Barros de Souza¹
Armando Paulo Ferreira Loureiro²
Luane Ribeiro Vieira Barros³

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

PAULO FREIRE

A educação de adultos e a educação permanente são temas discutidos já há algum tempo no mundo. Segundo Loureiro (2008), a preocupação com esse tipo de educação surge logo em seguida à segunda guerra mundial, sendo pauta frequente nas diversas conferências mundiais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Quando se pensa em educação de adultos no Brasil, em geral, considera-se apenas a educação compensatória através da alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, talvez essa ideia persista porque se trata de um país subdesenvolvido com índices de analfabetismo ainda muito elevado. No entanto, educação de adultos deve ser considerada bem mais ampla que isso. Podendo envolver diversos tipos e práticas educacionais de adultos, tais como, a formação profissional, a formação profissional contínua ligada à qualificação de profissionais, educação básica, educação superior, a educação a distância, entre outras classificações.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Mestrado em Ates (UFPA). elissuam.barros@ifpa.edu.br

2 Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Doutoramento. aloureiro@utad.pt

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Mestrado. luane.barros@ifpa.edu.br

Segundo Gimenes (2021), o tema educação superior, de forma mais específica na modalidade a distância, tem ganhado destaque nos principais eventos da área educacional, o que tem ocorrido devido à educação a distância (EaD) estar profundamente inserida no cenário atual globalizado marcado pela troca de informações extremamente rápida proporcionado pelo alcance massivo da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

De acordo com o Capítulo I, Art. 1º do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 da EaD no Brasil, a Educação a Distância é considerada como:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

A importância deste tema no Brasil, ocorre devido à complexidade deferida e a abrangência dada pelo governo federal nesta modalidade de ensino como uma política nacional de formação, principalmente para adultos. O que segundo Lopes e Pereira (2017) ocorre devido à utilização de práticas educacionais mais flexíveis, que faz o uso de TICs serem muito recomendadas para a democratização do acesso à educação, e portanto, é considerada um meio para a promoção da cidadania e do desenvolvimento, sobretudo dos países mais pobres. Desta forma, ao considerarmos a vasta dimensão territorial do Brasil, “a democratização para populações e regiões antes excluídas do sistema de ensino ganha uma nova força e horizonte pela EaD” (PIMENTA e LOPES, 2014, p. 267).

Sendo assim, a seguir é apresentado o resultado de uma pesquisa cujo objetivo central foi analisar como tem ocorrido a educação de adultos no Brasil com base na oferta de cursos de graduação a distância, através de uma análise comparativa, baseada nos resultados numéricos do Censo do Ensino Superior 2019, que se refere aos cursos nas modalidades presenciais e EaD ofertados no Brasil.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL POR MEIO DA EAD

A educação de adultos é um campo de estudo bastante amplo e complexo e um tema pouco discutido nas pesquisas brasileiras que abordam as características de aprendizagens nos adultos.

Nesse sentido o que seria o adulto? Na sociedade brasileira, adulto pode ser considerado aquele que atingiu a maturidade, fase da vida em que a pessoa alcançou responsabilidade, ou atingiu a maioridade que no Brasil é a partir dos 18 anos. Segundo o art. 5º, da Lei n. 10.406/2002, “a menoridade cessa aos 18 anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil”. A fase adulta pode ser dividida em várias fases, e segundo Kennedy (1989) apud Barros (2011) esses três estágios seriam o jovem adulto com idade entre 18 a 35 anos, a idade adulta média de 35 aos 50 anos e a maturidade que vai dos 50 aos 65 anos. Assim, as alterações biológicas nos adultos ao longo dessas três fases devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da questão que envolve a aprendizagem nos adultos, é importante compreender que os adultos apenas conseguem assimilar o conteúdo que ele considera proveitoso (KNOWLES, HOLTON e SWANSON, 2011). E com relação a aprendizagem, valorizam muito a aplicação prática do conhecimento que estão adquirindo, por isso, os professores de adultos precisam deixar claro os reais objetivos da aprendizagem, podendo inclusive com isso reduzir a desistência e

evasão escolar. Portanto, todos aqueles que trabalham com educação de adultos, seja gestor, professor ou técnicos devem levar em conta todas essas questões e características dos adultos.

Segundo o relatório para a UNESCO (1998), o desafio é pensar sobre as possibilidades de acesso para o conhecimento. E uma das recomendações da comissão dessa edição foi “a diversificação e aperfeiçoamento do ensino a distância recorrendo às novas tecnologias”. Bem como, a recomendação para que o uso da tecnologia possa ser crescente na educação de adultos, principalmente se tratando de formação continuada de professores. Sendo assim, as novas tecnologias constituem-se um recurso muito interessante para aqueles alunos que possuem dificuldades de adaptação aos sistemas tradicionais de ensino e por isso podem constituir uma oportunidade para que tais estudantes possam se destacar ao fazerem uso desses recursos tecnológicos.

Observa-se que o uso da EaD ajuda na democratização do conhecimento, possibilitando a inclusão de adultos que por terem que trabalhar ou possuírem alguma dificuldade na locomoção ou na gestão de seu tempo, não podem acessar um curso presencial. Sendo assim, através de ambientes virtuais de aprendizagem o aluno é transportado até instituições de ensino e pesquisa, podendo realizar o curso em horários compatíveis com outras atividades desenvolvidas, esta flexibilidade de tempo e espaço intensificam a promoção e difusão de saberes e conhecimentos, ampliando assim os acessos a educação superior no Brasil.

Segundo Litto (2010), a aprendizagem a distância possibilita algumas vantagens em relação ao ensino presencial, exemplo disso é uma maior possibilidade dos estudantes alcançarem melhores resultados na aprendizagem. Isso porque se o planejamento da equipe pedagógica atuante for realizado previamente e não de forma repentina e desorganizada, os resultados no processo educativo como um todo podem ser exitosos. Outro ponto levantado é que o processo de

atendimento intraescolar presencial é muito dispendioso, já na EaD um professor pode atender um número muito maior de alunos de forma mais econômica e democrática, com possibilidades de interação e colaboração em rede que um curso presencial não permitiria.

Outro aspecto relevante na educação a distância é o fato de os alunos terem mais autonomia e independência no processo. Nesse sentido, conforme Brandão e Silva (2017), que estudaram fatores que mediam o processo de aprendizagem de alunos de graduação a distância em administração pública, os princípios andragógicos de Knowles, Holton e Swanson (2011) encontrados no estudo indicaram que os estudantes conseguem ter independência e liberdade dentro do processo formativo. Assim, pode-se concluir que a EaD contribui significativamente para a formação de profissionais emancipados e proativos que poderão fazer a diferença em suas comunidades.

Por conseguinte, pensando em um país como o Brasil, repleto de desigualdades sociais e carente de melhorias nas políticas públicas que possibilitem um melhor acesso da população ao sistema educacional, como um todo; a educação a distância surge como alternativa de modalidade de educação de adultos podendo se constituir um recurso extremamente democrático para a ampliação dos ingressos ao ensino superior no Brasil.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EAD

São inúmeras as experiências que comprovam que a educação em uma abordagem de construção de conhecimentos pode ocorrer existindo distância física entre professores e alunos (NEVES, 2016). Neste sentido, Matta (2003) pontua que a educação a distância não é, de forma alguma, algo novo, pois desde a idade antiga, há notícias da existência de processos de formação a distância e um exemplo disto é Alexandre, o Grande, que foi aluno por correspondência de

Aristóteles. Outro exemplo é apresentado por Gohn (2011) onde menciona que:

Autores como Pfromm Netto (2001) afirmam que o início dessa história foi com as epístolas de São Paulo, pois as leituras públicas das cartas de São Paulo serviram como veículo fundamental para ampliar a fé em Jesus Cristo e propagar suas lições. A partir de outros pesquisadores, podemos assumir que o começo da “EAD moderna” ocorreu com o surgimento dos serviços de correios, durante o século dezenove. Ilustrando essa história, a Universidade de Londres recentemente publicou um livro em comemoração aos 150 anos do external system, quando começaram os seus cursos por correspondência, tendo como alunos muitos nomes que se tornariam conhecidos mais tarde, como Mahatma Gandhi e Nelson Mandela (Kenyon Jones, 2008). (GOHN, 2011, p. 2-3).

Ao longo da história, a educação a distância passou por diversas mudanças, evoluindo significativamente. Dentre as experiências de formação a distância, a presença das tecnologias da informação e comunicação na educação, conforme Lopes e Pereira (2017, p.9), implicou na reorganização do trabalho didático e chegou a configurar, para alguns, uma nova modalidade de educação, chamada de Educação a Distância (EaD).

O ensino a distância, segundo Garcia (1994) é caracterizado como:

“um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos” (GARCIA, 1994, p. 30).

Esta modalidade de ensino, baseando-se em suas características e somada às necessidades de aperfeiçoamento e alcance, tem acompanhado a evolução tecnológica, sendo ampliada e possibilitada através das novas TICs. Neste sentido, Moore e Kearsley (2007) classificam a evolução histórica da EaD em cinco gerações, onde realizam um mapeamento sobre as principais características que diferenciam esses momentos da EaD no contexto mundial (Quadro 1).

Quadro 1- Classificação das Gerações segundo a evolução histórica da EaD

GERAÇÃO	CARACTERÍSTICAS GERAIS
1ª - Correspondência: a partir de 1890	<ul style="list-style-type: none"> • estudo por correspondência • material impresso, enviado aos alunos pelo correio • educação a distância individual • pouca interação entre aluno e professor • esclarecimento de dúvidas apenas por correspondência
2ª - Transmissão por rádio e televisão: a partir de 1920	<ul style="list-style-type: none"> • estudo por correspondência • material impresso enviado pelo correio • orientações dos professores em reuniões e por meio de emissões radiofônicas; • esclarecimento de dúvidas por correspondência, telefone e posteriormente fax
3ª - Universidades abertas: a partir de 1960	<ul style="list-style-type: none"> • preparação de recursos humanos • integração de tecnologias: material impresso, as transmissões por rádio e TV e o telefone, vídeos pré-gravados, conferências por telefone, kits com o material para experiências práticas • criação das Universidades Abertas
4ª - Teleconferência: a partir de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • estudo através da teleconferência e audioconferência • interação em tempo real; • comunicação mais próxima e frequente entre professor e aluno e entre alunos;
5ª - Computador e internet: a partir de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • internet e as redes de computadores • interação social entre professores e alunos,

Fonte: Baseado em Moore e Kearsley (2007).

No Brasil, estas gerações propostas por Moore e Kearsley (2007), são marcadas por alguns fatos históricos, sendo que a prática da EaD ocorreu de forma um pouco mais tardia no Brasil ao ser comparada com outros países considerados desenvolvidos. O surgimento do Instituto Radiotécnico Monitor, apontado como a primeira instituição brasileira a ofertar cursos a distância no Brasil, surgiu apenas no ano de 1939. A instituição possuía o objetivo de ensinar cursos técnicos por correspondência, e um dos primeiros cursos oferecidos foi o de radiotécnico – profissão que consistia em operar sistemas de telecomunicações de navios e que atualmente está em extinção devido aos avanços tecnológicos.

Ao longo de várias décadas a instituição inovou na criação e oferta de vários outros cursos profissionalizantes e já alcançava milhões de alunos através do ensino a distância. Hoje, com 82 anos de história, o antigo Instituto Radiotécnico Monitor, que atualmente é denominado Instituto Monitor continua em plena atividade ofertando vários cursos técnicos, supletivos, EJA, cursos profissionalizantes e a nível de graduação, tanto na modalidade EaD, quanto na modalidade a distância.

Outra instituição pioneira no ensino a distância no Brasil, é o Instituto Universal Brasileiro que iniciou sua atuação no ano de 1941 com a oferta de cursos supletivos para adultos, e atualmente com 80 anos de existência, continua atuando e ofertando cursos supletivos, técnicos e cursos de qualificação profissional com o objetivo de qualificar profissionais para o mercado de trabalho.

Na década de setenta, através da implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5692/71 a educação de jovens e adultos começou a ser concedida para aquelas pessoas que ao longo de suas vidas não tiveram oportunidade de acesso ao ensino fundamental e médio no tempo apropriado. Sendo assim, o ministério da educação criou os Centros de Estudos Supletivos – CES, com o objetivo de

prestar atendimento aos estudantes que estivessem fora da idade escolar e desejassem concluir os estudos, o que incluía também todos aqueles estudantes oriundos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL que havia surgido no ano de 1967 com o propósito de alfabetizar jovens e adultos brasileiros.

No ano de 1979 a Universidade de Brasília - UNB iniciou a oferta de vários cursos de extensão a distância e, desde então, ao longo de 42 anos a instituição continua ampliando o ensino EaD significativamente, ofertando vários cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Já em 1989 foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância – CEAD, e logo em seguida, no mesmo ano foi inaugurado o Brasil EAD. Sendo fundado, após três anos, em 1992 a fundação da Universidade Aberta do Distrito Federal.

Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância, atrelada ao Ministério da educação, sendo uma importante secretaria responsável pelo gerenciamento da política de ensino a distância no Brasil. Neste mesmo ano, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que é considerada um marco histórico da EaD no Brasil, pois instituiu as normas e regras para a modalidade da educação a distância no país, trazendo consigo vários desafios, dentre eles, a oferta de programas a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

A partir disso, a modalidade de ensino EaD, ganhou ainda mais espaços no desenvolvimento de programas formais e não formais para a qualificação, aperfeiçoamento e atualização também de professores em serviço. No mesmo ano surgiu o projeto TV escola, que através da televisão deu início a transmissão de conteúdos educacionais para todo o Brasil, promovendo qualificação de professores que atuavam na rede pública de ensino, sendo transformado, posteriormente, em um programa vinculado a Secretaria de Educação a Distância do MEC.

No que se refere ao início da oferta de curso superior no Brasil através da modalidade a distância Santos (2018) menciona que:

“Embora a primeira instituição a ofertar curso superior a distância no Brasil tenha sido a Universidade Federal do Mato Grosso, no ano de 1995, o credenciamento das primeiras instituições para oferta de Educação Superior a distância no país se deu em 1999, quando o Ministério da Educação credenciou as universidades federais do Ceará e do Pará, a primeira, para ofertar os cursos de licenciatura plena em Biologia, Física, Matemática e Química e a segunda, para oferecer o curso de Matemática em Bacharelado e Licenciatura Plena.” (SANTOS, 2018, p. 175).

A partir de 2000, houve um crescimento da oferta de cursos superiores EaD de uma forma considerável e atualmente, a EaD é considerada “uma modalidade de ensino capaz de desenvolver projetos pedagógicos de qualidade com maior abrangência e agilidade, principalmente pela mediação das novas tecnologias da informação e da comunicação” (OLIVEIRA, et. al. 2009, p. 161). Os cursos estruturados sob a forma de EaD, devem ser organizados com o mesmo período de duração do curso equivalente na modalidade presencial, de acordo com artigo 3º, do decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 3º - A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º - Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º - Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas

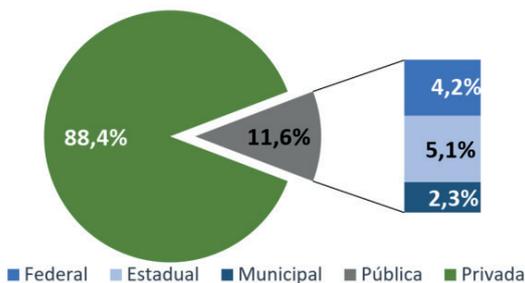
a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005).

A EaD permite uma ampliada forma de organização temporal no desenvolvimento de cursos a distância, e possibilita que diferentes alunos, em diferentes realidades de vida, com diferentes ritmos de estudo, tenham a oportunidade de fazer seus cursos em seu próprio tempo.

EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD NO BRASIL.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, no Brasil existem ao todo 2.608 Instituições de Educação Superior (IES), das quais 302 são públicas e 2.306 são privadas. Analisando o gráfico abaixo (Gráfico 1) se observa que 88,4% das instituições de educação superior são privadas e das 11,6% que são públicas 5,1% são estaduais (132 IES); 4,2% federais (110 IES) e 2,3% municipais (60 IES). Logo, verifica-se que atualmente, a maior parte das IES no Brasil, pertencem à esfera privada de ensino.

GRÁFICO 1: Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Conforme a tabela abaixo (Tabela 1), é possível constatar que do total de Instituições de Educação Superior, 52,2% do número de alunos matriculados estão concentrados nas 198 universidades, que equivalem apenas a 7,6% do total de IES existentes no Brasil, e mesmo assim nelas, pode-se verificar que há um número bem expressivo ao

ser comparado com apenas 19% de alunos matriculados nas 2.076 faculdades que representam 79,9% do total de IES.

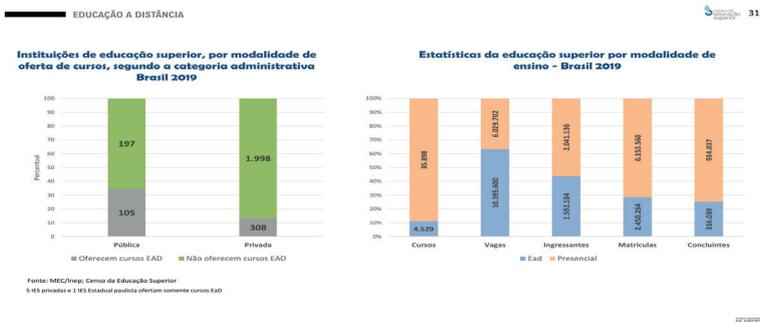
TABELA 1: Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, segundo a Organização Acadêmica – 2019

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.608	100,0	8.603.824	100,0
Universidades	198	7,6	4.487.849	52,2
Centros Universitários	294	11,3	2.263.304	26,3
Faculdades	2.076	79,6	1.636.828	19,0
IFs e Cefets	40	1,5	215.843	2,5

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

A maior quantidade de matrículas de alunos está concentrada nas universidades e 54,5% das universidades no Brasil são públicas. Conforme dados do INEP (2019) 87,6% dos cursos de graduação ofertados nas universidades ocorrem na modalidade presencial. O Gráfico 2 demonstra que das 302 instituições que compõe a rede pública de ensino superior, 34% ofertam cursos na modalidade EaD e das 2.306 que compõe a rede privada, 13% ofertam curso superior na mesma modalidade de ensino.

GRÁFICO 2: Instituições de educação superior, por modalidade de oferta de cursos, segundo a categoria administrativa Brasil 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Mesmo que o processo de oferta da Educação Superior na modalidade a distância tenha ocorrido de uma forma tardia no Brasil, já que o primeiro curso superior na modalidade EaD no Brasil, foi ofertado apenas no ano de 1999, ao observar os dados do Censo 2019 (**Gráfico 3**), é possível constatar que dois anos após este episódio, houve uma grande expansão da oferta de cursos superiores EaD, a qual se tornou uma crescente, sendo que até 2019 de acordo com os dados do INEP, já somavam-se 4.529 cursos ofertados nesta modalidade de ensino no Brasil, com destaque maior de crescimento nos anos de 2018 e 2019.

GRÁFICO 3: Evolução do número de cursos de graduação EaD - Brasil 2000-2019



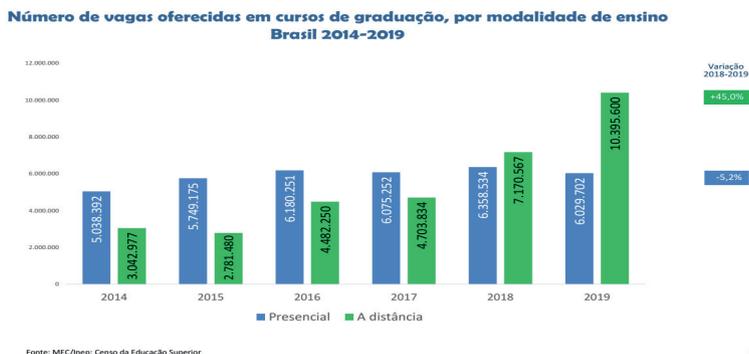
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Neves (2016, p. 22) ressalta que a utilização da informática e dos serviços da internet são vistas como ferramentas de extrema importância para oportunizar a virada do século, podendo inclusive sanar as desigualdades educacionais e a reprodução destas. Uma vez que, os recursos tecnológicos utilizados nos cursos de EaD constituem meios eficientes e potenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

No que diz respeito ao crescimento exponencial do número de vagas ofertadas em cursos de graduação nas modalidades presencial e EaD, os dados apresentados no Gráfico 4, trazem uma realidade muito interessante. Verifica-se que, em apenas cinco anos (2014 - 2019), houve um crescimento muito grande das vagas ofertadas na modalidade EaD, enquanto que ao compararmos esses dados com o ensino presencial houve um crescimento pouco expressivo, houve uma queda de 5,2% no número de vagas ofertadas do ano de 2018 ao ano de 2019 e um crescimento de 45% das vagas ofertadas a distância no mesmo período. Desta forma, há uma oferta muito maior de vagas na EaD, e isso ocorre dentre outros fatores, ao fato dessa modalidade de ensino não possuir limites de infraestrutura, espaço

físico, salas de aulas, entre outras questões que são indispensáveis no ensino presencial.

GRÁFICO 4: Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino / Brasil 2014 - 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Conforme pode-se analisar na Tabela 2, as ofertas de vagas em cursos de graduação EaD pela rede pública de ensino ainda são muito baixas se comparado à rede privada, verifica-se que das 10.395.600 vagas de cursos de graduação ofertados na educação a distância em 2019, apenas 103.584 vagas foram oferecidas pela rede pública de educação. Por sua vez a rede privada de ensino que engloba várias instituições destinadas à formação profissional e científica ofereceu 10.292.016, ou seja, 99% vagas a mais em relação às instituições públicas de ensino.

TABELA 2: Número de Vagas ofertadas em cursos de graduação, por tipo de vaga e por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2019

Tabela 2.06 – Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação, por Tipo de Vaga e por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2019			
Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação		
	Total Geral	Presencial	A distância
Total Geral	16.425.302	6.029.702	10.395.600
Pública	837.809	734.225	103.584
Federal	484.569	458.861	25.708
Estadual	228.372	208.656	19.716
Municipal	124.868	66.708	58.160
Privada	15.587.493	5.295.477	10.292.016
Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed			

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Cabe destacar que esses dados se referem ao número de vagas ofertadas, ou seja, essas vagas são ofertadas, mas não necessariamente são preenchidas. Segundo INEP (2019), no que se refere ao preenchimento das vagas ofertadas na modalidade superior, conforme o Gráfico 5 que demonstra o número geral de matrículas em cursos de graduação e sequencial, nas modalidades presencial e EaD, observa-se que houve uma taxa média de crescimento anual de 3,7%, nos últimos dez anos, desta forma, a matrícula na educação superior cresceu 43,7% nesse período, sendo que em 2019, o aumento foi de 1,8%.

GRÁFICO 5: Número de matrículas em cursos de graduação e sequencial – Brasil 2009-2019



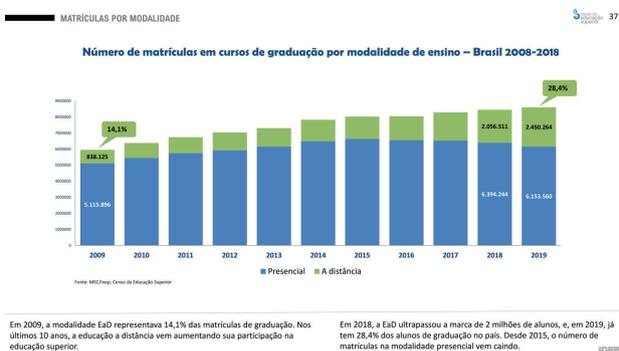
Fonte: MEC/INEP

Em 2009, a modalidade EaD representava 14,1% das matrículas de graduação (Gráfico 6). Em 2018, a EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, já tem 28,4% dos alunos de graduação no país. Desde 2015, o número de matrículas na modalidade presencial vem caindo. O número de matrículas nos cursos via EaD registrou crescimento significativo apesar de não ser equivalente ao número de vagas.

Esse crescimento poderia ser maior, ao ser comparado com a quantidade de vagas ofertadas, com a quantidade de matrículas e ingressantes na modalidade EaD. Percebe-se que o sistema de ensino a distância possui capacidade para formar muito mais alunos do que tem ingressado, uma vez que, as vagas estão sendo ofertadas, mas não estão sendo devidamente preenchidas. Isso é interessante, pois nosso sistema educacional está ofertando mais vagas do que na realidade estão sendo absorvidas pela sociedade. Esta diferença do número de vagas ofertadas para a quantidade de alunos matriculados, pode ser reflexo da resistência que ainda existe com relação aos cursos a distância. Mas mesmo assim, nos últimos 10 anos, verifica-se que a

educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior.

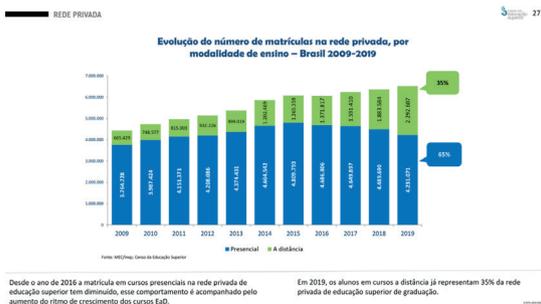
GRÁFICO 6: Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/INEP

Analisando o Gráfico 6, observamos que a manutenção da tendência de crescimento do número de alunos matriculados no ensino superior no Brasil, só foi possível com a expansão da oferta dos cursos a distância. Conforme INEP (2019) do total das 10.292.016 vagas disponibilizadas em 2019 pela rede privada, apenas 22% (2.292.607) das vagas foram devidamente preenchidas através do número de matrículas. Mesmo assim, desde o ano de 2016 (Gráfico 7) a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído e esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD.

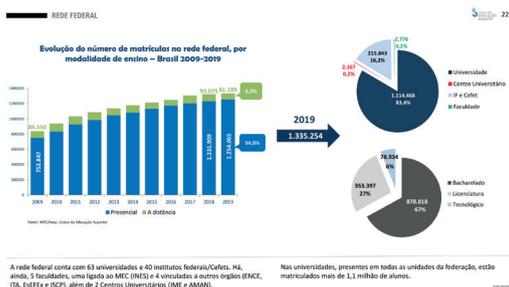
GRÁFICO 7: Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Em contrapartida, ao analisar o Gráfico 8, que demonstra a evolução do número de matrículas na rede federal, a qual consolida-se como a maior rede pública de ensino superior no Brasil, com participação de 64,2%, observa-se que ainda existe uma tendência bem maior voltada para o crescimento da modalidade presencial.

GRÁFICO 8: Evolução do número de matrículas na rede federal, por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019



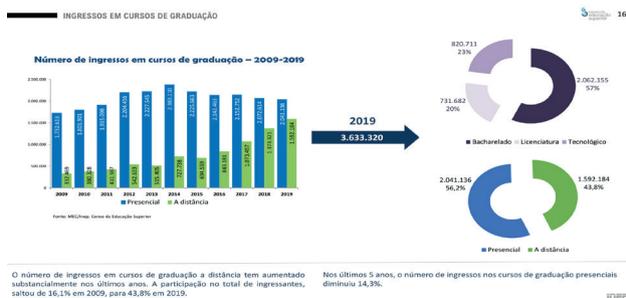
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Desta forma, ao compararmos o Gráfico 7 com o Gráfico 8, verifica-se que o aumento do número de matrículas em cursos EaD tem se dado principalmente pela rede privada, que vem se apropriando de forma crescente desta modalidade de ensino, pois em 2019, os alunos em cursos a distância já representam 35% da rede privada de educação superior, diferentemente da rede pública.

Segundo Alonso (2010) um dos fatores que explica esse aumento do número de vagas e matrículas na esfera privada é o incentivo do poder público através de políticas voltadas para a democratização do acesso e financiamento da expansão do atendimento em instituições privadas, foram criados programas que transferem recursos financeiros da esfera pública para o setor privado. Um desses programas governamentais que se destacam é o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que foi estabelecido pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos. A participação no total de ingressantes, saltou de 16,1% em 2009, para 43,8% em 2019. Conforme pode ser analisado no Gráfico 9, verifica-se que do ano de 2009 até 2014 havia um crescimento no número de ingressos em cursos de graduação presencial, já a partir de 2014 ocorreu uma certa diminuição desses alunos em relação a EaD, havendo um crescimento muito mais acentuado de ingressos na modalidade a distância. Com base nesses dados pode-se constatar que a EaD tem se destacado como uma ferramenta de inclusão na oferta de cursos superiores.

GRÁFICO 9: Número de ingressos em cursos de graduação – 2009-2019



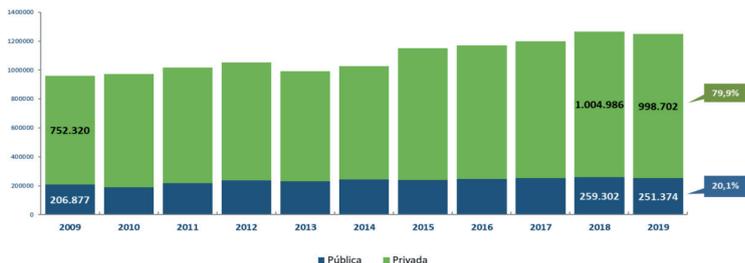
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Percebe-se que o número de ingressos em cursos de graduação a distância em 2019 ainda é menor do que se comparado ao ingresso em cursos de graduação presencial, entre tanto, ao acompanharmos a curva de crescimento de ingressantes na modalidade EaD, verificamos que a tendência é desse cenário ser invertido, pois nos últimos 5 anos, o número de ingressos nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3% e os ingressantes na modalidade EaD tem crescido de forma bastante expressiva.

No que se refere ao número de alunos concluintes, observa-se segundo o Gráfico 10 que na modalidade a distância teve uma oscilação nos anos subsequentes 2016 até 2019, havendo um aumento da sua participação que saltou de 19,7% em 2016 para 25,3% em 2019. Na modalidade presencial, a participação no total de concluintes de graduação foi de 74,7%.

GRÁFICO 10: Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2009-2019

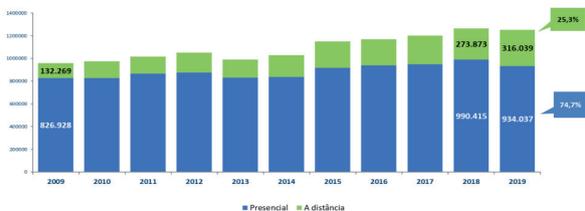
4 – Concluintes



Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 2009-2019

Em 2019, mais de um milhão e duzentos mil estudantes concluíram cursos de graduação.

- Entre 2018 e 2019, o número de concluintes na rede pública apresentou uma queda de -3,1%; na rede privada a variação negativa é de -0,6%;
- No período de 2009 a 2019, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 32,7%; enquanto na pública esse crescimento é de 21,5% no mesmo período;
- 20,1% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2019 são da rede pública. 79,9% são da rede privada.



Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2009-2019

Verifica-se que a taxa de evasão escolar na modalidade EaD tem sido maior, que na modalidade presencial (Gráfico 10). Dentre vários fatores que possam estar contribuindo para que ocorra a desistência de alunos ao longo dos cursos, um dos principais está na questão de que o aluno de um curso a distância necessita ter características bem diferentes do aluno na modalidade presencial, pois para que consiga se formar ele precisa ser automotivado e disciplinado do início ao final do curso, já que existe uma flexibilidade relativamente grande, de tempo e de espaço na modalidade EaD, por tanto o aluno se torna o próprio responsável em administrar seu tempo, o que muitas vezes não ocorre. Behar (2009) afirma que o aluno de um curso a distância deve:

“[...] ser ou se tornar comunicativo através, principalmente por meio da escrita, e deve ser automotivado e autodisciplinado. Como existe muita flexibilidade de tempo e espaço na EAD, os alunos precisam se empenhar em definir horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho para se dedicar ao curso e ter disciplina para tal. Muitas vezes, por existir uma distância física entre professor e aluno, pode-se observar uma sensação de isolamento por parte do aluno; em vista disso, é necessário que ele se automotive e seja motivado por professores e tutores, evitando a evasão. Certamente, o aluno precisa ter equipamento e *software* necessários para acompanhar o curso de EAD, usando de forma adequada a tecnologia”. (BEHAR, 2009, p.26)

Outro fator, que também contribui para que ocorra esta evasão é a questão da falta de acesso as TICs por uma boa parte da população brasileira, já que uma vasta parcela da população não possui acesso a ferramentas tecnológicas básicas necessárias para acessar a educação na modalidade a distância, tais como computador e internet; e mesmo que, Nunes (2007) pontue que a EaD possibilita oportunidades de

acesso à educação para qualquer pessoa em qualquer lugar que tenha horários flexíveis, isto é questionável.

Pois este aperfeiçoamento profissional ocorre a partir do uso intensificado das tecnologias digitais, e isto acaba produzindo uma transformação que ao mesmo tempo pode ser considerado excludente e incluyente, uma vez que afeta todos os campos da vida social do indivíduo (CASTELLS, 2006), já que muitos não possuem acesso à tecnologia utilizada pela EaD como internet e os equipamentos tecnológicos, e isto ocorre devido à ampla desigualdade social que ainda existe no Brasil. Mas Baggi e Lopes (2011, 363) destacam “que o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras”.

No que se refere a expansão do alcance da EaD a uma grande quantidade de alunos não basta apenas ter disponível as TICS e a internet; que são consideradas principais meios de propagação da EaD no Brasil e no mundo, por serem ferramentas que possibilitam atender um grande número de pessoas sem reduzir essa qualidade dos serviços. É necessário também a habilitação de professores capacitados para fazer a orientação aos alunos através desta nova modalidade de ensino. Entre tanto atualmente muitos professores ainda são inflexíveis e resistentes quanto a aprendizagem a distância, como afirma Litto (2010):

“muitos educadores ainda não conseguiram soltar os laços nostálgicos com a forma pela qual eles mesmos aprenderam. Tanto no ensino básico quanto no fundamental e no superior, há professores resistentes às novas abordagens, que estão mais alinhadas com o temperamento dos jovens, com as descobertas sobre a cognição humana (que as ciências neurológicas já alcançaram) e com as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação” (LITTO, 2010, p. 41).

Neste sentido, Nobre et.al. (2013) faz um alerta em que aponta que diante desse “novo”, ou seja, da modalidade a distância, é essencial importância que os professores passem por uma formação que deve:

“ser crítica, confrontando “velhas” práticas e hábitos com as várias possibilidades quanto ao uso dos recursos educacionais computacionais. Nesse sentido, pela experimentação e reflexão, por meio da metaformação, ao aprender a ser sendo professores em EaD, tem sido formado o docente online”. (NOBRE et.al., 2013).

Atualmente a maior parte da formação de professores no Brasil, tem ocorrido justamente, através da EaD, conforme análise dos dados do Censo de 2019. Analisando a Tabela 3, verifica-se que em 2018 havia um total de 1.687.367 matrículas na rede pública e privada para a o grau acadêmico licenciatura e no ano de 2019, para a licenciatura na modalidade EaD, existiam 899.217 matrículas, em que cerca de 88,24% estavam congregadas em instituições privadas de ensino, e apenas 11,76% nas instituições públicas.

TABELA 3: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2019

Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico										
Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação								
		Total			Presencial			A distância		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2018	Total	8.450.755	2.077.481	6.373.274	6.394.244	1.904.554	4.489.690	2.056.511	172.927	1.883.584
	Bacharelado	5.689.335	1.261.979	4.427.356	5.018.585	1.219.268	3.799.317	670.750	42.711	628.039
	Licenciatura	1.628.676	612.427	1.016.249	811.788	498.689	313.099	816.888	113.738	703.150
	Tecnológico	1.098.066	168.526	929.540	529.193	152.048	377.145	568.873	16.478	552.395
	Não aplicável	34.678	34.549	129	34.678	34.549	129	0	0	0
2019	Total	8.603.824	2.080.146	6.523.678	6.153.560	1.922.489	4.231.071	2.450.264	157.657	2.292.607
	Bacharelado	5.662.939	1.269.639	4.393.300	4.822.719	1.234.914	3.587.805	840.220	34.725	805.495
	Licenciatura	1.687.367	608.253	1.079.114	788.150	502.515	285.635	899.217	105.738	793.479
	Tecnológico	1.223.851	173.021	1.050.830	513.024	155.827	357.197	710.827	17.194	693.633
	Não aplicável	29.667	29.233	434	29.667	29.233	434	0	0	0

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

De acordo com os dados do INEP (2019), tanto em 2018 como em 2019, a quantidade de matrículas de licenciatura na EaD em instituições privadas supera as matrículas da educação pública presencial e, neste sentido, Diniz-Pereira (2015), já sinalizava que é inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado e, de modo crescente, por meio de cursos a distância.

Logo, a grande quantidade de professores que tem sido formado a partir de cursos superiores a distância, contribui para quebra de preconceitos que ainda existem dentro dos espaços educacionais. Pois esses mesmos professores têm testemunhado sobre o sucesso dessa modalidade educacional e das possibilidades e benefícios para a aprendizagem. Além de que, o grande quantitativo de formados é prova de que as desigualdades educacionais estão diminuindo e, aqueles que antes estavam excluídos e oprimidos pela falta de conhecimentos, hoje estão tendo acesso ao ensino superior melhorando assim a qualificação profissional do país.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisar os dados do Censo de 2019, pode-se concluir que a EaD possui um grande potencial de alcance para a sociedade, principalmente no que se refere a formação de adultos no Brasil, mesmo verificando que há uma diferença bem grande nos quesitos: vagas, ingressantes, matriculados e concluintes nas modalidades presencial e EaD.

Acredito que essa organização que existe na esfera privada em universidades e variadas instituições privadas de ensino, pode ocorrer também no setor público, uma vez que existe estrutura física, estrutura

de internet, materiais tecnológicos, recursos humanos (propriedade intelectual dos professores e dos técnicos que lidam com educação).

Mas para que o número de vagas, de cursos e de matrículas aumente, principalmente dentro das instituições públicas é preciso mais interesse da gestão para fomentar esta modalidade de ensino através principalmente da qualificação dos servidores. É necessário organização e estratégia para administrar esses cursos de uma forma profissional. Investindo mais na qualificação profissional dos professores, os quais são os reais formadores desses alunos, bem como trabalhar a formação de técnicos administrativos visando suprir essa demanda de organização e acompanhamento de todos os processos pedagógicos e educacionais, tão vital na educação a distância.

Cabe destacar que esta pesquisa se baseou no último Censo realizado pelo INEP, o qual foi publicado no final do ano de 2019, sendo assim acredita-se que com a pandemia do Coronavírus – COVID 19, houve mudanças significativas no que diz respeito ao ensino a distância. Pois, com os vários impedimentos e barreiras impostas para barrar a contaminação pelo vírus, muitas IES públicas e privadas brasileiras tiveram que modificar a estratégia para o ensino remoto de forma emergencial e quase que praticamente de forma obrigatória. Diante desta situação podem surgir muitos questionamentos sobre como tem ocorrido essas mudanças? De que forma esse ensino remoto tem se dado e qual a qualidade desse ensino? O que é necessário para que haja uma melhora em torno desse cenário? Como os alunos reagiram diante da obrigatoriedade em migrar do ensino presencial para o ensino EaD?

Todas essas questões estão em pauta, pois é um momento de quebra de paradigmas. Provavelmente muitas IES privadas estão vivenciando perdas financeiras devido ao trancamento de matrículas e ao mesmo tempo queda na procura por cursos presenciais. Por outro lado, ouve uma certa economia às IES que conseguiram fazer

os devidos ajustes de seus cursos presenciais para a modalidade remota via EaD, tais como, economia de energia elétrica, diminuição de gastos com limpeza e locação de imóvel, dentre outras.

O fato é que se anteriormente a esta pandemia, a EaD já era muito utilizada pelas instituições privadas, acredita-se que a possibilidade de oferecer cursos online, no formato EaD deverá ser uma tônica ainda maior nos próximos anos, entre os vários empresários que conduzem o setor das instituições privadas de ensino. E como as instituições públicas também foram obrigadas a se adaptar a esta nova modalidade de ensino durante o ano de 2020, acredita-se que muitos gestores possam estar analisando a viabilidade em manter ou transformar determinados cursos nesse formato de oferta educativa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Dec. 2010. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014-&lng=en&nrm=iso. Access on 14 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior:** uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARROS, R. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida** – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional, 2011.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, J. M. F.; SILVA, A. B. **Fatores Mediadores da Aprendizagem na Educação a Distância em Administração Pública**. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 9, n. 4, p. 265-275, 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da união, Brasília, DF, de 11 jan. 2002*. nº 8. Seção 1, pág. 1.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da união, Brasília, DF, 14 jan. 2005*. Seção 1, p. 7.

CASTELLS, M. **Inovação, liberdade e poder na era da informação**. In: MORAES, Denis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. P.225-231.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

GARCÍA, L. **Educación a distancia hoy.** Madrid, UNED. 1994.

GIMENES, O. M. **As políticas públicas de EAD para formação de professores: em foco o parfor na universidade federal de Uberlândia.** Universidade de São Paulo – Brasil. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/OliriaMendesGimenes_GT04_integral.pdf Acesso em: 02/02/2021

GOHN, D. **Educação a Distância no Ensino da Música.** VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares “Pedagogias Alternativas”. São Paulo, nov. 2011.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de Resultados [recurso eletrônico]:** uma Abordagem Prática para Aumentar a Efetividade da Educação Corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LOPES, L. F; PEREIRA, M. F. R. **O que e o quem da EaD.** In: Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Orgs) Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 9-22.

LOUREIRO, A. **As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos:** uma

análise no norte de Portugal. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

MATTA, A. E. R. **Comunidades em rede de computadores:** abordagem para a Educação a Distância – EAD acessível a todos. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, Abril, 2003.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, M. T. S. **Reflexão sobre a atuação dos acadêmicos em uma disciplina do curso de licenciatura em música a distancia:** um relato de experiencia. Revista multitexto, 2016, v. 4,n. 01.

NOBRE, I. A. M.; ALBERNAZ, J. M.; NUNES, V. B. **Formação de professores para atuar na EAD.** Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2013.

NUNES, A. K.; SANTOS, G. M. **Introdução a educação a distância.** 2ª ed. Aracaju: Unit, 2007.

OLIVEIRA, G. S.; ALVES, R. E. R.; FIALHO, W. C. G.; BORTOLETTO, D. **Educação a distância e formação de professores.** Ensino em Re-Vista, 16 (1), p. 159-180, jan./dez. 2009.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C. **Habitus professoral na sala de aula virtual.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.30, n.03, p.267-289, Jul.-Set. 2014

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir. UNESCO/Edições ASA/Cortez, Impresso no Brasil — janeiro de 1998.

SANTOS, C. A. **Educação Superior a Distância no Brasil:** democratização da oferta ou expansão do mercado. RBPAAE - v. 34, n. 1, p. 167 - 188, jan./abr. 2018.

CAPÍTULO XVIII

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE ASPECTOS SOCIAIS E PARTICULARIDADES EDUCACIONAIS DE ALUNOS DO IFPA CAMPUS SANTARÉM – PA

Raimundo Nonato Colares Camargo Júnior¹

Leonice Maria Bentes Nina²

Simone Lobato Ferreira da Cruz³

Na sala de aula é que se forma um cidadão. Na sala de aula é que se muda uma nação. Na sala de aula não há idade, nem cor. Por isso aceite e respeite o meu professor. Batam palmas pra ele, batam palmas pra ele. Batam palmas pra ele, que ele merece!

LECI BRANDÃO

INTRODUÇÃO

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano, desde os tempos mais remotos (CANDÉ, 1994; CANDÉ, 2001). Da China ao Egito, passando pela Índia e a Mesopotâmia, os povos atribuem poderes mágicos à música, sendo que essa linguagem musical antecede até mesmo a fala (CHIARELLI e BARRETO, 2005). De acordo com Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam.

Música não é só um tipo de arte, uma vez que serve a outros propósitos (JEANDOT, 1990). Constitui-se, portanto, como uma

1 Instituto Federal do Pará, *Campus* Santarém. Mestre em Ciência Animal. camargo.jr@ifpa.edu.br

2 Instituto Federal do Pará, *Campus* Santarém. Mestre em Artes. leonice.nina@ifpa.edu.br

3 Instituto Federal do Pará, *Campus* Santarém. Mestre em Processos Construtivos e Saneamento Urbano. simonelobatocruz@hotmail.com

das mais ricas atividades culturais de todos os tempos. Destarte, não à toa, segundo Iazzetta (2001), a música se apresenta como estrutura dinâmica e viva, que se reconfigura dentro de suas práticas, dentro da criação e da escuta e como tal deve ser percebida como algo vivo, em constatação de mutação e que se atualiza a cada momento de sua realização.

Por conseguinte, Leite e Jorge (2015) afirmam ser imprescindível não abordar a música na educação, principalmente como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a música tem um papel fundamental na educação, pois serve como um elo na transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações passadas (ANDRADE e BRANDÃO, 2012).

Na contemporaneidade, a pedagogia tem podido contar com novas técnicas e instrumentos para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. Diversas atividades lúdicas vieram então contribuir para a educação, sendo esse fato também recorrente na Educação Profissional Científica e Tecnológica – EPCT. Nesta, a música ganha ainda mais importância por ser universal e por arrebatar não só crianças, mas também adolescentes e adultos, sendo estes dois últimos o maior público dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

O objetivo desse trabalho foi verificar de que maneira o gosto musical é despertado nos alunos e a importância da música na vida dos discentes da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal do Pará, *Campus Santarém*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Local da pesquisa

Este estudo foi realizado no município de Santarém/PA, localizado ao norte do Brasil, na Mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém. Abrange uma área aproximada de 722.358 km², tendo por coordenadas geográficas: 2° 24' 52" S, e 54° 42' 36" W, e situando-se em nível médio de altitude de 35 m.

Os entrevistados

Os questionários foram aplicados aos participantes do projeto “Banda de Música IFPA Campus Santarém”. Esses participantes incluem discentes dos cursos da modalidade integrado do IFPA Campus Santarém, membros da comunidade externa e egressos do IFPA Campus Santarém, que somam ao todo trinta indivíduos. Pelo fato dos demais não estarem presentes, somente oito alunos responderam às entrevistas.

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, consoante o disposto por Gil (2006). Deste modo, esse estudo buscou a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A abordagem foi qualitativo-quantitativa, semelhante àquela proposta por Miranda (2004) e Minayo (1994), pois buscou responder questões muito particulares e trabalhou o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes. Utilizando-se para isso, como técnica de coleta de dados, as entrevistas pessoais, questionários e procedimentos de amostragem.

Coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas presenciais, através de questionários, divididos em quatro partes. Tais partes se dividiram em perfis particulares e gerais dos alunos entrevistados e continham perguntas abertas e fechadas, quais sejam:

Parte 1

Informações Pessoais: nesta parte os entrevistados poderiam escolher apenas uma das alternativas de resposta. Os participantes

foram questionados quanto ao sexo, idade e escolaridade. Para todos aspectos foram criados grupos de respostas, sendo o primeiro dividido em masculino e feminino, o segundo em 15, 16, 17, 18 e mais de 18 anos e, finalmente, o terceiro em Integrado 1 ano, Integrado 2 ano, Integrado 3 ano, Integrado 4 ano, Egresso do IFPA e Comunidade Externa, respectivamente.

Parte 2

Informações Complementares: nesta parte os entrevistados poderiam escolher apenas uma das alternativas de resposta. Nas três primeiras perguntas, quais sejam: você gosta de música?, você tem o hábito de escutar música? e você pratica atividades relacionadas à música?; as respostas poderiam ser sim ou não, enquanto que a última, há quanto tempo pratica atividades relacionadas à música?, era de múltipla escolha, admitindo as alternativas até 1 ano, até 2 anos, até 3 anos, até 4 anos e, por fim, mais de 4 anos.

Parte 3

Dados antes do ingresso no IFPA: nesta parte os entrevistados, em algumas perguntas, poderiam complementar a resposta. Neste bloco, o questionário adotou a forma semiestruturada mas manteve questões com a possibilidade de escolher respostas fechadas. Desta forma, em algumas perguntas, sempre que os entrevistados julgassem necessário, poderiam complementar as respostas.

As perguntas foram: você já teve aula de música ou algum tipo de orientação musical antes de ingressar no IFPA? Caso a resposta fosse sim, o candidato deveria informar a modalidade. Por outro lado, a pergunta seguinte – indique o método de ensino utilizado no decorrer das atividades desenvolvidas – admitia somente as seguintes

respostas, aula teórica e prática sempre, aula teórica e prática raramente, somente aula teórica, mais aula teórica do que prática e mais aula prática do que teórica.

A última pergunta deste bloco, foi se o entrevistado havia participado de alguma atividade musical antes de ingressar no IFPA. Caso a resposta fosse afirmativa, o entrevistado deveria informar a(s) atividades(s) escolhendo uma ou mais de uma das opções – oficina, concerto/festival, coral, banda ou outros – sendo esta última alternativa para o caso da atividade não estar contida nas opções ofertadas.

Parte 4

Do mesmo modo que o bloco de perguntas anterior, neste o questionário manteve a característica semiestruturada e possibilitou aos entrevistados, em algumas perguntas, complementarem suas respostas. Nesta última parte foram investigadas informações após o ingresso no IFPA – *Campus Santarém*.

A primeira pergunta foi sobre o que motivou a participação no projeto de música e possibilitou a escolha de uma ou mais de uma resposta dentre as seguintes alternativas: a oferta de auxílio para os participantes; a obrigatoriedade de realizar atividades complementares na EBTT; vi uma apresentação da banda do IFPA; fui convidado por amigos para conhecer o projeto e, por último, tive interesse pessoal em participar.

Em seguida, foi perguntado qual o método de ensino utilizado no decorrer das atividades desenvolvidas. Esta pergunta também admitia mais de uma resposta dentre as seguintes alternativas: aula teórica e prática sempre, aula teórica e prática raramente, somente aula teórica, mais aula teórica do que prática; mais aula prática do que teórica e, por fim, aprendi sozinho.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntou-se sobre a participação em alguma atividade musical após ingressar no IFPA. O entrevistado que respondesse que já havia participado deveria informar as atividades, caso tivesse mais de uma; escolhendo umas das opções: oficina, concerto/festival, coral ou banda. Se acaso a atividade não estivesse presente nas opções ofertadas o entrevistado deveria assinalar a opção – outros – e escrever a atividade musical.

Ato contínuo, foi questionado se o contato com a música contribui com o processo de formação pessoal e/ou profissional do entrevistado. Em caso de resposta afirmativa, o entrevistado deveria responder subjetivamente a próxima pergunta e descrever também de que forma o IFPA contribuiu nessa formação.

Posteriormente foram realizadas duas questões subjetivas pedindo que os entrevistados citassem até três pontos de vista positivos e negativos, na primeira e na segunda pergunta, respectivamente; a respeito das atividades desenvolvidas no IFPA, no âmbito do seu processo de aprendizagem de música.

Na penúltima pergunta, foi questionado quais as dificuldades encontradas ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito do processo de aprendizagem de música. Neste momento o entrevistado poderia escolher uma ou várias alternativas dentre as ofertadas (poucos professores, poucos instrumentos, poucos recursos ou poucas aulas) ou descrever subjetivamente suas dificuldades.

A última pergunta investigou qual foi o principal motivo para a permanência do entrevistado no projeto de música desenvolvido pelo IFPA. O participante poderia escolher uma ou várias respostas dentre as seguintes alternativas: a oferta de auxílio para os participantes; a obrigatoriedade de realizar atividades complementares na EBTT; participar da banda do IFPA; meus amigos insistem para que eu permaneça no projeto e, finalmente, tive interesse pessoal em continuar participando.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Parte 1

Houve equivalência na proporção de entrevistados do sexo masculino e feminino. A idade variou bastante, tendo a maior parte dos entrevistados com 17 ou mais de 18 anos. Do mesmo modo, a escolaridade também apresentou variação, ficando o Integrado 2 ano equiparado aos entrevistados da comunidade externa, neste quesito.

Tabela 1. Sexo, idade e escolaridade dos entrevistados.

Sexo		Idade (anos)			Escolaridade	
Masc.	Fem.	16	17 e + 18	15 e 18	Int. 1, 3 e Eg	Int. 2 e CE
4	4	2	6	0	2	6

Masc. – sexo masculino; Fem. – sexo feminino; + 18 – mais de 18 anos.

Int. 1, 3 e Eg – integrado 1 ano, 3 ano e egressos do IFPA.

Int. 2 e CE – integrado 2 e comunidade externa.

Disto, pode-se deduzir que o sexo não determinou as atividades desenvolvidas com o ensino de música, já que há um número representativo de homens e mulheres. Da mesma forma, a banda é composta por discentes de idades diversas, estando a maioria dos alunos com 18 anos ou mais.

Parte 2

Todos os entrevistados disseram que gostam, têm o hábito de escutar e praticam atividades relacionadas à música. Destes 75% que praticam atividades relacionadas à música há mais de quatro anos, 25% praticam há até dois e até três anos e nenhum deles possui menos de um ano de prática relacionada à música.

Percebe-se assim que tanto jovens quanto adultos demonstraram ter vivências relacionadas à música, o que não apenas facilita o ensino,

contribui para o êxito nas ações, mas, principalmente, mostra interesse em participar de atividades culturais de ampla contribuição para o pleno desenvolvimento do educando, quer seja científico, quer seja cultural, social, afetivo e valorativo, posto que a música proporciona um engajamento que se estende para todos os demais aspectos da vida pessoal, acadêmica e/ou profissional dos alunos.

Parte 3

Em se tratando dos dados que direcionaram a pesquisa para os fins que lhe são próprios, em torno dos objetivos propostos, a investigação avaliou dois momentos: antes do ingresso no IFPA e depois do ingresso no IFPA.

Nesta terceira parte, que desenvolveu o questionamento acerca do momento antes do ingresso do aluno no IFPA, pode-se dizer que todos os alunos já tiveram aula ou orientação musical teórica e prática em diferentes modalidades. Dentre estas, 75% informaram teoria musical. Além dessa modalidade, também foram citadas, com 25%, violino e trompete, para cada uma delas, respectivamente. E, finalmente, guitarra, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce, clarinete, corneta, saxofone, bateria, bumbo e caixa, com 12,5% para cada uma delas, respectivamente.

Logo, as vivências experienciadas por cada integrante da banda, antes do ingresso no IFPA, revelaram que os alunos se identificaram mais com instrumentos de sopro, uma vez que poucos afirmaram ter contato com instrumentos de corda e percussão.

No entanto, mesmo que todos os alunos tivessem informado já ter tido aula ou orientação musical, os métodos de ensino informados variaram da teoria à prática. Em outros termos, 75% responderam ter tido aula teórica e prática sempre e 25% informaram ter mais aula prática do que teórica. Nenhum dos questionados reportou ter vivenciado outros métodos presentes no questionário.

Destarte, certo de que os alunos entrevistados da banda já tiveram aula e/ou orientação musical antes de ingressar no IFPA, vale dizer ainda que todos participaram de atividades musicais, conforme a seguir: banda, concerto/festival, coral e oficina, com distribuição de 75, 62,5, 37,5 e 12,5%, respectivamente.

Diante desses resultados, é certo dizer que nem sempre a iniciativa foi do estado ou da família, mas, principalmente, do educando que buscou orientação musical, quer seja na igreja, seja com amigos ou por outra, em cursos específicos.

Parte 4

Logo, quanto à quarta parte do questionário, que desenvolveu perguntas sobre o momento após o ingresso do aluno no IFPA, pôde-se comprovar que todos os alunos já vivenciaram não apenas aula ou orientação musical, mas também participaram de atividades que exigem habilidades e competências com a teoria musical e/ou instrumentos musicais.

Dessa maneira, perguntados sobre o que os motivou a participar do projeto de música, responderam ter sido por convite dos amigos, interesse pessoal e por terem assistido a uma apresentação da banda do IFPA, sendo que as duas primeiras respostas corresponderam a 37,5% das respostas dos entrevistados, cada uma, e a última aos 25% restantes, respectivamente. Curiosamente, neste estudo, a oferta de auxílio para os participantes não apresentou relevância dentre os interrogados.

Destarte, da teoria à prática, quando inquiridos a despeito das atividades desenvolvidas após o ingresso no IFPA, a grande maioria reportou aula teórica e prática sempre, seguidos pelos que responderam mais aula teórica do que prática e mais aula prática do que teórica, na proporção de 75% para o primeiro e 25% para os dois últimos, respectivamente. As outras opções de resposta para este questionamento não receberam menção neste estudo.

Certos de que os entrevistados, em sua maioria, apontaram haver um equilíbrio entre aulas práticas e teóricas, os integrantes participaram de atividades musicais dentro e fora do IFPA – o que contribuiu não apenas para a divulgação do Instituto, mas, como mostra a pesquisa, para o processo de formação pessoal e/ou profissional.

Dessa maneira, foi comungante que o contato com a música contribuiu com o processo de formação pessoal e/ou profissional de todos entrevistados. Sendo assim, com interesses diferenciados, os integrantes entrevistados apontaram contribuições positivas, tanto nos aspectos pessoais, quanto nos profissionais, bem como nos pessoais e profissionais, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1. Respostas subjetivas

De que forma o IFPA tem contribuído?	Contribui para a formação profissional e instrumental dos integrantes da banda
	Me tornei uma pessoa mais comprometida com meus direitos e deveres.
	Tem contribuído diretamente na vida emocional, psicológica e física.
	Mudou a minha vida acadêmica e eu quero a música na minha vida.
	Exercício da disciplina, da ética, companheirismo e estímulo da autoestima.
	Para ingressar na faculdade de música.
	Fiquei mais responsável, aprendi a ser mais organizado.
	Ingressar e explorar mais sobre a música e o IFPA está contribuindo muito para isso.

Fonte: autores (2021)

Logo, tendo os alunos apresentado diferentes contribuições que o ensino de música apresentou para a EPCT, destaca-se que não houve nenhum que negasse a importância para o exercício da cidadania no

mundo do estudo, dos trabalhos, das ciências e das tecnologias. Por conseguinte, como pontos de vista positivos e negativos a respeito das atividades desenvolvidas com o Projeto Banda de Música do IFPA no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de música, foi dito que:

Quadro 2. Respostas subjetivas

Pontos positivos	Mais desenvolvimento, mais aprendizado, mais experiências.
	Sempre tem aula prática e teórica; os instrumentos estão disponíveis sempre e possui ótimos professores.
	Incentivo à prática de música.
	Acesso a mais instituições de musicalização; espaço próprio para estudo; professora competente e comprometida.
	Desenvolvimento musical
	Melhoria nas notas; aprendizado fácil
	Concentração; respeito ao próximo; responsabilidades
	Disciplina musical; sensibilidade musical; atividade musical

Fonte: autores (2021)

Quadro 3. Respostas subjetivas

Pontos negativos	Poucos recursos, falta de espaço para ensaio.
	Horário limitado para ensaio por conta do horário de expediente; empecilho para empréstimo de instrumentos.
	Pontualidade comprometida

Fonte: autores (2021)

Em contrapartida, a despeito dos pontos de vista negativos, é importante observar que 03 de 08 alunos revelaram não haver ponto de

vista negativo. Os demais fizeram referências que não comprometem a dinâmica do projeto em si por se tratar de aspectos estruturais que não competem aos orientadores solucionar.

Portanto, analisando, comparativamente, os pontos de vista positivos e negativos, convém ressaltar que, quanto aos pontos de vista positivos, todos os alunos apresentaram de uma a três contribuições. Porém, quanto aos pontos de vista negativos, há alunos que mencionam não haver pontos de vista negativos, embora alguns tivessem elencado algumas dificuldades, dentre as quais a maior queixa concerne à quantidade de aulas, que segundo eles eram poucas, conforme se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4. Dificuldades para a executar as atividades musicais propostas

Poucos professores	12,5% dos entrevistados
Poucos instrumentos	12,5% dos entrevistados
Poucos recursos	50% dos entrevistados
Poucas aulas	62,5% dos entrevistados
Outras	Não houve resposta

Fonte: autores (2021)

Nesta perspectiva, mesmo diante das dificuldades apresentadas, os alunos permaneceram no Projeto Banda do IFPA. Dentre os motivos para a permanência no projeto, foram citados, em ordem decrescente de representatividade, interesse pessoal e participar da banda do IFPA, com 75% e 50% das respostas, respectivamente. Por mais estranho que pareça, a oferta de auxílio para os participantes e a obrigatoriedade de apresentar atividades complementares na EBTT não foram sequer citados neste questionamento, da mesma forma que a insistência de amigos.

CONSIDERAÇÕES

O ensino de música na EPCT, enquanto proposta de intervenção metodológica desenvolvida pelo Projeto Banda de Música do IFPA, por certo, estimulou a vivência do processo de ensino-aprendizagem como um todo significativo, não tendo sofrido influência do sexo dos participantes, que na sua maioria tinham mais de 18 anos de idade e praticavam atividades musicais, quase sempre a teoria musical, há mais de quatro anos.

A oferta de auxílio financeiro não foi relevante no que tange à motivação para participar do projeto de música e o interesse pessoal se mostrou o fator mais importante para a permanência no Projeto Banda de Música IFPA Campus Santarém.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimari dos Santos Silva; BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **Linguagem musical: uma reflexão sobre prática pedagógica na Educação Infantil**. IV Fórum Mundial de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d695e3d02283823037ad835d078b9945_3251.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2017.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

CANDÉ, Roland. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

_____. **História universal da música**. Vol. 1, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte. n. 3, 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2006.

IAZZETTA, Fernando. **O que é música (hoje).** São Paulo: Departamento de Música - ECA-USP PEPG Comunicação e Semiótica - PUCSP, 2001.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1990

LEITE, Sandra Regina Mantovani; JORGE, A. M. **A música no espaço da instituição de Educação Infantil.** In: XVI Semana da Educação: Desafios Atuais para a Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2015, Londrina. Anais do XVI Semana da Educação: Desafios Atuais para a Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Londrina: UEL, 2015. v. 1. p. 16-20.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Simão F. de. **Metodologia científica:** os caminhos do saber. 2004. Disponível em: <www.simaodemiranda.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2017.

Miranilde Oliveira Neves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal ministrando aulas nos ensinos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação lato e stricto sensu. Atualmente lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão É membro da Associação Brasileira de Linguística, coordenadora de um acordo de cooperação internacional Brasil-Portugal e tem desenvolvido pesquisa sobre Formação de Professores na Amazônia. É autora do Capítulo IX: Formação Contínua de Professores: diálogos que emergem da Prática.

Júlio César Suzuki

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2004), graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo (2021), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002) e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2021). Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia

Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0168-2843>

Doutora em Ciências da Educação pela UTAD-Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro-Portugal com estudos em Educação de Adultos, especialização em Fundamentos da Educação (2002) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, graduação em pedagogia também pela UNIOESTE (2000). Fez parte do quadro docente do PARFOR do IFPA no curso de Licenciatura em Matemática na Ilha do Marajó, e no curso Licenciatura em Educação do Campo no município de Tucuruí-PA. Faz parte do Grupo de Pesquisa LICTI-Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Castanhal com várias publicações. É gestora escolar da E.E.E. Médio Ana Pontes Francez em Tucuruí - Secretaria de Estado de Educação do Pará. Autora do Capítulo X; Saberes e Formação na Construção da Prática Pedagógica Docente: inquietações da EJA.

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

Doutora em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela – Espanha – com financiamento da União Europeia no marco do programa Erasmus Mundus External Cooperation Window (EACEA) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Colabora com redes de pesquisas em âmbito nacional e internacional. É membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS). Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Programa de

Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino da UFF (PPGEn). Coordenadora do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec/UFF) e neste livro configura como coautora do Capítulo IV; Educação Ambiental na Cidade de Aperibé – Rio de Janeiro: Análise de um Livro Didático de Ciências para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Aliene da Silva Sousa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8684-4057>

Professora com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2005) pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (2014). Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares no IFPA (2021). É efetiva no IFPA, Campus Castanhal, onde desenvolve pesquisas relacionadas a gênero, educação para as relações étnico-raciais e formação de professores. Possui 16 anos de experiência em docência, gestão e formação de professores. É autora do Capítulo IX “Formação Contínua de Professores: diálogos que emergem da Prática”.

José Antonio de Oliveira Júnior

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2039-046X>

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em educação matemática, ensino de matemática com concentração em matemática pelo Instituto Master Ideia da faculdade de Araucária-PR, graduação em licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. É professor e pesquisador efetivo do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e da Pós graduação *Latu senso* em Docência para a Educação Profissional Científica e Tecnológica do Instituto Federal do Pará (IFPA) e da Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFPA-Campus Santarém. Professor / orientador Colaborador da Universidade Federal do Oeste do Pará (professor bolsista da CAPES). Também professor

pesquisador integrante dos Grupos de Pesquisa: LICTI. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação Matemática: Jogos, resolução de problemas, história da matemática, avaliação em matemática, livro didático, ensino de Geometria, matemática financeira, estatística aplicada, enfatizando prioritariamente o uso das TIC no processo de ensino- aprendizagem da matemática, e no tocante a formação de professores no magistério superior enfatiza pesquisa sobre saberes e metodologias para o ensino de matemática e formação de professores na educação profissional .

Elissuam do Nascimento Barros de Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8437-9502>

Possui graduação em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2010) e Mestrado em Artes pela Universidade Federal do Pará PPGArtes (2018). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, ministrando aulas nos ensinamentos básico, técnico e tecnológico e em projetos de extensão. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical. Autor dos Capítulos XII e XVII com os títulos: A Importância do Estudo de Caso em Pesquisas Educacionais e Educação de Adultos: Formação Superior no Brasil por Meio da EaD.

Josiane Costa Almeida

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5133-4399>

Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares pelo Instituto Federal de Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Psicopedagogia. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. É autora do Capítulo XIII: A Prática Educativa de Professores do Ensino Técnico Integrado do Ensino Médio.

PESQUISADORES ESCRITORES

Daniely Meireles do Rosário

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6993-1781>

Artista visual e Professora. Doutora em Artes, pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (2016-2019), Mestre em Artes, pelo Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (2010-2012). Professora de Artes Visuais do corpo efetivo da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Na UFPA também atua como docente no Mestrado Profissional em Artes (ICA/UFPA-UDESC) e no Curso de Graduação em Artes Visuais e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). É membro e parecerista da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas desde 2014, integrando o Comitê de Educação em Artes Visuais. É pesquisadora do GP Arte, Corpo e Conhecimento (CNPQ).

Tunai Rehm Costa de Almeida

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6019-5178>

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2011) e mestrado em História pela Universidade Federal do Pará (2015). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal e doutorando do Programa de pós-Graduação em História Social da Amazônia - Universidade Federal do Pará, atuando principalmente nos seguintes temas: História Cultural, II Guerra Mundial e História da Arte. História Social da Amazônia (UFPA) e doutorando pelo mesmo programa.

Edivando da Silva Costa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3684-3176>

Doutorando em História Social da Amazônia, pela Universidade Federal do Pará. (UFPA), Mestre pelo Programa de Pós Graduação em História Social da Amazônia (2015), Especialista em Sociologia e Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Pará (2007). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Pará (2011). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2004). Professor de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PP-GED/UEPA) e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2015). Formação complementar em Técnicas de interpretação em Libras pela Associação de tradutores e Intérpretes do Pará (ASTILP). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade. Colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora de Libras na Universidade Federal do Pará, coordena o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina - GESAT, o Coral de Libras- Mãos que Falam da UFPA/CAMETÁ, a Pós -graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e a Divisão de Inclusão Educacional - DIE.

Tiago Corrêa Saboia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3093-1872>

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Agriculuras Amazônicas (PPGAA) do Instituto Amazônico de Agriculuras Familiares (INEA-F-UFPA) sob orientação do Prof. Dr. Flávio Barros. Professor Assistente na Universidade Federal do Pará, Mestrado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (2012) e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2009). Atua na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). É membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia - BioSE/CNPq. Realiza pesquisas no campo da formação de professores, práticas pedagógicas e educação inclusiva no contexto das escolas do campo.

Jenaína Gonçalves Fernandes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7916-6075>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Aperibé – Rio de Janeiro. Colabora com as atividades de pesquisa e extensão no âmbito do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Mayara Michelle Barroso da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0161-3103>

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Informática pelo IFPA (em andamento). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes). Atualmente é bolsista do Programa de Residência Pedagógica (RP/Capes). Participa dos grupos de pesquisa: Computação Aplicada e Sistemas Inteligentes (CApSI) e Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI) do IFPA/Campus Castanhal.

Deusiane Braga Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4621-6216>

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Informática pelo IFPA (em andamento). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes). Atualmente é bolsista do Programa de Residência Pedagógica (RP/Capes). Participa dos grupos de pesquisa: Computação Aplicada e Sistemas Inteligentes (CApSI) e Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI) do IFPA/Campus Castanhal.

Danileno Meireles do Rosário

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2039-0937>

Mestre em Ciência da Computação (UFPA/2018), linha de pesquisa em Redes de Computadores. Especialista em Informática em Educação (UNAMA/2012). Graduado em Engenharia de Computação (UFPA/2007). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Administração de Redes de Computadores e Tecnologias Educacionais. Atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), nos cursos Técnico em Redes de Computadores e Licenciatura em Computação.

Fabiana dos Santos Sousa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1386-345X>

Estudante/Pesquisadora do doutorado em Materialidades da Literatura na Universidade de Coimbra (Portugal). Mestrado em Letras-Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI-Brasil). Especialização em Letras Português e Literatura pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ – Rio de Janeiro – Brasil). Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI – Brasil). Graduação em Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI – Brasil). Professora substituta do curso Letras Português da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora de Língua Portuguesa da Rede Jesuíta

de Educação (RJE), em Teresina - Brasil. É membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Educação, Gênero e Afrodescendência, da UFPI.

Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3206-0115>

Possui Mestrado em Ciências da Educação- UNINTER (2016), especialização em Pedagogia do Movimento Humano pela UEPA (2002), Gestão Escolar UFPA (2008), Educação Empreendedora PUC RIO (2017) e Formação em Metodologia Ativa de ensino - NIAGARA COLLEGE CANADÁ (2019). Graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2000). Integrante dos Grupos de Estudo e Pesquisa: Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia e Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva / IFPA - Tucuruí. Atualmente é professora de Educação Física escolar da Rede Estadual / Tucuruí - Ensino Médio (desde 2003) e Técnica em Assuntos Educacionais / IFPA - Tucuruí (desde 2012). Atuou como professora na Rede Municipal de Ensino (2001 – 2012).

Jairson Monteiro Rodrigues Viana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3675-136X>

Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará- UEPA (1999) e Especialização em Pedagogia do Movimento Humano (UEPA - 2002). Tem experiência na área de Educação, Educação Física; com ênfase em Prática Docente, Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo. Atualmente é professor de Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA / Tucuruí (desde 08/ 2016). Atuou como professor de Educação Física escolar da rede Estadual / Tucuruí - Ensino Médio (2003 - 2016) e na rede municipal de ensino (2001 – 2016).

Claudia Maria Rodrigues Barros

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3693-0130>

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UEPA, tendo sido bolsista de produtividade Capes, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2007), graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2009), e especialização em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade do Estado do Pará (2008). Atualmente é Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico- EBTT do Instituto Federal do Pará, atuando principalmente com temas que se relacionam com a Educação, o Mundo do Trabalho e a Formação de Professores. Faz parte ainda do grupo de pesquisa SEIVA - Saberes, Educação, interculturalidade e variações temática sobre a Amazônia.

Kirla Korina Anderson Ferreira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3538-2278>

Possui doutorado em Ciências Sociais (com área de concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Sociologia e graduação em Ciências Sociais. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Simone Lobato Ferreira da Cruz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2828-0887>

Mestra em Processos Construtivos e Saneamento Urbano pela Universidade Federal do Pará (2016). Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especialista em Geografia Ambiental pelo Instituto Esperança de Ensino Superior - IESPES (2004). Graduada em Turismo pela Universidade Federal do Pará (1997). Atualmente é professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA.

Raimundo Nonato Colares Camargo Júnior

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2362-3625>

Possui Mestrado em Ciência Animal pela Universidade Federal do Pará (2007) e Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2003). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, membro da Comissão de Ética no Uso de Animais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, búfalos, produção animal, leishmaniose e bubalinocultura.

Leonice Maria Bentes Nina

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1573-1688>

Possui Mestrado em Artes pela Universidade Federal do Pará (2015), Especialização em Ensino da Artes na Educação Básica - UEPA (2006), graduação em Educação Artística-habilitação em Música - UEPA (2003). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e Perita Criminal do Centro de Perícias Científicas Renato Chaves em Santarém-Pará. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, música e criminalística.

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Orcid Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3039-3872>

Professor Auxiliar, Professor Auxiliar e Professor Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Publicou 31 artigos em revistas especializadas e 32 trabalhos em actas de eventos, possui 15 capítulos de livros e 4 livros publicados. Possui 63 itens de produção técnica. Participou em 1 evento no estrangeiro e 13 em Portugal. Nas suas atividades profissionais interagiu com 69 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

Luane Ribeiro Vieira Barros

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4105-0587>

Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares - IFPA (2016). Graduada em Engenharia Agrônômica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (2014). Possui Curso Técnico em Design pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (2012) e Curso Técnico em Secretariado pelo Centro de Ensino e Treinamento Aplicados a Profissionais - CETAP (2016). Desde 2010 compõe o quadro de técnicos colaboradores do Núcleo de Desenvolvimento e Inovação de Cooperativas e Empreendimentos Solidários - INCUBITEC/IFPA Campus Castanhal.

Airton Souza de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9024-0715>

Mestre em Letras, pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Linguística, Letras e Artes - ILLA, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pelo Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Letras - Português (2014), pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Graduado em História (2012), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui 34 livros publicados e participação em mais de 90 antologias. Atualmente é professor efetivo da disciplina de História, do quadro efetivo da rede de ensino do Município de Itupiranga.

Eleazar Venancio Carrias

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5566-4424>

Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPa). Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação Profissional de Jovens e Adultos (CEFET-PA). Licenciado em Pedagogia (UFPa). Membro do grupo de

pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (UFPA, *Campus* Cameté), e do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia (IFPA, *Campus* Tucuruí). Atua como pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí. Tem experiência com filosofias da diferença e pesquisas pós-críticas em educação, especialmente nas temáticas: gênero, sexualidade, currículo, subjetividade, identidade e diferença. Recebeu o Prêmio Dalcídio Jurandir de Literatura 2008, pelo seu livro de poesia *Quatro gavetas*.

Marta Genú Soares

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1588-7305>

Pós Doutora pela Université de Montpellier/França (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014-2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP (1998). E líder do Grupo de Pesquisa Ressignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica. Pesquisadora Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento- GEPEN/UFRRN. Pesquisadora do Coletivo Motricidade Vital (Brasil, Espanha e Portugal). Pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE. Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA.

Índice Remissivo

A

africanos 21, 278, 284, 285, 286,
287, 288, 289, 290, 291
afro-brasileiros 285, 286, 287,
288, 289, 290, 291
água 80, 84, 85, 86, 87, 93, 95, 96,
101, 105, 156, 170
alfabetização 19, 20, 22, 27, 31,
32, 215, 327
ambientais 74, 75, 78, 79, 80, 81,
83, 86, 87, 90, 93, 98
aprendizagem 7, 11, 13, 15, 16,
22, 27, 75, 76, 77, 83, 85,
96, 100, 107, 108, 109, 110,
112, 113, 114, 124, 128,
133, 134, 137, 138, 139,
140, 141, 143, 144, 145,
146, 147, 148, 150, 151,
153, 154, 155, 156, 157,
158, 159, 168, 182, 183,
194, 196, 198, 200, 201,
206, 208, 211, 212, 214,
216, 217, 218, 229, 233,
234, 240, 264, 265, 266,
267, 268, 271, 272, 273,
278, 279, 280, 283, 284,
286, 289, 290, 291, 317,
328, 329, 330, 331, 332,
341, 351, 353, 361, 365,
370, 372, 374, 377
autonomia 67, 113, 114, 125, 143,
155, 159, 185, 201, 204,
263, 265, 272, 304, 331
avaliação 12, 31, 32, 91, 120, 130,

132, 149, 160, 188, 194,
241, 265, 271, 272, 326,
328, 376

B

Biodiversidade 380
biologia 64, 232
BNCC 77, 279, 289

C

Capitalismo 293, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 300, 301,
304, 305, 324
cidadania 61, 76, 83, 84, 88, 90,
147, 163, 174, 266, 269,
270, 282, 328, 369
ciências 7, 11, 12, 13, 18, 54, 55,
58, 59, 63, 66, 67, 69, 70,
73, 125, 126, 129, 169, 175,
244, 255, 256, 258, 351,
370
Ciências Agrárias 55, 65, 68
Ciências da Natureza 55, 57, 59,
60, 61, 63, 66, 71
Ciências Sociais 143, 181, 240,
242, 379, 383
comunicação 58, 75, 113, 158,
184, 269, 316, 328, 332,
333, 336, 351
comunidades 66, 68, 73, 80, 96,
247, 268, 270, 331
corporeidade 140
cotidianas 84, 85, 101, 169, 172,
192
criatividade 24, 67, 70, 112, 124,
125, 135, 136, 137, 258,
266, 373
cultura 23, 24, 26, 30, 33, 54, 65,

73, 148, 153, 158, 174, 199,
224, 229, 237, 267, 268,
269, 270, 272, 279, 283,
284, 285, 286, 287, 288,
291
cultural 24, 26, 32, 88, 152, 160,
176, 196, 197, 198, 225,
234, 266, 267, 279, 281,
282, 283, 284, 288, 301,
367
currículo 12, 17, 22, 26, 40, 146,
153, 184, 194, 196, 197,
199, 200, 202, 228, 265,
269, 270, 273, 280, 286,
386

D

degradação 87
desmatamento 74, 80, 96, 97, 99,
101
dialecicidade 262, 264
diálogo 12, 22, 60, 62, 68, 77, 148,
150, 158, 159, 182, 187,
188, 190, 194, 195, 198,
200, 201, 209, 253, 266,
267, 269, 286, 290
didática 12, 32, 114, 159, 185,
186, 187, 216, 217, 218,
263, 264, 265, 272, 273,
274
direitos 35, 41, 61, 132, 154, 221,
228, 262, 269, 278, 302,
369
disciplina 36, 40, 41, 42, 43, 46,
49, 55, 59, 62, 66, 67, 68,
97, 121, 141, 278, 279, 286,
293, 298, 311, 316, 319,
350, 369, 385
Distanciamento 15

diversidade cultural 196, 197,
198, 267, 283
Docente 166, 176, 179, 202, 325,
326, 375, 382

E

Economia 148, 257, 259
Educação Ambiental 73, 75, 76,
81, 82, 85, 88, 89, 90, 91,
92, 95, 97, 98, 100, 101,
102, 103, 104, 105, 375,
379
Educação de Jovens e Adultos 12,
203, 205, 206, 221, 222,
223, 225, 233, 235, 327
Educação do Campo 54, 55, 56,
59, 60, 61, 62, 65, 66, 67,
69, 71, 375, 380
educação escolar 160, 173, 203,
204, 303
educação geral 265
educação profissional 9, 260, 261,
262, 263, 269, 293, 294,
302, 303, 304, 360, 377
Educação Superior 179, 239, 306,
307, 321, 336, 338, 339,
340, 341, 342, 346, 348,
349
empregabilidade 301, 302
emprego 282, 292, 294, 299, 300,
302, 315, 316, 321
ensino-aprendizagem 11, 13, 85,
124, 128, 133, 144, 150,
151, 156, 157, 158, 183,
208, 218, 229, 361, 370,
372
Ensino de Ciências 55, 56, 59, 60,
62, 63, 66, 68, 69, 71, 114,
126, 376

Ensino Médio 127, 128, 130, 133,
136, 141, 142, 203, 206,
225, 262, 273, 274, 276,
377, 382

Ensino Remoto 16, 17
escola normal 7, 35
especificidade 212, 217, 269, 273,
295

estereótipos 284

Estudo de caso 246, 248, 257,
258, 259

ética 9, 86, 140, 235, 265, 269,
271, 293, 294, 297, 298,
304, 369

eticidade 267

étnico-raciais 279, 376

extrativistas 61

F

família 17, 50, 128, 171, 227, 230,
232, 233, 246, 270, 282,
323, 368

fenômeno 57, 99, 111, 114, 148,
240, 243, 244, 249, 250,
308

ferramentas digitais 13

flexibilidade 294, 299, 301, 302,
330, 350

formação de professores 7, 8, 12,
14, 35, 62, 65, 165, 166,
168, 169, 175, 176, 179,
181, 182, 268, 306, 307,
352, 376, 377, 380, 386

formação específica 216, 217,
218, 219

futuro 38, 39, 74, 87, 100, 177,
202, 321

G

gênero textual 184

gerações 84, 89, 93, 98, 101, 296,
333, 334, 361

H

habilidades 17, 20, 113, 127, 134,
135, 154, 187, 206, 212,
265, 273, 301, 368

heterogeneidade 278, 283

hierarquias 17, 40, 42, 282

homogênea 283

humanidade 73, 81, 86, 287, 296

humanização 63, 67, 68, 76, 173

I

identidade 59, 65, 67, 188, 194,
198, 199, 264, 269, 272,
277, 280, 282, 295, 297,
300, 386

ideologia 26, 229, 294, 301

imagens 20, 26, 27, 79, 84, 113,
119, 202, 286

indígenas 21, 29, 61, 278, 279,
281, 285, 286, 287, 288,
289, 290, 291

interatividade 108

interculturalidade 267, 268, 383

interdisciplinar 17, 55, 69, 71, 97,
110, 270, 273

internet 16, 168, 215, 252, 328,
333, 341, 350, 351, 354

invisibilidade 74

J

juventude 293, 294, 295

L

lei 38, 42, 279, 282, 283, 284, 285,

291, 292, 320
liberdade 23, 30, 32, 107, 150,
263, 266, 277, 282, 300,
309, 331
linguagem 21, 58, 114, 212, 213,
237, 265, 310, 325, 360
Livro Didático 77, 79, 81, 84, 85,
89, 92, 95, 98, 376

M

manifestações culturais 199, 284
Matemática 108, 109, 110, 115,
142, 210, 336, 375, 376,
380
Meio Ambiente 81, 105, 113, 126,
238, 375
metodologia 59, 110, 114, 120,
130, 134, 137, 139, 141,
142, 143, 145, 169, 182,
207, 242, 248, 252, 255,
257, 259, 265, 273
metodologias ativas 7, 12, 127,
128, 137, 138, 140, 141,
143, 144, 198
metodologias qualitativas 246
mobilidade 131, 134, 138, 205,
302
motivação 124, 227, 231, 372
multiculturalidade 74
multimídia 112, 229, 232, 310

N

natureza 13, 28, 60, 65, 66, 67, 73,
74, 77, 78, 79, 83, 85, 86,
93, 94, 96, 101, 103, 169,
182, 226, 242, 244, 246,
362

O

originários 280
orixá 24

P

PARÁ 16, 34, 37, 38, 40, 41, 45,
52
pedagogia 17, 46, 127, 159, 161,
172, 211, 217, 294, 301,
302, 361, 375
Pensamento Computacional 107
pensamento crítico 134
pobreza 39, 87
Políticas Educativas 102
política social 273
Poluição 83, 94
população 38, 74, 78, 80, 90, 92,
93, 148, 152, 154, 155, 156,
226, 243, 246, 285, 299,
309, 331, 350
práticas docentes 8, 14, 145, 210
prática social 138, 173, 198, 228
práticas pedagógicas 7, 13, 107,
108, 114, 124, 130, 172,
193, 194, 195, 197, 200,
214, 216, 217, 219, 224,
261, 263, 264, 279, 280,
380
produção 7, 17, 20, 21, 31, 39,
58, 60, 62, 68, 73, 74, 85,
86, 87, 90, 91, 97, 117, 119,
127, 128, 130, 131, 138,
147, 155, 167, 177, 182,
183, 184, 185, 186, 187,
188, 217, 238, 267, 290,
301, 308, 327, 384
professores 7, 8, 11, 12, 14, 17,
31, 35, 36, 38, 39, 40, 41,
43, 44, 46, 49, 50, 54, 62,
65, 68, 76, 113, 115, 146,

165, 166, 167, 168, 169,
171, 173, 174, 175, 176,
178, 179, 180, 181, 182,
185, 187, 189, 193, 203,
208, 209, 216, 217, 234,
260, 261, 263, 266, 268,
271, 273, 275, 306, 307,
308, 309, 310, 311, 312,
313, 314, 315, 316, 317,
318, 319, 321, 322, 323,
324, 325, 329, 330, 331,
333, 335, 350, 351, 352,
353, 354, 365, 370, 371,
376, 377, 380, 386
profissionais liberais 153
protagonismo 23, 146, 147, 151,
192

Q

quilombolas 28, 61

R

realidade virtual 7, 107, 109, 114,
125
recursos naturais 73, 78, 80, 86,
93, 96
recursos tecnológicos 129, 330,
341
representações sociais 7, 54, 55,
57, 58, 70, 71, 102

S

saberes 8, 13, 15, 17, 20, 23, 31,
40, 60, 61, 62, 65, 68, 110,
139, 143, 145, 148, 155,
196, 200, 201, 203, 205,
206, 207, 208, 209, 212,
213, 215, 216, 217, 218,

219, 220, 224, 234, 264,
265, 273, 285, 320, 330,
377
saberes profissionais 207, 208,
209
Saneamento 83, 92, 223, 360, 383
saúde docente 8, 165, 169, 174
saúde física 165, 166, 167, 168,
169, 173, 175
saúde mental 169, 179
sociedade 27, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 45, 46, 49, 57,
61, 66, 73, 74, 80, 83, 84,
85, 86, 88, 90, 91, 98, 99,
131, 145, 146, 147, 148,
154, 155, 158, 159, 160,
161, 165, 173, 174, 176,
201, 211, 212, 229, 230,
255, 266, 267, 279, 281,
283, 284, 286, 295, 296,
297, 301, 302, 303, 329,
344, 353
socioculturais 13, 26, 65, 81, 206
socioemocional 127
subemprego 294, 300
sustentabilidade 74, 75, 80, 82,
88, 91, 155, 212, 316

T

Tecnologias 125, 146, 148, 151,
155, 156, 161, 162, 328,
374, 375, 380, 381
Tecnologias Sociais 146, 151,
155, 156
territorialidade 288
território 15, 19, 21, 24, 28, 30,
31, 66, 96, 215, 274
trabalho 9, 13, 29, 32, 33, 40, 54,
62, 64, 65, 69, 71, 77, 79,

82, 83, 85, 93, 95, 97, 109,
110, 113, 124, 125, 127,
128, 129, 130, 134, 135,
140, 141, 147, 152, 153,
165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 186, 188,
191, 193, 196, 197, 198,
199, 200, 209, 210, 211,
214, 216, 224, 228, 229,
230, 231, 233, 234, 236,
238, 245, 249, 255, 261,
262, 265, 266, 268, 269,
270, 272, 278, 282, 286,
287, 293, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 300, 301,
302, 303, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 311,
312, 313, 314, 315, 316,
317, 318, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325, 326,
332, 334, 350, 361