

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 14



AYA EDITORA
2023

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

**Educação e o ensino
contemporâneo: práticas,
discussões e relatos de
experiências**

Vol. 14

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanos

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos
Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de
Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 185 p.

v.14

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-400-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263

1. Ensino. 2 Educação rural. 3. COVID-19, Pandemia de, 2020. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Língua brasileira de sinais. 6. Psicologia educacional. 7. Direito - Estudo e ensino. 8. Professores – Formação. 9. Educação multicultural – Brasil. 10. Indígenas da América do Sul - Educação – Brasil. 11. Patrimônio cultural - Proteção - Estudo e ensino. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

01

Interdisciplinaridade na história: um relato de experiência docente a partir da obra de Alexander Lénárd 12

Luiene da Silva Veloso
Natan Mário Krutzsch

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.1

02

A pós-pandemia Covid-19 e os desafios sem precedentes para os professores da educação rural em Manaus/Amazonas-Brasil 27

Dirceu Gonçalves Pereira Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.2

03

A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem: desafios de professores e dos alunos da educação de jovens e adultos no Amazonas 37

Ronan Oliveira Melo Viana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.3

04

O ensino de Libras ministrado por professor surdo e por professor ouvinte na graduação 47

Valdemar Barbosa Lima Junior
Tuender Durães de Lima
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.4

05

A educação e o papel do psicopedagogo no âmbito escolar..... 59

Joelton Enilson Dantas
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.5

06

Educação em valores humanos e cultura de paz: saberes e práticas no cotidiano escolar..... 69

Anizia Araujo Nunes Marques
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.6

07

Ética e formação de professores para o ensino jurídico.. 78

João Wilson Savino Carvalho
Alexsara de Souza Maciel
Solane Soraia Coutinho Carvalho
Felipe Matheus Coutinho Carvalho
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.7

08

Aplicabilidade da Lei 11.645/2008: Uma análise a partir das escolas integrantes a Porto Nacional – TO 91

Sara Soares Nunes de Carvalho
Jefferson da Silva Barbosa
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.8

09

**A base curricular comum e o vazio sistemático:
uma avaliação dos conteúdos dos livros didáticos
de matemática do 6º ano das escolas públicas de
Santarém -PA..... 102**

Cleidison da Silva Santos
Alesandra Lopes Cardoso
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.9

10

O processo de alfabetização e letramento no Brasil . 112

Valdiléia Nascimento Torquato Machado
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.10

11

**Formação integral do estudante: um caminho essencial
para o desenvolvimento pessoal e profissional 126**

Franciele Marques Peres
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.11

12

**O uso das tecnologias de informação e comunicação
na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I...
..... 135**

Alcimara Medeiros Siqueira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.12

13

A Educação Indígena nos Centros Educacionais Indígenas na cidade de Manaus: um olhar sobre as vertentes da educação dos povos originários da floresta 147

Elisângela Guedes da Silva
Elciney da Silva Alfaia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.13

14

Conhecer para preservar: projeto de educação patrimonial 163

Leandro Gilson de Oliveira
Rosemare Cristina da Paixão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.14

15

Residência pedagógica: um processo de ensino e aprendizagem a partir de troca de saberes à formação educacional 167

Liliane Gonçalves Figueiró
Lueli Gonçalves Martins
Alessandra Oliveira dos Santos
Fabricio Augusto dos Santos Rodrigues
Antonio Maia de Jesus Chaves Neto
José Francisco da Silva Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.263.15

Organizadora 179

Índice Remissivo..... 180

Apresentação

À medida que o século XXI avança, enfrentamos uma série de desafios que remodelam o panorama educacional, desde a interseção de múltiplas disciplinas até as rápidas transformações tecnológicas e socioculturais. O volume 14 da série **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências”** é uma contribuição vital para o diálogo sobre essas questões, oferecendo uma pluralidade de perspectivas e experiências que refletem a complexidade e a dinâmica do ambiente educacional atual.

O livro é inaugurado com uma reflexão penetrante sobre a interdisciplinaridade na história, examinando-a através das lentes da obra de Alexander Lénárd, e se aprofunda em um relato de experiência docente que transcende a tradicional segmentação de saberes. Este capítulo é um prelúdio apropriado para uma obra que se propõe a desafiar as fronteiras do conhecimento.

A segunda parte aborda um tema de urgência imediata: a pós-pandemia da Covid-19 e seus efeitos nos professores da educação rural em Manaus/Amazonas. Este capítulo é um testemunho dos desafios inéditos impostos pela pandemia, exigindo resiliência e adaptação por parte dos educadores em um contexto de recursos limitados e barreiras geográficas.

Os capítulos subsequentes mantêm o rigor e a relevância, discutindo desde a configuração da sala de aula como um espaço de vivência e aprendizagem, até o papel crucial dos psicopedagogos no contexto escolar. A inclusão de discussões sobre o ensino de Libras por professores surdos e ouvintes, bem como a ética na formação de professores para o ensino jurídico, demonstra a diversidade de temas que este volume abarca.

A análise da implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas de Porto Nacional - TO e a indagação sobre a base curricular comum em matemática revelam uma preocupação com políticas educacionais e seu impacto prático. Estes estudos são complementados por investigações sobre alfabetização e letramento no Brasil, enfatizando a necessidade de abordagens inovadoras na educação.

A formação integral do estudante é abordada como essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto o uso das tecnologias de informação e comunicação se destaca como um vetor imprescindível na educação contemporânea. Além disso, a educação indígena e os projetos de educação patrimonial são explorados por suas contribuições únicas para a preservação cultural e o reconhecimento da diversidade.

Finalmente, a residência pedagógica é apresentada como um método de ensino e aprendizado através da troca de saberes, enfatizando a importância da formação educacional colaborativa e prática.

Este volume, portanto, é tanto uma celebração das inovações quanto uma reflexão sobre os desafios persistentes na educação. Os autores, a quem agradecemos profundamente, fornecem *insights* valiosos que são fundamentais para educadores, formuladores

de políticas, acadêmicos e todos aqueles envolvidos na jornada de ensinar e aprender.

Ao avançarmos por estas páginas, somos convidados a refletir, questionar e, acima de tudo, a engajar-nos com a educação de uma forma que honre sua complexidade e seu poder transformador.

Boa leitura!

Interdisciplinaridade na história: um relato de experiência docente a partir da obra de Alexander Lénárd

Interdisciplinarity in history: a report of teaching experience with the alexander lénárd literature

Luiene da Silva Veloso

Professora Pedagoga do IFPR/Campus Palmas. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui especialização em Gestão Escolar Integradora pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde e em Letras pela UFRGS

Natan Mário Krutzsch

Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama sendo formado Bacharel e Licenciado em História pela UFSC

RESUMO

A partir da compreensão de que a educação deve formar sujeitos críticos de sua realidade e que estes sejam capazes de modificá-la, o presente trabalho relata a busca por um aprendizado interdisciplinar compreendido como um instrumento capaz de dar conta da complexidade do real. Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica foi utilizada a obra literária “O Vale do Fim do Mundo” de Alexander Lénárd, lançada em 1967 e traduzida para o português em 2013. A perspectiva teórica da História Social que inter-relaciona História e Literatura, foi utilizada a fim de facilitar o trabalho sobre história local e o conceito de memória e identidade. A aplicação da proposta aqui apresentada e avaliada se deu junto ao 9º ano da Escola Modelo Ella Kurth, da rede municipal de Rio do Sul - Santa Catarina.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. Alexander Lénárd. Vale do Itajaí.

ABSTRACT

Based on the understanding that education must form subjects who are critical of their reality and that they are able to modify it, this paper reports



the search for interdisciplinary learning understood as an instrument capable of coping with the complexity of reality. For the development of the pedagogical intervention, the literary work “The Valley of the Latin Bear” by Alexander Lénárd, launched in 1967 and translated into Portuguese in 2013, was used. The theoretical perspective of Social History that inter-relates History and Literature, was used in order to facilitate work on local history and the concept of memory and identity. The application of the proposal presented and evaluated here took developed in the middle school of Escola Modelo Ella Kurth in the city of Rio do Sul, Santa Catarina.

Keywords: interdisciplinarity. Alexander Lénárd. Vale do Itajaí.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo analisamos a elaboração de uma proposta de trabalho interdisciplinar que teve como base a obra “*O Vale do Fim do Mundo*” de Alexander Lénárd. Neste sentido, compreendemos que se faz necessário articular conteúdos de diversas disciplinas curriculares. O intuito foi compreender a obra e apreender os conceitos que se fazem necessários para sua análise, como por exemplo o espaço e tempo que os estudantes ocupam. Por fim, se avaliou o desenvolvimento e os resultados desta intervenção pedagógica.

O objetivo do projeto foi despertar nos alunos o interesse pela História Local. A intervenção pedagógica trabalhou com o conceito de Memória e Identidade, e propôs uma análise da realidade do autor, da obra e a compreensão desta para o próprio estudante. Para isto foi apresentado o projeto, seguido da leitura dirigida de parte do texto original com a mediação do professor e auxílio da crítica documental historiográfica. Ao fim os estudantes foram desafiados na produção/expressão artística como síntese.

A intervenção pedagógica foi realizada junto a turma do 9º ano da Escola Modelo Ella Kurth, situada em um bairro periférico do município de Rio do Sul - SC. A escola tem como principal peculiaridade funcionar em tempo integral para os alunos, fato que influenciou significativamente.

A compreensão adotada pelo projeto pressupõe que o objetivo da educação é formar sujeitos históricos críticos de sua realidade e que possam atuar com vistas à transformação dela. Para isso se faz necessário reconhecer as estruturas que cercam a própria vida dos estudantes, atrelando o conhecimento disciplinar à realidade, em detrimento de um conhecimento desvinculado e decorativo. Neste sentido, a interdisciplinaridade se colocou como fundamental, haja vista que, para a compreensão da complexidade do real no qual estamos inseridos, se faz necessário compreender aspectos que vão além das disciplinas específicas, construindo elos entre as diferentes áreas do conhecimento.

O capítulo se divide em três partes, a fim de analisar a potencialidade do uso da obra e o desenvolvimento de tal proposta pedagógica. A primeira parte debate aspectos legais e conceituais em torno da interdisciplinaridade, dos conceitos de Memória e Identidade e de História Local. A segunda apresenta o autor e a obra em questão. A última foca especificamente no trabalho desenvolvido, apresentando a experiência didática proposta, seguida de uma discussão em torno da seleção, análise, requisitos e avaliação do processo,

onde a proposta é discutida e avaliada, traçando considerações sobre seu desenrolar.

Dentre os pressupostos que se apresentam como fundamentais para utilização da obra, nesta perspectiva, está a de sua compreensão enquanto fonte histórica. Assumimos como base teórica analítica, em trabalhos anteriores a este, o campo específico da historiografia que relaciona História e Literatura, e no qual se destacam autores como Sidney Chalhoub e Nicolau Sevcenko, ou seja, de uma abordagem da História Social.

Tal abordagem propõe que para a composição de uma análise histórica que trabalha com fontes literárias se faz necessário estabelecer relações entre autor, obra e local de produção a fim de possibilitar uma leitura historicizada que se proponha a compreender um dado momento/sujeito histórico (CHALHOUB; PEREIRA, 1998). Neste sentido, foi necessário dialogar com os estudantes sobre os espaços que o autor ocupou e por que os ocupou, assim como observar sua trajetória a fim de, mais profundamente, traçar um diálogo entre o que Kruttsch (2017) chamou de “O Homem, O Meio e A Obra” em sua análise.

No âmbito da educação, o autor que melhor dialoga com o presente trabalho de pesquisa é Freire (1987) que coloca como fundamental para a promoção de uma ação transformadora tornar clara as contradições, os limites e possibilidades da realidade do estudante, reconhecendo este como sujeito histórico, objetivando que os(as) alunos(as) consigam olhar a realidade retirando a aparente naturalidade com que as coisas se apresentam “mediatizado pelo mundo”, isto no sentido de tirar o véu ideológico que as cobrem e as fazem parecer natural, como destacado por Marx (2007).

INTERDISCIPLINARIDADE, MEMÓRIA, IDENTIDADE E HISTÓRIA LOCAL

Mas afinal, de que interdisciplinaridade estamos falando aqui? Não se trata de negar o desenvolvimento científico possibilitado pela especialização disciplinar, mas de reconhecer o fenômeno totalizante da realidade, a qual Demo (1988, p. 88-89) define como “arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real”. Japiassú (1976) aponta outro elemento importante, a interdisciplinaridade como processo para negar a individualização e criar um caminho solidário a partir de práticas em grupo.

Entretanto, a interdisciplinaridade também é produto histórico e sua materialização em um processo de ensino passa por perceber que o trabalho com o objeto está pautado por uma direção/lógica criada pela realidade material, ou seja, não é neutro ou isento de sentido. Nosso suporte teórico-prático de interdisciplinaridade assume aqui o conceito inserido dialeticamente na história¹. Essa inserção vai ao encontro da ideia de transformação social e compreensão da realidade, a fim de proporcionar ao educando a possibilidade de ser sujeito ativo da mudança, inclusive no que diz respeito à organização do ensino e sua relação com a sociedade.

A interdisciplinaridade, nesta proposta, busca que as relações entre os conteúdos

¹ JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito*. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.

estabeleça, a fim de proporcionar o entendimento por parte do aluno. Muitos são os relatos de estudantes afirmando que quando um tema é trabalhado em duas disciplinas, há divergências nas avaliações, provenientes das diferenças entre as abordagens e pontos de vista dos docentes. Cabe destacar dois fenômenos: primeiro, as diferentes abordagens de um mesmo tema; segundo, a perspectiva dos estudantes de que a utilidade da apreensão de conteúdos diz respeito a seus resultados nas provas. Aqui defendemos os interesses dos discentes e os coletivos de uma sociedade mais justa e igualitária em detrimento da segunda questão apresentada. Nos parece fundamental essa discussão para uma proposta que busque articular disciplinas e saberes.

Construir uma narrativa totalizante ou o mais próximo possível pressupõe a compreensão da disciplinaridade, assim a interdisciplinaridade não pode ser compreendida como antagonista, mas dialógica, pois seu processo histórico a vincula à disciplinaridade. É neste sentido que ela não é revolucionária por si mesma, apenas se relacionada a um projeto ético-político de transformação social.

Paralelamente à interdisciplinaridade, outro conceito fundamental na disciplina de História é o de História Local, compreendemos que autores como Santos (2003), Costa (2010) e Fonseca (2003), favorecem a abordagem interdisciplinar e o plano teórico-prático desta intervenção. Tema de nossa proposta, a História Local, é indicado por parte da legislação e diretrizes para o ensino e vem atrelado especialmente a outros dois conceitos fundamentais em nossa abordagem: Memória e Identidade². A história local tem como fundamento se contrapor a uma divisão ocidental de repartição do tempo histórico que se atrela a uma concepção eurocêntrica e reprodutora da dicotomia civilização x barbárie (SANTOS, 2003), de valorização de elementos como o culto a grandes personalidades ocidentais, bem como a fatos ocorridos na camada dominante da sociedade (BLOCH, 2001), ou seja, um processo colonial e carente de sentido para a maior parte dos estudantes como apontado por Barbosa (2006). A autora aponta que majoritariamente os livros didáticos têm contribuído neste sentido, ao estabelecer um “saber concreto, pronto, indiscutível e com um fim em si mesmo.” (BARBOSA, 2006, p. 60-61).

Os efeitos dessas questões se traduzem nos resultados que temos na relação ensino/aprendizagem de história: conformação de um professor limitado em sua prática docente e alunos submissos, passivos, individualistas, negadores do seu caráter social e histórico.

Busca-se então superar o resultado deste processo e dar funcionalidade e sentido para os estudantes, construindo uma história que deixe de ser uma ciência de fatos isolados e decorativa para ser um processo interpretativo. Para isso se faz necessário abordar os elos entre a realidade do estudante no tempo e espaço, e a busca da totalidade e sua dinâmica, superando assim a história fragmentada e o passado signatário deste “futuro passado” como assinalado por Koselleck (2006).

Assim, é importante destacar o uso de documentos e se lançar à interpretação historiográfica junto aos(as) alunos(as), superando o distanciamento entre professor e estudante. Destacamos o conceito de memória e identidade, em especial aquelas esquecidas, excluídas, marginalizadas e subjugadas pela abordagem tradicional e também o aspecto coletivo da memória e de sua construção, respeitando os diferentes grupos e

² Sobre o conceito ver Le Goff (1994), Pierre Nora (1993) e Stuart Hall (2002).

suas contribuições para a formação do espaço local. A identidade que se busca apresentar é coletiva e local. Busca a superação de uma história de grandes figuras e da valorização de determinados grupos como apontado por Chartier (1990), em nosso caso dos alemães e italianos em detrimento de outros como indígenas e novos migrantes.

Tais conceitos estão seguidamente destacados nos Parâmetros Curriculares, bem como nas diretrizes para o ensino, haja vista que são conceitos que permeiam diversos temas curriculares, “a questão, mais uma vez, reside em observar em que medida o ensino de História escolar é capaz de abordar as dimensões da memória sem perder a historicidade dos temas que se quer abordar” (GONÇALVES, 2016, p. 134.).

AUTOR E OBRA

Sándor Lénárd, ou Alexander Lénárd (Figura 1) como ficou mais conhecido (Budapeste, 9 de Março de 1910 - Dona Emma, 13 de Abril 1972), foi médico, escritor, músico, pintor, poeta, romancista, tradutor – tendo domínio sobre pelo menos dez idiomas – representante do humanismo, é herdeiro da valorização cultural burguesa que marcou a Europa do final do século XIX até a Primeira Guerra Mundial. Lénárd conheceu o horror da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, foi expulso da Hungria para a Áustria durante a primeira, e mais tarde, durante a segunda, da Áustria para a Itália. Observou, como muitos, a possibilidade de um conflito armado decorrente da Guerra Fria, e aos 43 anos veio ao Brasil, passando a residir na pequena cidade de Dona Emma/SC, onde foi médico e farmacêutico.

Figura 1- Lénárd em Dona Emma.



Fonte: mek.oszk.hu

Donna Emma se localiza no Vale do Itajaí, uma região consolidada ao longo das margens do Rio Itajaí Açu, Rio Itajaí Mirim e alguns outros afluentes que lhe dão a característica de vale, Dona Irma³ cidade de nosso narrador, se situa no alto deste vale. A região é fortemente influenciada em sua composição sócio/cultural pela imigração europeia,

³ Nome fantasia utilizado para a cidade de Dona Emma na obra.

em especial alemã a partir do século XIX.

Em Dona Emma a vida de Lénárd é perpassada por diversos momentos, muitos deles relatados no decorrer da obra. Foi médico durante vários anos em sua farmácia; em 1960 voltou-se para sua “casa invisível” que havia construído, continuando a atender as pessoas que ali vinham ou se deslocando até a casa delas. Tal período se destaca como muito fértil para ele, pois durante a década de 1960 viu várias de suas obras publicadas.

O livro “*O Vale do Fim do Mundo*” teve seu lançamento originalmente em húngaro em 1967, posteriormente foi traduzido para alemão e inglês e só recentemente ganhou uma versão em português, traduzido por Paulo Schiller e publicado pela editora Cosac Naify em 2013. O livro de pouco mais de 200 páginas traz um olhar do imigrante a partir de uma narrativa em primeira pessoa e uma linguagem irônica que permeia a escrita dos causos que norteiam a formação de Dona Emma e do Vale do Itajaí em Santa Catarina. O livro se desenrola em uma prosa livre na qual Lénárd estabelece uma conversa com o leitor, com pequenas divisões entre os causos que logo se relacionam, isto nos dá a sensação de que estamos sentados em um balcão, conversando com o autor. Na obra, articula os diferentes perfis étnicos que compõem a região. O português, relacionado com os cargos públicos e a burocracia só está presente nos espaços institucionais, enquanto os novos colonizadores, em sua maioria alemães e italianos - mas também outros europeus – reelaboram suas vidas a partir das novas condições encontradas. Já os remanescentes dos indígenas buscam preservar seus costumes ameaçados, desde a chegada do homem branco.

A narrativa é cunhada a partir das memórias, das línguas, das religiões e da culinária desses imigrantes. Ao analisar esses diferentes grupos, suas diferenças culturais, suas memórias, Lénárd compõe um quadro complexo e dinâmico da formação histórica do vale, das memórias idealizadas e distorcidas dos descendentes dos primeiros imigrantes, das exclusões, dos preconceitos, mas também das assimilações. Enfim, das relações humanas.

Podemos observar tal obra como um reflexo de interesses pessoais de Lénárd no âmbito da produção literária, na qual buscava alcançar círculos por ele considerados de grande valor. Por outro lado, Lénárd alerta para a preservação da história desse colono emigrado a partir da escrita, o que reforça a preocupação do autor por preservar a memória.

Entretanto, o faz a partir de um tom irônico e de relativa superioridade ao colocar o colono como incapaz de escrever sua própria história, delegando assim a terceiros - função que ele abarca a partir da produção de tal obra literária. O livro traz ainda ilustrações na capa e nas primeiras páginas do próprio Lénárd, mostrando ao visitante um pouco da rica flora da região, a geografia e a estruturação do vale, com suas casas de madeira dispostas em enormes campos, rodeadas por montanhas, árvores e rios.

Algumas questões apresentadas no livro se configuram como reais problemas para as cidades do Vale do Itajaí até os dias atuais, sendo assim, possibilitam pensar o passado a partir do presente. É o caso das relações com as cheias dos rios, as quais provocam quase que anualmente enchentes em algumas destas regiões/municípios. A questão indígena e a segregação entre os moradores desta região é fruto de embates e preconceitos até hoje. A formação do vale apresenta elementos culturais e práticas interessantíssimas por outro lado, como a valorização da identidade germânica por parte de alguns grupos, inclusive do

poder público.

Nosso autor, ao descrever um pouco a formação e a região na qual constrói residência, apresenta um quadro com movimento no qual as práticas e relações são pouco a pouco transformadas, mostrando um pouco da dinâmica do processo histórico humano. É nesse sentido um livro belo e instigante, enquanto obra literária, e carregado de aspectos históricos sobre a relação do ser humano com o tempo, o espaço e a memória.

PROPOSTA E DISCUSSÃO

O presente projeto se desenvolveu no final do terceiro trimestre, junto aos estudantes do 9º ano. A turma contava com nove alunos com idades entre 14 e 17 anos. A escolha da turma se deu pela afinidade entre o professor e os alunos, bem como pelo fato de o conteúdo do projeto dialogar com o currículo para esta etapa do ciclo educativo⁴.

De maneira geral os alunos eram bastante calmos, algo que muitos professores atribuíam ao desinteresse dos mesmos, entretanto, através do diálogo estabelecido, percebeu-se que os alunos tinham uma compreensão da sala de aula e a melhor forma que encontravam para lidar com este espaço era a apatia com a maioria dos conteúdos. É deste aspecto que resulta o principal intuito do projeto, romper o deslocamento dos conteúdos em relação à realidade dos alunos. Assim, o esforço pedagógico se direcionou no sentido de compreender o processo de análise baseado em suas rupturas e permanências, a fim de melhor dialogar com o presente e as perspectivas, ou a falta delas, por parte dos estudantes.

Um aspecto interessante a ser destacado é que as aulas de História estavam alocadas no período vespertino, ou seja, nas últimas quatro horas de aulas desses alunos, assim sendo, os mesmos, em diversos momentos, demonstravam estar cansados da dinâmica diária de oito horas de aulas, somadas ao intervalo de uma hora para o almoço no qual se alimentam e desenvolvem oficinas didáticas⁵.

A proposta deste projeto teve como objetivo proporcionar a identificação dos estudantes, tanto pela assimilação quanto pela negação, com as narrativas apresentadas e o espaço no qual vivem. Buscou-se, então, que os mesmos expressassem esta relação, a partir de uma produção artística, reconhecendo-se enquanto produtor e produto deste lugar e tempo histórico. Durante o processo de conhecer a história e a formação humana, biológica e física do Vale do Itajaí, entenderam um pouco mais o lugar que habitam e, enquanto sujeitos históricos, ora se reconheceram nas narrativas ora buscaram se distanciar dela.

A proposta de trabalho inicialmente elaborada foi apresentada aos professores das seguintes disciplinas: Geografia, Linguagem e Letramento, Artes e Meio Ambiente e Alimentação. Esta apresentação buscou deixar de forma bastante aberta a elaboração do processo, a fim de que os professores das referidas disciplinas se sentissem dispostos a participar e sugerir alterações na proposta. A escolha destas disciplinas se deu pela relação com o conteúdo, bem como pela proximidade e facilidade de contato entre estes docentes.

⁴ Temas como a Primeira e Segunda Guerra mundiais e a Guerra Fria, das quais Lénárd foi vítima, estão dispostos no currículo do nono ano.

⁵ Ainda sobre elaboração o “espaço do meio dia” se divide entre oficinas, em geral de esportes, e a supervisão dos alunos pelos professores.

A proposta foi apresentada em Outubro aos professores, que receberam uma cópia de parte da obra selecionada e o projeto foi desenvolvido efetivamente nos meses de Novembro e Dezembro de 2019. Se destaca o fato do processo de intervenção pedagógica ser anunciado já no fim do ano letivo, onde os professores, assim como os alunos, já estavam desgastados, tornando o processo menos rico e produtivo. O interesse inicial demonstrado por todos os professores se diluiu com a chegada do fim do ano e tudo que ele carrega, como fechamento de notas, avaliações, entre outros. A proposta que será exposta, se dividiu em seis momentos.

Apresentação da proposta, do autor e da obra

O primeiro momento proposto foi apresentar a proposta/percurso para os alunos, assim como o autor e a obra de forma breve. Esta etapa ficou a cargo do professor de História e foi realizada durante duas aulas da disciplina. Foi entregue aos alunos o excerto da parte selecionada da obra pelo professor, acompanhada de uma cronologia da vida de Lénárd, bem como a pré-proposta apresentada aos professores. O intuito era que os estudantes pudessem ter a compreensão de todo o processo, bem como fazerem sugestões. O professor realizou a exposição com data show, apresentando parte de um estudo histórico⁶ sobre o autor e a obra, bem como a original. Este processo, que demandou duas aulas, foi extremamente produtivo e se deu através de um momento de conversa entre todos. Neste primeiro momento os(as) alunos(as) compreenderam a proposta e se mostraram entusiasmados. Foi predominante, durante a apresentação da proposta para os discentes, o interesse do professor no desenvolvimento daquele grupo, e sua posição de escuta, acolhendo indagações e afirmações de que “eles [os alunos] não tinham nada a ver com Rio do Sul e com sua história”.

Atividade com foto/relatos e questionário

O segundo momento propunha uma atividade com fotos e relatos sobre a história do vale. “Os alunos construirão uma entrevista para realizar com pessoas próximas sobre a história e formação do Vale do Itajaí”⁷. Estariam envolvidas, inicialmente, nesta etapa as disciplinas de História e Português, mas as demais disciplinas poderiam propor questões que dialogassem também com seus conteúdos. Esta etapa do processo, que durou duas aulas, acabou sendo desenvolvida de forma variada, a partir da proposta dos alunos de construção de um questionário. Tal proposta surgiu a partir da vivência dos estudantes na disciplina de Empreendedorismo, na qual os mesmos realizaram uma atividade de mapeamento de mercado, utilizando-se de um questionário online, o qual julgaram interessante transpor para nossos estudos.

Assim, seguiu-se a elaboração de perguntas possíveis de serem utilizadas no questionário. Para fomentar a elaboração, o professor com uso do projetor apresentou aos alunos o site “HikiHow” – um banco com propostas de como fazer –, após a leitura do tópico “como construir um questionário” algumas questões foram decididas como: tema, objetivo, público e formas de divulgação.

Ao todo foram elaboradas 63 questões, divididas em cinco categorias: questões

⁶ KRUTZSCH, (2017)

⁷ A cada parte trarei trechos extraídos da proposta original apresentada aos professores e alunos entre aspas.

gerais, a fim de identificar o participante; Conhecimentos sobre a História do Vale do Itajaí, para compreender qual a compreensão sobre a formação do vale, bem como os elementos destacados e/ou esquecidos de sua história; Expressões Artísticas, que tinha por objetivo identificar os valores culturais propagados e sua ligação com os aspectos históricos; Cultura e Identidade, para discutir os perfis étnicos identificados no caldo cultural identitário da região; Geografia, que buscava compreender as características gerais e específicas desta região.

Destas foram selecionadas 41 questões, que eram possíveis de possuir respostas mais objetivas e portanto facilitam na obtenção de respostas completas do questionário, que recebeu o título “*A Formação do Alto Vale do Itajaí e a nossa identidade*”. Outras 22 questões, por serem muito amplas, não foram utilizadas. Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo professor de Meio Ambiente e Alimentação sobre os desmoronamentos durante as enchentes de 2011, o qual serviram de base para a elaboração de diversas questões pelos estudantes, sendo a única relação efetivamente estabelecida entre o proponente da intervenção e outro docente, de forma elaborada.

Este processo não obteve o resultado esperado, o questionário seguiu muito extenso, portanto, foi decidido, entre alunos e professor, abdicar de sua divulgação, nossos interesses de descoberta pareciam muito amplos, assim como nossas indagações. Os estudantes, entretanto, se mostraram bastante interessados e desenvolveram a habilidade de formulação de questões. O questionário contribuiu para orientar o professor com relação às questões de interesse do grupo, que deveriam ser retomadas, bem como nortear a aprendizagem destes. A interdisciplinaridade para além das duas disciplinas citadas se deu pela busca dos estudantes de uma realidade complexa e que, portanto, para sua interpretação se fez necessário levar em conta ligações que vão além da disciplinaridade, como anteriormente assinalado por Demo (1998).

Crítica documental e leitura dirigida

O terceiro momento buscava “destacar pontos importantes para a elaboração da crítica documental, a fim de possibilitar a leitura histórica da obra e do autor e também da entrevista trazida pelos estudantes.”. Este espaço se desenvolveu de forma orientada com a leitura da obra.

Ao longo da leitura do trecho selecionado da obra de Lenard, os estudantes foram estimulados a compreender: quem era o autor? Para quem ele escrevia? Por que escrevia desta e não de outra forma? O que escrevia? O que deixava de escrever? Qual o seu interesse particular na escrita? Com quais outros autores e intelectuais ele dialogava? Estas perguntas foram aos poucos respondidas a partir de alguns trechos, em especial a primeira e segunda parte da obra. Onde o autor debate o “*fim do mundo*” e na segunda onde constrói uma autobiografia como podemos observar abaixo:

Os naufragos costumam invejar uns aos outros, e a cada um acredita que coube a ele a água mais fria, a onda mais alta, a prancha mais frágil. Eu também penso assim: em 1938 eu me atirei ao mundo com uma pequena mala, sem dinheiro, com um conhecimento lacunar de línguas e um passaporte com a observação de que “nossas representações estrangeiras... não podem prestar ajuda financeira ou de qualquer natureza aos nossos cidadãos em apuros”. Em pouco tempo esse texto também foi suprimido. Na Europa armou-se a tempestade, ditadores que urravam

se postaram nas pontes de comando, oportunistas vestidos em camisas coloridas sopraram seus ecos. (LÉNÁRD, 2013, p. 15-16).

Nesta parte pudemos observar diversos aspectos que contribuem para responder nossas questões. Ao falar de naufragos, Lénárd se identifica com “Gulliver em Lilliput, Crusoé em sua ilha e Ulisses em Nausícaa, e no campo de concentração fedorento da baía de Guanabara [...]” somado a seu “conhecimento lacunar” que compreendia mais de 10 idiomas, como apresentado aos alunos na primeira parte, podemos identificar a tradição e contexto cultural ao qual Lénárd busca se relacionar, ou seja, de um contexto europeu e a seu círculo de escritores pré-modernistas. O trecho situa-se no contexto do entre guerras e estabelece uma crítica à ascensão dos movimentos nazifascistas.

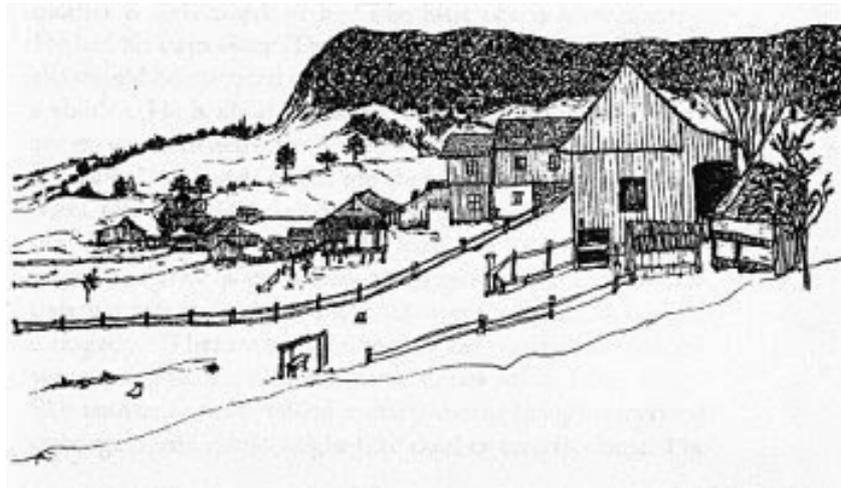
Leitura dirigida

O quarto momento apresentado era a “leitura de recortes do texto de Alexander Lénárd ‘O Vale do Fim do Mundo’ e aulas das diferentes disciplinas que ajudem a explicar a formação do Vale do Itajaí.”. Para todas as disciplinas, envolvidas inicialmente, foram propostos temas relacionados a cada uma delas como: Artes – as expressões artísticas da região; História – a formação humana; Geografia – aspectos físico-geográficos; Biologia/ Meio Ambiente e Alimentação - a fauna e a flora do Vale. Foi solicitado que os docentes das disciplinas trabalhassem com recortes da obra para explorar estes temas em diálogo com a entrevista/formulário criado.

Na aula de História foi realizada a leitura do excerto previamente selecionado e entregue aos alunos, seguido de discussões e sistematizações coletivas. A parte selecionada pelo professor foram as primeiras 35 da obra, bem como as imagens ilustrativas e a ficha catalográfica. Este trecho foi selecionado pois compreende diversos temas como:

- As imagens ilustrativas (ver exemplo na figura 2) de autoria do próprio autor, traz à tona elementos do espaço que o mesmo ocupa, destacando especialmente as características geográficas, como os rios, montanhas e a flora da região do Vale do Itajaí. Ao observar este e outros desenhos do autor, os alunos identificaram elementos da paisagem como o desenho geográfico e a própria organização do espaço, retomando assim conceitos da geografia. Em outros desenhos foi também possível perceber elementos da fauna.

Figura 2 - Desenho de Lénárd retratando Dona Emma.



Fonte: mek.oszk.hu

2 - As páginas iniciais do livro dão cabo do debate em torno do nome da obra e, assim sendo, tornam possível discutir as noções de centro x periferia/“fim do mundo” conforme trecho a seguir:

A despeito de onde nos encontremos – ainda que seja de cabeça para baixo no universo, ainda que no Natal arda sobre nós o sol de verão -, sempre estamos no meio do mundo, o fim do mundo fica sempre à mesma distância de todos os lugares. No máximo, não somos acompanhados por tudo em nosso caminho: as catedrais góticas não deixam a Europa. As igrejas barrocas vieram até a Bahia [...] Um harmônico chegou até a igreja de Donna Irma. E por conta própria chegamos até onde apenas o sábio não sente falta de nada, porque os antigos romanos constataram que ele “leva consigo todas as suas posses (LÉNÁRD, p. 14.).

A discussão se mostrou bastante produtiva ao tornar possível compreender a articulação entre a periferia de Rio do Sul e a dinâmica macro, a qual está se liga, e a partir da qual estes sujeitos são colocados à margem da sociedade, do processo histórico e tem seus elementos culturais menosprezados em detrimento de outras culturas “mais nobres” como constatado pelos(as) alunos(as) .

3 - A seguir, nas páginas 15 a 18, o autor apresenta uma biografia romanceada, a qual foi tema explorado extensivamente durante a leitura, por possibilitar um diálogo entre a formação da identidade e autorreconhecimento do autor e as nossas próprias identidades (professor e estudantes).

Ao longo da leitura foi possível esclarecer aos alunos alguns conceitos, em especial o de memória e esquecimento, embasado em Pollak (1989; 1992). Outro ponto importante foi a relação entre memória e o processo de romantização desta. Estes dois pontos foram discutidos, a partir do conhecimento dos alunos de ditados populares como: “quem conta um conto aumenta um ponto” ou ainda “história de pescador”. Ao discutir estes conhecimentos, dos alunos, vinculado ao conhecimento historiográfico do professor, foi possível reconhecer o complexo trabalho do historiador. Ao ter de levar em conta aspectos imprecisos/distorcidos de determinados produtos humanos, ou seja, das fontes históricas.

O trecho anteriormente citado, de Lénárd, no qual o mesmo se compara a Joyce, Swift e Defoe⁸ serviu neste sentido como exemplo. Ou seja, se buscou elucidar aos alunos que este processo de romantização e/ou esquecimento, por vezes não é consciente – ou não podemos concluir a intencionalidade - e portanto esta se relaciona com questões pessoais, de vida do autor, impenetráveis muitas vezes ao historiador. Tal questão nos levou a debater a História como uma narrativa que busca, ao máximo, se aproximar do desenrolar de determinado acontecimento, mas que possui limites.

4- A formação histórica do Vale do Itajaí é descrita pelo autor nas páginas 19 a 24, e mescla fatos históricos com a leveza de uma narrativa literária. Passando pelo percurso da imigração alemã até os interesses madeireiros da cidade de Hamburgo, tudo isso mediado e em movimento, a partir do fator delirante do imprevisível, das distorções e omissões.

Assim se mostrou bastante oportuna tal excerto, pois aumentou a curiosidade e as dúvidas em torno do que Lénárd escreveu. Este “princípio da dúvida” caminhou para a discussão que já imaginávamos oportuna.

⁸ Três renomados autores da literatura mundial. James Joyce foi escritor de “Ulysses”, considerada uma das mais importantes obras literárias do século XX, Jonathan Swift foi autor da obra literária “As Viagens de Gulliver” e Daniel Defoe é autor do romance “Robinson Crusoe”.

5 - A discussão sobre o que é “ser catarinense”, apresentada nas páginas 24 a 35, ilustra a relação do imigrante europeu com o ambiente encontrado em sua nova morada. Sendo assim, apresenta diversos temas como a relação alimentícia com a nova biota, as características físico-geográficas que ora beneficiam ora dificultavam a criação da lavoura e para a qual foram incorporados conhecimentos dos indígenas.

As atividades de leitura foram desenvolvidas durante três aulas, nela os alunos se mostraram mais interessados do que de costume, uma vez que o texto trazido era diferente do geralmente lido por eles (o livro didático). As leituras foram realizadas em roda espaços alternativos à sala de aula, como a biblioteca e o próprio pátio, e em formação diferente das costumeiras filas de carteiras. Reconhecendo-se assim que no período da tarde os estudantes já estavam mais cansados. Outra dinâmica que favoreceu foi o uso do mapa mundi em atlas para desenhar e visualizar os locais por onde passou Lénárd, auxiliando os estudantes na localização geográfica.

Análise de outras fontes: entre a valorização e a exclusão

O quinto momento proposto buscava “expressões/documentos atuais sobre a formação do Vale do Itajaí e sua análise. Como a narrativa sobre o que é o Vale tem sido construída, quais elementos humanos e naturais têm sido destacados”. A ideia era utilizar propagandas, jornais, sites de turismo, entre outros, para compreender a valorização de grupos étnicos (alemães e italianos) frente ao esquecimento de outros (indígenas, húngaros, poloneses, novos migrantes). Entretanto tal etapa do trabalho não foi realizada devido a aproximação do encerramento do ano letivo.

Expressão artística

O sexto momento buscou a “produção com base no entendimento do percurso.” A proposta foi que os alunos construíssem alguma produção artística (escultura, música, paródia, roupa, poesia, pintura...) que fosse uma síntese do conhecimento desenvolvido e na qual os mesmos se identificassem, tanto pela assimilação das narrativas apresentadas, quanto pela crítica a elas, sobre a formação do Vale do Itajaí”. Durante a aula, os alunos foram orientados sobre a elaboração do projeto de produção final. Pode-se observar neste momento que o desinteresse demonstrado no início tinha florescido e se transformado em conhecimento, a identificação com o espaço do Vale do Itajaí, bem como com a cidade de Rio do Sul agora se fazia presente nos estudantes, quer pela negação ou pela assimilação, como é possível ver no trabalho abaixo.

Figura 3 - Desenho da aluna

Fonte: Atividade desenvolvida por um estudante da turma. Acervo do autor.

No projeto da aluna (Figura 3) pode-se perceber a assimilação do conteúdo a partir da formação dos “jovens de hoje em dia” que tem como base de sustentação os “povos antigos”. Durante a elaboração, a aluna demonstrou uma compreensão de que a sustentação para o atual Vale do Itajaí se encontra em seu passado, bem como o dela, e é indígena, europeu... Por fim, cabe destacar que o indivíduo caracterizado pela aluna não possuía gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de ensino teve como tema central: memória e identidades na história local, suas expressões e usos no dia a dia. Para isso utilizamos a obra “O Vale do Fim do Mundo” com o objetivo de estabelecer a interdisciplinaridade. Nesse processo, foi possível perceber que a memória é multifacetada, ou seja, é individual e coletiva. A individual a partir de características e interesses da psique, enquanto a coletiva forjada no movimento dialético entre o individual e o coletivo. Neste processo alguns grupos ocupam lugares privilegiados para o Estado, os historiadores e a mídia.

Foi possível observar que a história local, bem como seus usos, é fruto deste processo. Reconhecemos que a história não é a ciência do passado, como compreendida muitas vezes pelo senso comum, mas sim uma ciência de diálogo e produção da realidade tramada pelo passado juntamente com o futuro no presente.

Reconhecemos que a nossa construção, assim como a de Lénárd, é resultado deste processo e portanto, disputa da memória. Por fim alcançamos o objetivo de, a partir do reconhecimento destes aspectos fundantes, sermos capazes de observá-la em andamento em nosso dia a dia, nos casos da cultura midiática, telemática e política.

No caso específico, a identidade e a memória dos alunos e destas comunidades

periféricas de Rio do Sul que vem sendo negadas em comparação com a história dos colonizadores alemães e italianos. Nosso trabalho buscou, não negar, mas articular os elementos de composição da realidade dos alunos aos fatores históricos que o determinam e para isto, como já assinalado na introdução, se fez necessário expor estas contradições, desvelar a própria história ensinada. E este processo se mostrou construtivo de saber ao valorizar os conhecimentos dos alunos em diálogo com os dos professores.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local: Redescobrimdo Sentidos**. João Pessoa: SAECULUM – Revista de História, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTA, Rogério H. **Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.) **A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Coleção Memória e Sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril 1991.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas. SP: Papirus Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JAPIASSÚ, H.. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KRUTZSCH, N. M. **Entre a literatura e a história: a voz de um imigrante húngaro no Vale do Itajaí**. Florianópolis: Repositório UFSC, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC/RJ, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LÉNÁRD, Alexander. **O vale do fim do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos (Memória). v. 2, n.3, p. 03-15, Rio de Janeiro: 1989.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. v. 5, n. 10, p. 200-212, Rio de Janeiro: 1992.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONÇALVES, Janice (org.). **História do Tempo Presente: oralidade – memória – mídia**. Itajaí: Casa Aberta, 2016. p. 117-140.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

A pós-pandemia Covid-19 e os desafios sem precedentes para os professores da educação rural em Manaus/Amazonas-Brasil

Dirceu Gonçalves Pereira Junior

RESUMO

O presente estudo é o complemento da Dissertação intitulada: “A atuação dos professores em tempo de pandemia da covid 19 em escolas públicas da zona rural da cidade de Manaus/Amazonas-Brasil: desafios e perspectivas”. A pandemia de covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação em todo o mundo, e Manaus, uma das cidades mais afetadas no Brasil, não foi exceção. Nesse contexto tumultuado, os professores de Manaus desempenharam um papel fundamental na adaptação e na resiliência do sistema educacional rural. Enfrentando obstáculos que variaram desde a falta de acesso à tecnologia até a necessidade de criar estratégias de ensino híbrido, esses educadores se tornaram verdadeiros heróis em meio à crise. O presente estudo tem como objetivo geral que examinará o impacto significativo que os professores rurais de Manaus tiveram durante a pandemia de covid-19 e como suas ações moldou a educação na pós-pandemia, destacando a resiliência, a criatividade e o comprometimento demonstrado por esses profissionais em um momento de extrema adversidade. Além disso, busca analisar a educação pós-pandemia é caracterizada pela flexibilidade, uso inteligente da tecnologia, foco no desenvolvimento integral dos alunos e um compromisso renovado com a equidade e a aprendizagem ao longo da vida. Embora os desafios tenham sido significativos, essas transformações estão pavimentando o caminho para uma educação mais adaptável e eficaz, preparando os alunos para os desafios do século XXI. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa descritiva, a partir da pesquisa realizada nas plataformas Scielo e PubMed de material impresso e publicados de 2021 a 2022 na forma de livros, teses, dissertações e artigos onde identificou-se 8 estudos utilizados nesse estudo e confrontados com a nossa dissertação (supra citada). Para a análise, empregou-se o método discursivo dedutivo com objetivos exploratórios. É fundamental discorrer sobre a relevância da avaliação na BNCC e dos desafios inerentes à sua implementação.

Palavras-chave: educação. ensino híbrido. pós-pandemia.



INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 trouxe mudanças profundas e duradouras para diversos aspectos de nossa sociedade, e a educação rural não foi exceção. O processo de ensino-aprendizagem passou por uma transformação significativa durante e após esse período desafiador, criando o que podemos chamar de «Educação Pós-Pandemia».

A educação rural é uma parte essencial do tecido social e econômico de muitos países ao redor do mundo. Ela desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos bem-informados e na promoção do desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

No entanto, a educação nessas regiões enfrenta desafios únicos, como a dispersão geográfica, a falta de infraestrutura e a escassez de recursos educacionais. Nesse contexto, o ensino híbrido emerge como uma solução promissora para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação rural.

O ensino híbrido combina métodos de ensino presencial e *online*, aproveitando as vantagens de ambos para criar uma experiência educacional mais flexível e eficaz. Quando aplicado à educação rural, ele pode superar muitos dos obstáculos enfrentados por essas comunidades, oferecendo oportunidades educacionais mais amplas e igualitárias.

Durante a pandemia, o ensino *online* se tornou a norma em muitas partes do mundo. Mesmo após o retorno às aulas presenciais, o ensino híbrido, que combina elementos presenciais e *online*, se tornou uma abordagem popular. Isso trouxe mais flexibilidade para os alunos e professores, permitindo que adaptem o processo de aprendizagem de acordo com suas necessidades.

Os educadores rurais devem receber treinamento adequado para facilitar o ensino híbrido. Isso envolve o domínio de ferramentas tecnológicas, métodos de ensino *online* e a capacidade de se adaptar às necessidades individuais dos alunos.

É fundamental criar conteúdo educacional digital relevante e adaptado às necessidades específicas das comunidades rurais. Isso inclui material de ensino, recursos interativos e plataformas de aprendizado *online*.

O primeiro passo é garantir que as áreas rurais tenham acesso confiável à internet de alta velocidade. Isso permitirá que os alunos acessem recursos *online*, participem de aulas virtuais e interajam com professores e colegas de forma remota.

As escolas rurais devem ser equipadas com tecnologia adequada, como computadores, tablets e dispositivos de projeção, para permitir a implementação eficaz do ensino híbrido.

Parcerias entre o setor público e privado podem ser essenciais para financiar a infraestrutura e os recursos necessários para o ensino híbrido nas áreas rurais. Os currículos devem ser adaptados para acomodar o ensino híbrido, permitindo que os alunos escolham entre aulas presenciais e *online*, dependendo de suas circunstâncias individuais.

O progresso dos alunos deve ser monitorado de perto, com avaliações regulares para garantir que o ensino híbrido esteja atingindo seus objetivos educacionais. A participação

ativa da comunidade é essencial para o sucesso do ensino híbrido na educação rural. Os pais, os líderes locais e outros membros da comunidade devem ser envolvidos no processo educacional.

O ensino híbrido na educação rural oferece a oportunidade de superar as barreiras geográficas e econômicas que muitas vezes limitam o acesso à educação de qualidade nessas áreas. Ao investir em infraestrutura tecnológica, recursos educacionais e treinamento de professores, podemos garantir que os alunos rurais tenham acesso a uma educação de alta qualidade que os prepare para enfrentar os desafios do mundo moderno e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Na educação, especificamente na zona rural de Manaus, os professores enfrentam desafios sem precedentes à medida que tentam se adaptar à nova realidade pós-pandêmica. A pandemia acelerou a adoção de tecnologia na educação. Plataformas de aprendizagem *online*, videoconferências e ferramentas de colaboração se tornaram essenciais para o ensino. O uso inteligente da tecnologia promoveu a personalização do aprendizado e a criação de recursos interativos.

Com a tecnologia, os educadores têm mais recursos para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a oferta de materiais de apoio, exercícios específicos e avaliações personalizadas. O foco está em maximizar o potencial de cada aluno. A avaliação do aprendizado evoluiu. A avaliação formativa, que fornece *feedback* contínuo durante o processo de aprendizagem, ganhou destaque. Isso permite que os alunos compreendam melhor seu progresso e façam ajustes para melhorar.

A pandemia destacou a importância das habilidades socioemocionais, como resiliência, empatia e autocontrole. As escolas estão cada vez mais incorporando aulas e programas voltados para o desenvolvimento dessas habilidades, reconhecendo que é tão essenciais quanto o conhecimento acadêmico. A educação pós-pandemia promove a colaboração global. As barreiras geográficas diminuíram, permitindo que alunos e professores se conectem com pessoas de todo o mundo. Isso enriquece a perspectiva dos alunos e os prepara para um mundo cada vez mais interconectado.

Os professores estão se tornando facilitadores do aprendizado, orientando os alunos na busca do conhecimento em vez de serem meros transmissores de informações. Isso exige habilidades de liderança, empatia e adaptação. A pandemia destacou disparidades na educação. A educação pós-pandemia busca reduzir essas desigualdades, garantindo que todos os alunos tenham acesso a recursos e oportunidades educacionais de qualidade.

A ideia de que a educação é um processo contínuo ao longo da vida ganhou destaque. Os profissionais estão buscando atualizar constantemente suas habilidades, e as instituições educacionais estão se adaptando para atender a essa demanda crescente.

CONTRASTAS DA EDUCAÇÃO RURAL EM MANAUS E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES EM TEMPOS DE COVID-19

A educação rural em Manaus sempre enfrentou desafios significativos, incluindo acesso limitado à infraestrutura, falta de recursos e distâncias geográficas. Com a pandemia,

esses desafios se ampliaram. A falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos adequados dificultou a transição para o ensino *online*, prejudicando o aprendizado dos alunos e tornando o trabalho dos professores ainda mais árduo.

Baseado na colocação de Tinto (2023, p. 79) afirma que a integração acadêmica do estudante é um passo importante para o seu sucesso. Para ele, estar integrado academicamente refere-se ao processo da instituição proporcionar uma relação com o estudante para que ele possa sentir-se parte do ambiente educacional. Ressalta, ainda, da promoção de atividades que estimulem a participação discente visando promover a relação estudante-instituição.

Baseado na colocação de Pereira Junior (2022, p. 51) enfatiza que: “o professor tem que estar atento para não ficar na inercia de sua qualificação profissional e aperfeiçoar seus conhecimentos a respeito do uso das TICs em sala de aula”. Deve ser pesquisador, intuitivo, comprometido, dinâmico, etc., que busque alternativas de ensino que possibilite dinâmicas diferenciadas em suas metodologias de ensino, despertando no aluno o interesse, melhor desempenho, a curiosidade, para o conhecimento científico.

Durante a pandemia, as escolas rurais em Manaus tiveram que adotar o ensino à distância como a principal forma de ensino. Isso exigiu dos professores uma adaptação rápida ao uso de tecnologia, o desenvolvimento de materiais educativos *online* e a criação de estratégias para engajar os alunos remotamente.

Para muitos educadores, isso representou um desafio inédito, pois muitos deles não estavam familiarizados com o uso de dispositivos eletrônicos em sua prática pedagógica.

As atividades cotidianas estão cada dia mais permeadas pelas TDIC, por isso é comum considerarmos seu uso nas práticas escolares como algo natural e espontâneo, não é mais uma questão de opção, uma vez que as tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica. Ao contrário, compreendem que essa perspectiva determinista que pressupõe a transferência automática das potencialidades técnicas dos meios comunicacionais às práticas pedagógicas não pode ser vista de maneira simplificada, uma vez que as habilidades técnicas e pedagógicas necessárias ao fazer docente estão envolvidas nos processos formativos à distância. Desse modo, mesmo estando inserida em um contexto sócio-histórico-cultural e tecnológico, a escola reproduz práticas educativas de séculos passados, por isso é constante a preocupação em abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola (ARAÚJO E PEIXOTO, 2021, p. 44).

A pandemia exacerbou as desigualdades educacionais que já existiam na zona rural de Manaus. Alunos de famílias com recursos limitados enfrentaram dificuldades para acompanhar o ensino à distância devido à falta de acesso à internet e dispositivos.

Segundo Pereira Junior (2023, p. 256) destaca que os responsáveis da educação, assim como os pais, devem tomar consciência do seu extraordinário papel diante da sociedade, e focar no entendimento das transformações na avaliação educacional em um contexto desafiador e de mudanças rápidas.

Isso colocou os professores em uma posição difícil, tendo que equilibrar as necessidades de alunos com diferentes níveis de acesso à tecnologia. Além disso, a falta de interação social nas escolas rurais afetou negativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Nessa direção, Coulon (2017, p. 79) destaca que o estudante ao ingressar no cenário educacional precisa afiliar-se aos grupos institucionais, pois vai aprendendo e habituando-se aos novos etnométodos, códigos e cultura presente no presente contexto. É importante destacar que quando o aluno faz parte de um grupo, ou seja, afilia-se, tem mais propensão ao sucesso.

Legitimando a ideia de que conhecer concernido a um grupo, uma turma, uma escola rural, fortalece que o estudante se envolva mais com a sua concepção e, por extensão com a sua aprendizagem.

O ensino da atualidade encontra-se em transição de uma metodologia tradicional para inovação com novas técnicas de trabalho educacional e traz uma metodologia de utilização de Objetos Educacionais Digitais (OED) no cotidiano da sala de aula, tornando o professor autor de seu planejamento com uso das novas mídias. Já pensava na capacidade extraordinária dos seres humanos de fazer uso dos símbolos, de construir roteiros de ação e resolver problemas cognitivamente e de comunicar-se a distância no espaço e tempo. Se o professor tem capacidade extraordinária para desenvolver suas aulas, com os conhecimentos ampliados podem potencializar suas estratégias para inovar seus planejamentos com as novas mídias educacionais em um ensino inovador que atenda a nova geração de crianças nativas digitais. (BANDURA, 2021, p. 55)

Os professores da educação rural em Manaus também enfrentaram desafios significativos em sua saúde mental durante a pandemia. O estresse de adaptar-se rapidamente ao ensino *online*, lidar com as preocupações de saúde pessoal e de seus alunos, e enfrentar incertezas constantes teve um impacto negativo na saúde mental de muitos educadores. A falta de apoio psicológico adequado tornou essa situação ainda mais difícil.

Inserir as tecnologias no ambiente educacional com o objetivo de facilitar e promover um ensino contextualizado tem sido pauta de muitos debates no Brasil. Nesse sentido, cabe um diálogo acerca da relação tecnologia e educação em sala de aula. (VALENTE, 2019, p. 35)

Diante do exposto, é importante que os educadores se apropriem das novas tecnologias da informação e da comunicação e seus multiletramentos com qualidade de vida. Igualmente, as práticas pedagógicas precisam ser engajadas, colaborativas e inovadoras.

Diante da globalização, de novas pesquisas e comunicações, as práticas educativas deixam, paulatinamente, o modelo tradicional em que o aluno era o receptor e o professor o detentor do conhecimento absoluto. Logo, novos papéis são assumidos, o aluno passa a ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem, ao aluno cabe ser autônomo do saber. (VALENTE, 2019, p. 36)

À medida que a pandemia da covid-19 avança para a pós-pandemia, os desafios para os professores da educação rural em Manaus continuam. É essencial que o governo e as instituições educacionais tomem medidas para enfrentar esses desafios. Isso inclui o investimento em infraestrutura de tecnologia nas áreas rurais, a formação de professores em pedagogia *online* e a oferta de apoio psicológico para educadores e alunos.

O CONSTRUTIVISMO E A EDUCAÇÃO: A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO SUPORTE NA EDUCAÇÃO RURAL

O complexo cenário social, econômico e político contemporâneo faz emergir uma nova configuração da educação para o século XXI. Imersos num mundo onde a tecnologia da informação e da comunicação avança rapidamente e modifica a forma de pensar, de relacionar e de agir do ser humano, a educação encontra-se diante de um “tornado” de ameaças e incertezas que requerem mudanças significativas na sua estrutura.

Para atender aos anseios dos nativos digitais, o professor pode aplicar uma metodologia ativa de aprendizagem, ao invés de usar apenas o método tradicional de ensino, que é a aula expositiva. Isto não significa que a aula expositiva é algo ruim, mas, que, em alguns momentos ela poderia ser substituída por uma leitura ou por uma vídeo-aula. Para dar conta destas atividades interativas, os professores podem aplicar diferentes estratégias, tais como: projetos, experimentos, discussões, simulações, jogos, estudos de caso e resolução de problemas, entre outros. (SILVEIRA, 2018, p. 70)

A pandemia da covid-19 trouxe desafios sem precedentes para os professores da educação rural em Manaus. A transição para o ensino à distância, as desigualdades educacionais agravadas e o impacto na saúde mental dos educadores são questões críticas que precisam ser abordadas. É fundamental que sejam implementadas medidas para apoiar os professores e garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade. A superação desses desafios exigirá esforços coordenados de toda a sociedade, visando à construção de um futuro mais equitativo e resiliente para a educação rural em Manaus.

Sobre estas relações, Moran (2022, p. 43) afirma que, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinha um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

A tecnologia da informação e da comunicação (TIC) desempenha um papel fundamental na transformação da educação rural, abrindo novas possibilidades de aprendizado e oportunidades para comunidades remotas em todo o mundo. A educação rural enfrenta desafios únicos, como a falta de acesso a recursos educacionais, infraestrutura limitada e, às vezes, a escassez de professores qualificados. No entanto, as TICs têm o potencial de superar esses obstáculos e revolucionar a maneira como o ensino e a aprendizagem ocorrem nas áreas rurais.

As relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e preservação da fauna, flora e recursos naturais; Reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, relacionadas à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas; (SANTOS, 2022 p. 78)

A internet e dispositivos digitais permitem que alunos e professores em áreas rurais

acessem uma vasta quantidade de recursos educacionais, incluindo vídeos educativos, cursos *online*, *e-books* e materiais interativos. Isso enriquece o currículo e oferece uma variedade de oportunidades de aprendizado.

As TICs permitem a implementação de sistemas de aprendizado personalizado, nos quais os estudantes podem progredir em seu próprio ritmo. Isso é especialmente benéfico para estudantes em áreas rurais, pois permite que eles superem deficiências de aprendizado e alcancem um nível de competência adequado.

Segundo Prensky (2010, p. 78) também menciona essa falta de contextualização no ensino ao dizer que essa falta de atenção pode ocorrer em uma ação intencional por parte do estudante ao não dar resposta ao diálogo do professor. Essa ausência de resposta se dá por conta da distância na forma de aprendizagem que ele encontra dentro e fora da sala de aula.

Plataformas de comunicação *online*, como videoconferência e fóruns de discussão, possibilitam a interação entre estudantes, professores e especialistas de todo o mundo. Isso enriquece o ambiente de aprendizado e fornece acesso a informações atualizadas e diversas perspectivas.

As TICs podem ser usadas para treinar e atualizar professores em áreas rurais. Isso é vital para melhorar a qualidade do ensino e garantir que os educadores estejam atualizados com as mais recentes metodologias e conteúdos educacionais.

Em relação ao avanço das tecnologias, não há como ignorar, nem como evitar tais mudanças, pois estão tornando-se cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, seja através da televisão, do rádio, da telefonia e principalmente da informática. Lógico que não podemos afirmar que atinge a todos com a mesma intensidade e frequência. Porém, observa-se que a informática avança com impetuosidade e velocidade, nunca observadas em outras tecnologias já existentes anteriormente. (SOUZA, 2003, p. 51)

Nas áreas rurais, onde a agricultura é uma atividade importante, as TICs podem ser usadas para fornecer informações sobre práticas agrícolas sustentáveis, previsões meteorológicas e gestão de recursos naturais. Isso ajuda a melhorar a produtividade agrícola e o sustento das comunidades rurais.

A educação rural muitas vezes é caracterizada pelo isolamento geográfico. As TICs podem reduzir esse isolamento, conectando alunos e professores a um mundo mais amplo e diversificado, onde podem aprender sobre diferentes culturas e perspectivas.

Em relação às tecnologias dentro da escola, Moran, (2022, p. 60) afirma que, “As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros educandos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo.”

Dessa forma, as tecnologias, sobretudo as digitais, favorecem a ampliação das formas de produção do conhecimento, bem como a sua divulgação e troca de informações.

No entanto, é importante observar que a implementação eficaz das TICs na educação rural requer investimentos em infraestrutura, como acesso à internet de alta velocidade e disponibilidade de dispositivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o presente estudo procurou analisar a necessidade de treinamento para professores e alunos, bem como considerações de segurança digital para proteger os estudantes enquanto eles navegam na internet.

Em resumo, as TICs têm o potencial de revolucionar a educação rural, proporcionando acesso a recursos educacionais, melhorando a qualidade do ensino e promovendo a inclusão digital nas comunidades remotas. Quando usadas de maneira adequada e planejada, as TICs podem ser uma ferramenta poderosa para melhorar as perspectivas educacionais e o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

A educação rural em Manaus e a implementação do ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 trouxeram à tona uma série de desafios e reflexões importantes. Em uma região marcada por peculiaridades geográficas e socioeconômicas, a transição para o ensino *online* revelou disparidades no acesso à educação e na capacidade de adaptação das escolas rurais.

A falta de infraestrutura de conectividade e de acesso a dispositivos tecnológicos adequados se mostrou uma barreira significativa para muitos estudantes rurais, dificultando seu engajamento com o ensino remoto. Além disso, a educação rural em Manaus frequentemente envolve aulas práticas e atividades ao ar livre, o que torna desafiador replicar essas experiências no ambiente *online*.

No entanto, essa crise também gerou oportunidades. A adaptação forçada ao ensino remoto levou a uma maior valorização das tecnologias educacionais e ao desenvolvimento de estratégias criativas para alcançar os alunos rurais. Professores e comunidades locais têm buscado alternativas como a entrega de materiais impressos, a criação de grupos de estudo por telefone e o uso de rádio para transmitir aulas.

Além disso, a pandemia ressaltou a importância de repensar a educação rural como um todo. Isso inclui investir em infraestrutura digital nas áreas rurais, capacitar professores para o ensino *online* e desenvolver currículos que se adaptem às necessidades e realidades das comunidades rurais.

A educação rural em Manaus enfrentou desafios significativos durante a pandemia, especialmente com a transição para o ensino remoto emergencial. No entanto, também demonstrou resiliência e criatividade por parte dos educadores e das comunidades rurais. Essa experiência deve servir como um chamado à reflexão e à ação para garantir que a educação nas áreas rurais seja mais inclusiva, equitativa e preparada para enfrentar desafios futuros.

A incorporação da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na educação tem sido um catalisador significativo para a transformação do processo de aprendizagem ao longo das últimas décadas. Como resultado desse casamento entre educação e tecnologia, vimos um aumento notável na acessibilidade, flexibilidade e eficácia do ensino em todo o mundo.

A TIC trouxe consigo a capacidade de personalizar o aprendizado, adaptando-se

às necessidades individuais dos alunos, tornando a educação mais inclusiva e acessível a diversos grupos demográficos. Através da internet, os estudantes podem acessar recursos educacionais de alta qualidade de qualquer lugar do mundo, o que quebra barreiras geográficas e econômicas.

Além disso, a tecnologia permitiu a criação de ambientes de aprendizado mais envolventes, com recursos multimídia, simulações e plataformas interativas que tornam a educação mais interessante e motivadora. A comunicação instantânea e colaborativa entre alunos e professores também é facilitada, tornando possível o aprendizado à distância e a colaboração global.

No entanto, é importante lembrar que a tecnologia da informação e da comunicação na educação não é um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta que deve ser usada de forma estratégica e equilibrada. A interação humana, a orientação dos professores e a capacidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais continuam sendo componentes essenciais da educação.

A tecnologia da informação e da comunicação trouxe inovação e melhorias significativas para a educação, expandindo as oportunidades de aprendizado e melhorando a eficiência do processo educacional. No entanto, seu sucesso depende da maneira como é integrada e usada para enriquecer a experiência de aprendizado, sempre mantendo o foco no desenvolvimento integral dos alunos e no fortalecimento das habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

Através deste trabalho conclui-se que as tecnologias usadas com fim educacional pedagógico ampliam as possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender. Quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

O professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para a apropriação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H. S.; PEIXOTO, J. **Docência online**: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais em rede. ETD. Educação Temática Digital. v. 18. p. 404-417, 2021.

BANDURA, Albert. **A evolução da teoria social cognitiva**. Em; Smith, K>G. Acertou. M. A. Grandes mentes em gestão. Oxford University Press, 2021. P. 9-35

COULON, A. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Educação & Pesquisa, vol. 43, 2017.

MORAN, J.G. **Saberes docentes e formação profissional**: alternativas teóricas e praticas. São Paulo. Summus. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Dirceu Gonçalves. **A reconfiguração da avaliação fundamental em escola**

pública na cidade de Manaus na Base Nacional Comum Curricular: Explorando abordagens e desafios pós-pandemia Covid-19. Educação e Conhecimento – Volume 4/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023

A Atuação dos Professores em Tempo de Pandemia da Covid 19 em Escolas Públicas da Zona Rural da Cidade de Manaus/Amazonas-Brasil: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA). Assunção-PY. De autoria do autor desse artigo. 2022.

PRENSKY, M. **Nativos digitais**, imigrantes digitais, On the Horizon, 9(5), 1-6, 2010

SANTOS, C. **O ensino de história e seu currículo:** Teoria e método. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_. Acesso em: 26/05/2022

SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem:** um estudo de caso empregando Adobe Flash, Html 5, CSS, JavaScript e Ardora. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

SOUZA, Sandra Lúcia Pacheco de Almeida Costa. **Autoeficácia no trabalho docente:** uso da tecnologia digital e virtual no processo de ensino e aprendizagem. 2015.

TINTO, V. **Aprender melhor juntos: o impacto das comunidades de aprendizagem no sucesso dos alunos.** Série de Monografias de Ensino Superior [2003]. Disponível em: <<https://www.nhcuc.org>>. Acesso em: 23/09/2023.

VALENTE, J.A. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem: desafios de professores e dos alunos da educação de jovens e adultos no Amazonas

Ronan Oliveira Melo Viana

RESUMO

O presente estudo é o complemento da Dissertação intitulada: “Perspectivas e desafios: análise das expectativas educativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Antônio Matias Fernandes na Cidade de Manaus-AM”. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel vital na promoção da educação inclusiva e na redução das taxas de analfabetismo em todo o mundo. No estado do Amazonas, a EJA enfrenta desafios específicos devido à diversidade cultural, geográfica e socioeconômica da região. Nesse contexto, a sala de aula emerge como um espaço crucial para a vivência e a aprendizagem dos alunos da EJA. Tem-se como objetivo geral discorrer sobre explorar como a sala de aula pode ser otimizada para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA no Estado do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa descritiva, a partir da pesquisa realizada nas plataformas Scielo e PubMed de material impresso e publicados de 2020 a 2023 na forma de livros, teses, dissertações e artigos onde identificou-se 8 estudos utilizados nesse estudo e confrontados com a nossa dissertação (supra citada). Para a análise, empregou-se o método discursivo dedutivo com objetivos exploratórios. O estado do Amazonas é conhecido por sua rica diversidade cultural, abrigando diferentes grupos étnicos, tradições e línguas indígenas. Isso se reflete na composição dos alunos da EJA, que muitas vezes têm origens culturais diversas. A sala de aula é o local onde essa diversidade se manifesta e pode ser explorada de maneira construtiva, promovendo a valorização das identidades culturais dos alunos. Os alunos da EJA frequentemente têm experiências de vida e trabalho que diferem dos alunos mais jovens. Conclui-se que a sala de aula deve ser um ambiente que os motive, relacionando o conteúdo curricular com suas experiências cotidianas. Isso pode ser feito por meio da contextualização dos temas abordados e da aplicação prática dos conceitos. É necessário reconsiderar mudanças abrangentes em termos educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos, que envolve a EJA.

Palavras-chave: sala de aula. EJA. aprendizagem.



INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional é um desafio persistente e multifacetado que afeta diversas regiões do mundo. No contexto brasileiro, a disparidade no acesso à educação e a qualidade do ensino têm sido objeto de intensa pesquisa e debate. No entanto, uma área que tem recebido atenção limitada e que merece uma análise mais aprofundada é a educação de jovens e adultos (EJA), especialmente em regiões geograficamente desafiadoras, como o estado do Amazonas. Esta região, conhecida por sua vasta extensão territorial e complexa geografia, apresenta desafios únicos em relação à oferta e à qualidade da EJA, exacerbando as desigualdades educacionais já existentes.

O Amazonas, como o maior estado brasileiro em área territorial, enfrenta obstáculos consideráveis na promoção da educação de jovens e adultos, especialmente em comunidades remotas e rurais, onde o acesso às instituições educacionais é muitas vezes limitado. As desigualdades socioeconômicas, culturais e geográficas presentes nessa região desempenham um papel fundamental na configuração do panorama educacional, criando disparidades significativas na participação e no desempenho dos alunos na EJA.

Este estudo tem como objetivo discorrer sobre explorar como a sala de aula pode ser melhorada para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA no Estado do Amazonas, investigando os principais fatores que contribuem para essas disparidades e suas implicações para o desenvolvimento educacional e socioeconômico da região. Além disso, busca-se identificar estratégias eficazes para reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão de jovens e adultos em busca de oportunidades de aprendizado.

Ao compreender as complexas dinâmicas que moldam a EJA no Amazonas e suas interações com as desigualdades sociais e geográficas, esta pesquisa pretende fornecer informações valiosas que podem informar políticas educacionais mais eficazes e promover uma educação mais equitativa para todas as pessoas, independentemente de sua idade, local de residência ou condição socioeconômica.

A concepção tradicional de conhecimento tem desempenhado um papel central na sala de aula ao longo de décadas, moldando a forma como educadores ensinam e alunos aprendem. Essa concepção tem suas raízes na filosofia e na história da educação, e embora tenha evoluído ao longo do tempo, ainda exerce influência significativa no ambiente escolar. Neste texto, exploraremos a concepção tradicional de conhecimento na sala de aula, seus principais elementos e críticas.

A compreensão habitual de informação ordinalmente se baseia na ideia de que a informação é um conjunto de fatos, informações e conceitos que são transmitidos pelo professor para o aluno. O professor é visto como a fonte de conhecimento, enquanto o aluno é considerado um receptor passivo que absorve esse conhecimento.

Sob essa concepção, a memorização desempenha um papel fundamental. Os alunos são frequentemente incentivados a memorizar informações, fórmulas e datas, e são avaliados com base na capacidade de recitar esses dados.

CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

A avaliação é frequentemente realizada por meio de testes e provas, que testam a capacidade dos alunos de recuperar informações memorizadas. O desempenho em testes muitas vezes é usado como medida de sucesso acadêmico.

O professor é considerado a autoridade no processo de ensino e é responsável por transmitir conhecimento, definir metas de aprendizado e gerenciar o ambiente da sala de aula. A concepção tradicional muitas vezes resulta em um currículo padronizado, no qual todos os alunos são expostos ao mesmo conteúdo, independentemente de seus interesses, habilidades ou necessidades individuais.

O aspecto cultural da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pela qual a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento o elemento histórico funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são confinados do conhecimento humano (LURIA, 2006, p. 26).

Um dos principais pontos de crítica é que essa abordagem pode tornar os alunos passivos em relação ao seu próprio aprendizado. Eles podem se tornar meros receptores de informações, sem oportunidade de explorar, questionar ou aplicar o conhecimento de maneira significativa.

A ênfase na memorização pode levar os alunos a focar na retenção de informações em curto prazo, em vez de desenvolver uma compreensão profunda e duradoura dos conceitos. Essa abordagem não leva em consideração a diversidade de estilos de aprendizado e necessidades dos alunos. Alunos com habilidades diferentes podem ser prejudicados por um currículo padronizado e métodos de ensino unidimensionais. (ROSITO, 2017, p.15)

A concepção tradicional pode limitar a oportunidade dos alunos de desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, que são essenciais para o sucesso no mundo atual. Em um mundo em constante evolução, a ênfase exclusiva em conteúdo estático pode tornar o conhecimento rapidamente desatualizado.

No entanto, Peres e Freitas (2014, p. 111) ressaltam que é importante o professor ter profundo conhecimento do conteúdo como conceito teórico durante a organização do ensino, pois isso é fundamental para que as tarefas com conceitos sejam elaboradas. Portanto, o conteúdo é à base do ensino desenvolvimental.

O entendimento tradicional de conhecimento na sala de aula tem sido uma parte importante da educação por muitos anos, mas também enfrenta críticas significativas. As abordagens pedagógicas modernas frequentemente buscam equilibrar a transmissão de conteúdo com o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criatividade e aprendizado ativo, reconhecendo a importância de envolver os alunos no processo de construção do conhecimento.

A educação e o ensino desempenham papéis fundamentais na formação da

sociedade e no desenvolvimento individual de cada pessoa. São processos interligados, mas têm características distintas que merecem atenção.

[...] o processo de educação e ensino se caracteriza pela organização da atividade de ensino visando colocar os alunos numa atividade que possibilite a generalização de conteúdo e formação de conceitos. Esta atividade é denominada por Davídov de “atividade de estudo”, um dos tipos principais de atividade humana, constituindo o meio pedagógico pelo qual os alunos se apropriam de modos de atividade intelectual, isto é, dos modos generalizados de ação contidos no conhecimento teórico-científico (LIBÂNEO, 2016, p. 362).

A educação é um conceito amplo que vai além das salas de aula. Ela envolve todo o processo de aprendizado ao longo da vida, adquirido por meio da interação com o ambiente, experiências pessoais e interações sociais. A educação é influenciada por fatores culturais, familiares e sociais, moldando valores, crenças e atitudes. É um processo contínuo que começa desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida.

Segundo Araujo (2020, p. 118) enfatiza que o professor deve organizar o ensino de forma que as tarefas e ações realizadas pelos estudantes os façam chegarem ao pensamento teórico, a partir da abstração e generalização do conteúdo trabalhado.

Assim, investigando o problema do objeto proposto, podem conseguir identificar o núcleo conceitual do objeto e, conseqüentemente, a formarem o conceito teórico.

O ensino, por outro lado, é uma parte específica do processo educacional. Refere-se à transmissão de conhecimento, habilidades e informações de uma pessoa mais experiente ou qualificada para outra que está em processo de aprendizado. Geralmente, ocorre em ambientes formalizados, como escolas, universidades ou treinamentos profissionais. O ensino envolve planejamento, estruturação do conteúdo, métodos pedagógicos e avaliação do progresso do aluno.

É importante destacar que uma estrutura básica para que o professor planeje seu ensino: o professor deve partir de conteúdos histórico-sociais no conteúdo a ser ensinado. Assim, ao trabalhar com o conteúdo de histórias em quadrinhos com os jovens e adultos do campo, foi preciso abarcar um pouco sobre a história dessa arte, e também a forma como foi se constituindo ao longo dos anos como gênero, linguagem e arte. Em seguida, o docente deve elaborar expectativas de desenvolvimento dos alunos, para que generalizem o conteúdo ensinado, indicando a esses novos conteúdos, objetivos e métodos que possam ser trabalhados no desenvolvimento mental dos estudantes. (LIBÂNEO, 2016, p. 370)

Através da educação, as pessoas adquirem as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor, tomar decisões informadas e contribuir de forma significativa para a sociedade.

O ensino desempenha um papel crucial na disseminação do conhecimento acumulado ao longo da história e na preparação das novas gerações para os desafios do futuro.

TRABALHANDO EM SALA DE AULA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS DO EJA

Nas rápidas transformações que caracterizam a sociedade do conhecimento dos dias atuais, o uso progressivo de novos e inovadores meios de comunicação faz com que as exigências em termos de alfabetização estejam em expansão constante. Para sobreviver no mundo globalizado de hoje, tornou-se necessário, para todos, aprender novas habilidades e desenvolver a capacidade de localizar, avaliar e usar informações de forma eficiente e múltipla.

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga olhar que pensa. (BRUNEL, 2014, p. 25)

A alfabetização é um dos momentos mais importantes na jornada educacional de uma criança, pois é o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades fundamentais de leitura e escrita. Trabalhar esse processo em sala de aula requer um cuidadoso planejamento, dedicação dos educadores e o reconhecimento das necessidades individuais de cada aluno.

Para começar, é essencial criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam motivados e confiantes para explorar o mundo das letras e palavras. A sala de aula deve ser um espaço repleto de materiais didáticos adequados à idade, como livros coloridos, jogos interativos e cartazes com letras e imagens. Essa atmosfera positiva ajuda a despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita.

A EJA se insere na educação formal ao integrar a educação básica, conforme consta na LDB nº 9.394/96, portanto atende tanto às prescrições vigentes que são estabelecidas para dar funcionalidade, quanto aos diversos segmentos que abrangem a todas as modalidades de ensino. Nesse sentido, constata-se que, por meio do art. 37 da LDB nº 9.394/96.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 1996)

O processo de alfabetização frequentemente começa com o reconhecimento das letras do alfabeto. Apresentar as letras de forma lúdica e envolvente, por meio de canções, histórias e atividades práticas, pode ser muito eficaz. É importante lembrar que cada aluno progride em seu próprio ritmo, então é fundamental adaptar o ensino às necessidades individuais. Alguns alunos podem aprender mais rapidamente do que outros, e isso são perfeitamente normais. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 75)

À medida que os alunos começam a reconhecer as letras, eles podem avançar para a combinação delas para formar palavras simples. Jogos de correspondência de palavras

e atividades de leitura em grupo podem ser ótimas maneiras de praticar essas habilidades. É crucial que os educadores forneçam opinião construtiva e encorajador, celebrando as conquistas de cada criança, por menores que sejam.

A leitura em voz alta desempenha um papel fundamental na alfabetização. Ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolver vocabulário, compreensão textual e entusiasmo pela leitura. Os educadores podem dedicar um tempo regular para a leitura em voz alta na sala de aula, criando assim um ambiente literário enriquecedor. (BRANCO, 2017, p. 36)

A escrita também deve ser incorporada ao processo de alfabetização. Incentivar os alunos a escreverem suas próprias histórias, diários ou até mesmo pequenas notas é uma maneira eficaz de desenvolver suas habilidades de escrita. Novamente, é importante fornecer orientação e apoio à medida que os alunos progredem.

A sala de aula é o espaço de convivência entre educandos e educadores. Neste pequeno núcleo educacional circulam diferentes: concepções, formas de proceder, experiências em relação à família e ao trabalho. Entretanto, nem tudo são diferenças, há empatias, afinidades, descobertas e cooperação. É na proximidade com o outro que os indivíduos se veem singular e plural, onde é possível o exercício da cidadania. (FREITAS, 2020, p. 57)

Além disso, a alfabetização não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar, mas como uma habilidade vital para a vida cotidiana. Os educadores podem destacar a importância da leitura e da escrita no mundo real, mostrando como essas habilidades são usadas em diferentes contextos, como ler um cardápio em um restaurante, seguir instruções de um jogo ou escrever uma carta para um amigo.

É importante destacar que o processo de alfabetização em sala de aula é uma jornada emocionante e crucial na vida de uma criança.

Requer paciência, dedicação e adaptabilidade por parte dos educadores, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Ao criar um ambiente acolhedor, oferecer materiais estimulantes e reconhecer o progresso individual de cada criança, os educadores podem ajudar a abrir as portas para um mundo de conhecimento e imaginação através da alfabetização. (ARAUJO, 2020, p. 93)

Projetos e programas são iniciativas limitadas para substituírem políticas de longa duração. A alfabetização, que não pode ser vista separada da educação de jovens e adultos, necessita ser planejada, executada e avaliada como uma ação educacional em sintonia com uma política pública mais permanente.

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM OLHAR DIRECIONADO À EJA

A aprendizagem e a educação de adultos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. Dentro desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma abordagem educacional crucial, direcionada especificamente para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de completar sua educação formal na idade apropriada.

O campo da alfabetização de adultos sempre esteve atravessado por conflitos e tensões. De modo geral, as práticas pedagógicas de sala de aula estão baseadas numa concepção de linguagem apenas como código. Uma concepção que por muito tempo sustentou o conceito restrito de alfabetização como mera técnica de transcrição. Até porque para ser registrado estatisticamente como alfabetizado era preciso apenas aprender, mecanicamente, a codificar e decodificar as unidades mínimas da fala. Um ensino voltado à aquisição do sistema alfabético como um código. (FREITAS, 2020, p.198)

A EJA é um campo educacional que visa atender às necessidades de pessoas que, por motivos variados, não puderam concluir o ensino básico ou médio durante a idade convencional. Esses motivos podem incluir desafios econômicos, responsabilidades familiares precoces, trabalho, migração ou mesmo a falta de acesso à educação de qualidade em suas regiões de origem.

Baseado na colocação de Aguiar (2009, p. 12) “a alfabetização não pode ser reduzida a um mero aprendizado mecânico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal e intelectual”.

Uma das principais características da EJA é a flexibilidade. Ela reconhece que os adultos têm vidas complexas e compromissos diversos, o que torna necessário oferecer horários de aula alternativos, formatos de ensino diferenciados e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais.

Isso significa que a EJA não se limita às quatro paredes de uma sala de aula tradicional; ela pode ocorrer em espaços comunitários, online, em horários noturnos e fins de semana, visando acomodar as diversas realidades dos adultos em busca de educação.

O conceito da alfabetização vai se transformando e adquirindo um conceito mais próximo das concepções freireanas, para humanização, para inserção no meio social. E nesse sentido faz referência. A tradição de educação popular que vê a alfabetização como um elemento essencial para o sujeito desenvolver maior conhecimento e maior entendimento do seu próprio ambiente, e ser, por tanto, uma ferramenta necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de uma cidadania mais efetiva, que não só reconhece os direitos políticos de indivíduos, mas também seus direitos civis e sociais (STROMQUIST, 2001, p. 311).

Além disso, a EJA reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida. Não se trata apenas de proporcionar uma segunda chance educacional, mas também de incentivar a contínua busca pelo conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, a EJA valoriza a autoaprendizagem, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a habilidade de aplicar o conhecimento na vida cotidiana.

De acordo com Nogueira (2010, p. 54) alude ao direito à educação como “[...] um princípio constitucional inegável e sua oferta deve ser amplamente questionada ao Estado brasileiro. [...] Contudo, para que se possa verificar e experimentar sua íntima relação com a educação precisa-se, ao menos, conhecer seu conteúdo mínimo [...]”.

Com esse propósito de conhecer a base de sustentação da oferta de ensino ao longo da história do povo brasileiro, trouxemos a você um pouco das leis que regeram e regem a educação brasileira e, por conseguinte, a oferta de Educação de Jovens e Adultos em nosso meio.

A EJA não é um programa, um projeto, é uma modalidade de ensino da educação básica, nas suas etapas Fundamental e Médio. O termo modalidade provém do “[...] diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria”(BRASIL, 2000).

Um dos maiores desafios enfrentados na EJA é o combate ao analfabetismo funcional, que afeta um grande número de adultos em todo o mundo. Para superar esse desafio, é necessário oferecer abordagens pedagógicas que sejam significativas, relevantes e contextualizadas. Isso implica em integrar o aprendizado às experiências de vida dos adultos, tornando-o mais envolvente e aplicável.

Baseado na colocação da UNESCO (2023, p, 105) destaca que “a alfabetização é de importância central para todos os níveis educacionais, em especial para a educação básica, e para todos os modos de transmissão – formais não formais e informais.”

A Alfabetização para todos abrange as necessidades educacionais de todos os seres humanos, em todos os ambientes e contextos, no Norte e no Sul, nas áreas urbanas e rurais, incluindo tanto os que frequentam escolas quanto os que se encontram fora delas, adultos e crianças, meninos e meninas, homens e mulheres.

Baseado na colocação de Viana (2023, p. 54) destaca que a redução da desigualdade social é um desafio importante, mas é também uma necessidade urgente. A desigualdade social é um obstáculo ao desenvolvimento econômico, à democracia e à justiça social.

Só trabalhando juntos podemos criar uma sociedade mais justa e equitativa para todos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo proporcionar a continuidade da educação básica para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental ou médio na idade regular.

Além disso, a EJA deve ser vista como uma ferramenta para a promoção da inclusão social e econômica. Ela não apenas capacita os adultos a obterem melhores empregos e oportunidades, mas também fortalece sua participação cívica e sua capacidade de tomar decisões informadas em suas vidas e comunidades.

Todavia, a aprendizagem e a educação de adultos, com um foco direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), são fundamentais para o desenvolvimento de sociedades mais justas, inclusivas e igualitárias. A EJA oferece uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema educacional convencional e, ao fazê-lo, contribui para a construção de um mundo mais educado, informado e capacitado. É um investimento essencial no potencial humano e no futuro de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA no Amazonas demanda flexibilidade na organização da sala de aula. Muitos alunos trabalham em horários irregulares, têm famílias para cuidar ou enfrentam outros compromissos. Portanto, estratégias de ensino flexíveis, como aulas noturnas, ensino à distância e materiais autoinstrucionais, podem ser eficazes.

Os educadores que trabalham com a EJA no Amazonas devem ser devidamente

capacitados para compreender as necessidades dos alunos adultos e desenvolver abordagens pedagógicas adequadas. A formação contínua é essencial para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios dessa modalidade de ensino.

A avaliação deve ser vista como uma ferramenta para orientar o aprendizado, em vez de ser exclusivamente voltada para a classificação dos alunos. Avaliações formativas, que fornecem *feedback* regular e oportunidades de melhoria, são mais adequadas para os alunos da EJA, ajudando-os a acompanhar o progresso e a construir sua autoconfiança.

A sala de aula desempenha um papel crucial na vivência e aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas. A diversidade cultural, os desafios geográficos e as características específicas dos alunos adultos exigem abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas. Investir na capacitação de professores, na contextualização do currículo e na flexibilização das estratégias de ensino é fundamental para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos da EJA no estado do Amazonas.

A promoção de um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial educacional.

A sala de aula desempenha um papel fundamental na educação de jovens e adultos, pois é o espaço onde ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. Ao longo deste texto, exploramos diversas dimensões desse ambiente, desde a importância do acolhimento e da adaptação metodológica até o uso das tecnologias e a valorização da experiência dos alunos.

Concluimos que a sala de aula na educação de jovens e adultos é um local de encontro e transformação, onde se cruzam diferentes histórias de vida e trajetórias educacionais. É um espaço onde o respeito à diversidade, a flexibilidade pedagógica e a empatia por parte dos educadores desempenham um papel central no sucesso do processo educativo. Além disso, a sala de aula deve ser um ambiente estimulante, que promova a participação ativa dos alunos, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A educação de jovens e adultos enfrenta desafios específicos, como a evasão escolar e as defasagens de aprendizagem, mas a sala de aula bem estruturada e acolhedora pode ser um fator decisivo para superar essas dificuldades. Ela deve ser um espaço de inclusão, onde cada aluno se sinta valorizado e motivado a aprender, independentemente de sua idade ou trajetória anterior.

Portanto, a sala de aula na educação de jovens e adultos não é apenas um local físico, mas um espaço de oportunidades e transformações, onde o comprometimento dos educadores e a motivação dos alunos se unem para construir um futuro mais brilhante e promissor. É um ambiente de esperança, onde o aprendizado é uma jornada contínua e onde todos têm o direito e a capacidade de alcançar o sucesso educacional e pessoal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. V. V. de. **Alfabetização e participação social de jovens e adultos no Distrito Federal**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44- 72, jan./abr. 2009.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2020.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. **O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação básica**. - São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRANCO, V. **A sala de aula na educação de jovens e adultos**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 157-170. 2017.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRUNEL, C. **Jovens, cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

FREITAS, M. *et al.* **Alfabetização na EJA: possibilidades de ampliação dos direitos de aprendizagem para jovens e adultos poucos escolarizados** In: Práticas de Alfabetização: processos de ensino e aprendizagem. (Orgs.). Margarida do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Recife, Ed. UFPE. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai./ago. 2016.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-38.

NOGUEIRA, Giovani Cavalheiro. **Legislação e políticas em educação**. Florianópolis: Publicações do IFSC-SC, 2010.

PERES, T. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática**. Poiésis, Tubarão, volume especial, p. 10-28, jan./jun. 2014.

ROSITO, M. M. B. **A estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 09-26, mai./ago. 2017.

STROMQUIST, N. P. **Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301- 320, jul./dez. 2001.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/grale>>. Acesso em: 20 set. 2023.

VIANA, Ronan Oliveira Melo. **Desigualdades educacionais: Desafios de professores e alunos da EJA como promotores das mudanças no estado do Amazonas** Educação e Conhecimento – Volume 4/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023.

O ensino de Libras ministrado por professor surdo e por professor ouvinte na graduação

The teaching of brazilian sign language given by a deaf teacher and a hearing teacher in graduation

Valdemar Barbosa Lima Junior
Tuender Durães de Lima

RESUMO

No presente capítulo consideramos o trabalho de dois professores de Libras. Objetivamos verificar as semelhanças e diferenças no ensino de Libras como L2, com base em abordagens, métodos e técnicas dos professores. Trata-se de uma pesquisa autoetnográfica. O trabalho do professor ouvinte ocorreu de março de 2012 a dezembro de 2016 e o trabalho do professor surdo, de julho de 2020 a janeiro de 2021. Os *loci* foram as aulas de Libras para estudantes ouvintes nas graduações em uma instituição particular e em uma pública. Corroboramos Aquino (2020), Klimsa e Klimsa (2020), dentre outros. Concluímos que há semelhanças e diferenças nas abordagens, métodos e técnicas utilizados por ambos, uma delas diz respeito à questão dos resultados da aprendizagem dos estudantes. Devido à expansão do ensino de Libras no Brasil, é relevante pensar em currículo, metodologias e estratégias de ensino nessa área.

Palavras-chave: ensino. libras. professor. surdo. ouvinte.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua de sinais brasileira ampliou devido ao seu reconhecimento pela lei 10.436, em 2002, bem como de sua regulamentação pelo decreto de número 5.626 (BRASIL, 2002-2005). Esse decreto estabeleceu a inserção da disciplina de Libras nas graduações, bem como a criação do curso de Letras - Libras. São quase vinte anos de reconhecimento da língua de sinais, resultando em uma visibilidade maior para com o seu uso nos espaços educacionais e outros. Há em tramitação



na câmara um projeto de lei de número 5.961/2019 que prevê a inserção da língua de sinais também na Educação Básica. Diante dessas questões, é relevante refletir sobre métodos de ensino-aprendizagem, para haver qualidade no trabalho dos professores de Libras.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Sobre o aprofundamento é descritiva e explicativa. Trata-se da autoetnografia em que: o trabalho do professor ouvinte ocorreu de março de 2012 a dezembro de 2016 em uma instituição de Ensino Superior particular, em duas turmas de Letras- Português/Inglês, uma de Pedagogia e uma de bacharelado em Educação Física. O trabalho do professor surdo, de julho de 2020 a janeiro de 2021, em uma turma mista com estudantes dos cursos de Design de Interiores, Design de Produto, Design Gráfico e Design de Moda. Nas aulas do professor surdo, o primeiro autor foi intérprete e mediou a comunicação entre o professor surdo e estudantes ouvintes. Dialogamos com autores tais como: Barbosa e Lacerda (2019) Klimsa e Klimsa (2020); Silva (2019); Aquino *et al.* (2020); Gesser (2010, 2012); Paiva, Faria e Chaveiro (2018), dentre outros. Como objetivos, viemos (a) descrever os métodos, as abordagens e técnicas de dois professores de Libras, (b) verificar semelhanças, diferenças e particularidades no processo de ensino; e (c) pensar em um aprimoramento no ensino de Libras, como L2, para ouvintes.

Vale ressaltar que, além da nossa motivação para esta pesquisa, Silva (2019: 22) menciona a importância de mais trabalhos relacionados a “processos identitários, sistemas de crenças, construção de competências, proficiência do professor, papéis do professor em sala de aula e outras.” Considerando que o professor ouvinte e o professor surdo possuem culturas distintas, entretanto percebemos particularidades ínfimas em suas atuações no ensino de língua de sinais.

ENSINO DE LIBRAS COMO L2

O primeiro projeto no intuito de capacitar professores surdos para o ensino de Libras, como L2, foi em 1993, idealizado pela professora Tanya Felipe (FELIPE, 2001). Somente em 2006 iniciou-se a formação licenciatura em Letras – Libras na UFSC, com polos em diversos Estados brasileiros. Hoje, essa formação para professores de Libras existe praticamente em todos os Estados.

O decreto 5.626/2005 estabelece o ensino de Libras nas graduações, obrigatoriamente, nas licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia. Contudo, não há diretrizes sobre a disciplina de Libras nos cursos superiores (KLEIN, 2015; PAIVA, FARIA E CHAVEIRO, 2018). Tais diretrizes ficam sob as atribuições da coordenação e dos professores de Libras nas instituições de ensino.

Ainda são poucas as pesquisas sobre metodologias no ensino de Libras (GESSER, 2010; BARBOSA E LACERDA, 2019). Sendo assim, é relevante pensar as práticas pedagógicas de professores de língua de sinais, a fim de fomentar a reflexão acerca do seu ensino, enquanto L2.

No que se refere ao ensino de língua, Barbosa e Lacerda (2019, p.19), explicam que abordagem se refere “às compreensões e aos pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de língua, ensino e aprendizagem”. A abordagem seria um fio condutor do processo de ensino de línguas, que compreende metodologia e técnicas.

As autoras supramencionadas citam Almeida Filho (1998), apontando que a abordagem envolve a filosofia de trabalho do professor. Sendo assim, a abordagem é o guia que delinea os métodos no ensino de línguas. Métodos e técnicas devem estar articulados à abordagem (BARBOSA E LACERDA, 2019). O autor Anthony (1963) apresenta em sua obra um esquema, no qual explica que a técnica significa recurso, estratégias e atividades utilizadas pelo professor. Gesser (2010) cita que, no ensino de língua há duas perspectivas: a gramatical e a comunicativa.

Ainda, sobre abordagens no ensino de línguas, é importante destacar algumas citadas na literatura: Audiolingual, Sociocultural, Silencioso (LEFFA, 1988), que são utilizadas nos ambientes de trabalho dos professores desta pesquisa. Nesse sentido, os aprendizes percebiam a Libras produzida pelo professor e sinalizavam, aprenderam certos aspectos culturais do povo surdo e observaram o professor surdo sinalizando as explicações. Além dessas abordagens, são também usuais pelos professores, o Método da Gramática e da Tradução, o Método Direto e o Método Comunicativo (GESSER, 2010; FREEMAN, 2008). Isso significa que os professores, em alguns momentos, trabalharam questões sobre a gramática da Libras na teoria, utilizaram termos do português para explicarem certos sinais. No entanto, houve momentos em que os estudantes simularam situações reais de comunicação, bem como tiveram que pensar diretamente na estruturação da Libras, sem passarem pelo português, por tradução.

O professor ouvinte

A legislação determina a prioridade para o professor surdo no que tange à docência de Libras (BRASIL, 2005). Contudo, com a grande demanda por professores de Libras no Ensino Superior, ouvintes também atuam como docentes. No meio acadêmico, ouvintes e surdos dividem o mesmo espaço e trocam experiências enriquecedoras.

Em relação ao plano de trabalho, o professor elaborou o plano da disciplina, que foi postado no site da instituição, disponibilizado aos estudantes. A disciplina continha entre 60h a 80h. Utilizou-se vídeos com vocabulário direcionado à área de atuação do estudante, gravado pelo professor, para que os estudantes treinassem o vocabulário em casa durante o período letivo. O vocabulário era selecionado de acordo com o curso. No curso de Letras, selecionava-se o vocabulário relacionado ao contexto de sala de aula. No de Educação Física, o vocabulário era relacionado ao corpo humano e locais de práticas de atividades físicas, por exemplo. Não era necessário aprender todos os sinais de uma só vez, porém, os estudantes eram incentivados a aprender a cada semana ou quinzena, pelo menos um grupo de sinais (cerca de 15 a 30 sinais). Em cada grupo de palavras apresentado, o professor sinalizava-os em sala e os estudantes repetiam. Caso houvesse algum parâmetro fonológico produzido de forma equivocada pelo aprendiz, tais como a configuração de mão, movimento e orientação, o professor apontava para que o estudante corrigisse. Eles eram também incentivados a continuar treinando em casa, no trabalho, em qualquer lugar que desejassem, também por meio de aparelhos eletrônicos, que possibilitavam o estudo em vídeos e aplicativos.

Durante as aulas, o professor ouvinte trabalhava questões sobre Linguística da Libras, Legislação sobre o surdo, Libras, Acessibilidade, Cultura e Identidade Surda, bem

como noções de Tradução. Ele utilizou o português oral para ministrar as aulas, também mesclou o vocabulário (sinais relacionados a objetos de sala de aula e do contexto de locais para a prática de atividade física) no qual os estudantes simulavam situações de comunicação.

Na parte prática, revisavam-se os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e, algumas vezes, pragmáticos. Incentivava-se o treinamento constante desses aspectos da Libras. As atividades eram feitas individualmente, em dupla ou em grupos, geralmente, com apresentações para toda a turma. Ao final da disciplina, eles apresentavam uma canção sinalizada, realizavam a interpretação simultânea da canção, porém, o treinamento era incentivado com um mês ou mais de antecedência.

Os estudantes achavam interessante a disciplina, pois, apesar de julgarem o aprendizado de uma língua sinalizada complexo, o estudo era gradual, com apoio de textos, vídeos, aplicativos, dicionário *on-line* e com a orientação do professor, semanalmente, em sala.

Havia certa ansiedade das turmas em relação às atividades avaliativas porque desconheciam como seria a avaliação, que, na realidade, era uma parte em que o professor soletrava algumas palavras e números, expressava sinais e frases. A outra parte era dissertativa sobre alguma questão acerca da Inclusão Educacional, Linguística etc.

O resultado em uma turma de Letras – Português/Inglês foi surpreendente. Numa certa ocasião, uma palestrante ouvinte foi convidada pela instituição para falar sobre Inclusão. Essa turma, que havia concluído a disciplina de Libras presencial, compreendia várias frases em Libras sinalizadas pela palestrante. Isso demonstrou que o professor utilizou metodologias que favoreceram a aprendizagem. Enquanto isso, outra turma, que havia feito a disciplina *on-line*¹, compreendia muito pouco a sinalização da palestrante. Foi gratificante ver o resultado em tão pouco tempo, entre quatro a cinco meses de estudos da Libras.

Quanto à turma que cursou a disciplina *on-line*, não tivemos conhecimento acerca da abordagem e métodos daquela disciplina. Contudo, a disciplina era totalmente *on-line*, sem auxílio de tutor, conforme relato dos estudantes. Foi possível perceber diferenças no aprendizado entre as duas turmas citadas. Ao final da disciplina e do semestre, os estudantes do curso de Letras presencial propuseram que houvesse uma carga horária maior e mais semestres, com a disciplina, para de que pudessem desenvolver na comunicação em Libras.

Percebemos que, em seu ensino, o professor ouvinte utilizou mais de um método, acreditava que a língua é adquirida e aprendida e que isso pode ocorrer em diversos contextos, tanto formais, quanto informais de ensino. Além disso, a apropriação da língua ocorre de forma gradual, a qual requer esforço, estudo, disciplina e prazer em aprender. A interação é vista como fator primordial, quando as atividades eram feitas em duplas e em grupos (AQUINO E OUTROS, 2020; SILVA, 2019). Os estudantes aprenderam questões culturais acerca da comunidade surda e do povo surdo, e não apenas questões linguísticas e gramaticais. Discussões sobre o mercado de trabalho, contextos de atuação do surdo, do intérprete e professores foram fundamentais para que o estudante compreendesse a realidade dos profissionais da área de Libras. Ao permitir uma considerável participação dos

¹ Não estamos afirmando que cursos EaD não são de qualidade, mas naquele contexto ocorreu dessa forma.

estudantes, o professor acreditava que o estudante já tem uma bagagem de conhecimento e experiência para poder compartilhar e desenvolver.

Os diálogos em Libras realizados pelos estudantes permitiam o *input* e *output* linguístico. Contudo, era necessário pensar em diálogos criados pelos próprios estudantes, para que se apropriassem da Libras de forma mais autêntica. Além disso, o uso das tecnologias permitiam melhor interação e maior tempo de estudo autônomo fora da sala de aula.

O professor surdo

Devido à Pandemia do Covid-19, as aulas do professor surdo foram ministradas no segundo semestre de 2019 a janeiro de 2021, de forma remota, na plataforma de ensino *Teams*, as quais eram traduzidas pelo intérprete. Essa mediação era necessária, pois, praticamente todos os estudantes não sabiam Libras.

Interessante foi que, a turma que estava no segundo módulo não obrigatório, os estudantes compreendiam parcialmente os comandos do professor, como abrir câmeras, fechar, responder alguma pergunta acerca de um sinal ou frase em Libras etc. Nem sempre era preciso traduzir a fala do professor para o português, porque os estudantes demonstravam interesse e estavam acostumados a ter um contato visual com o professor. Desse modo, alguns estudantes, quando queriam dizer algo, também digitavam no *chat* do *Teams*. Nesse sentido, vemos a importância de o professor surdo ter um bom domínio do português escrito.

A disciplina continha entre 32h a 54h. Corroboramos Paiva, Faria e Chaveiro (2018) que pesquisaram a carga horária de Libras de cinco instituições de ensino superior e perceberam que a média era de 60h.

Assim como o professor ouvinte, o professor surdo propôs um léxico (sinais relacionados à vestimenta, corpo humano etc.) em que sinalizava cada termo para os estudantes, enquanto eles observavam as imagens e a correspondência do sinal em português escrito nos *slides*. O professor sempre repetia os sinais quando necessário. Percebemos que, quando o professor fazia um sinal para os estudantes repetirem, ele fazia o sinal, depois levantava as mãos para mostrar de outro ângulo como realmente era a configuração de mão daquele sinal. Porém, alguns entendiam como se fosse um movimento do sinal ou que o sinal iniciasse naquele ponto. Apesar de apresentar o vocabulário e repeti-lo, uma estudante pediu que fossem gravados esses sinais para que eles pudessem treinar posteriormente.

O professor explanou nas aulas o tema “*História dos Surdos*” e questões educacionais. Posteriormente foi solicitado um trabalho de apresentação sobre a História dos Surdos, no qual o intérprete fez a interpretação do português oral dos estudantes para a Libras.

Outro trabalho foi um diálogo criado pelos estudantes no contexto da saúde (atendimento médico) e outro, no contexto comercial (compra de roupas). Houve gravação de diálogo feito pelos aprendizes, o qual foi apresentado na plataforma *Teams*. Após a apresentação, o professor elogiava-os e, poucas vezes, fazia apontamentos para

melhorarem a produção de alguns sinais em relação aos parâmetros fonológicos.

Nas aulas virtuais os estudantes utilizavam o português para comunicar com o professor surdo por meio do intérprete. Sobretudo, há professores de Libras que desestimulam o uso do português durante as aulas (AQUINO E OUTROS, 2020). Acreditam que, quanto mais o estudante utilizar a Libras em sala de aula e em contextos autênticos, mais ele irá adquirir a competência linguística.

Ainda, nas aulas remotas, notamos alguns entraves na comunicação e visualização entre professor e estudante, devido terem que utilizar câmeras e microfones, resultando em alguns atrasos. Isso não ocorreria se as aulas fossem presenciais.

Depreende-se que as tecnologias foram utilizadas, como a plataforma *Teams*. Entretanto, posteriormente, o professor solicitou a mudança temporária para a plataforma *Google Meet*, visto que, a primeira travava constantemente, impedindo a compreensão da Libras (que envolve movimentos ágeis das mãos, corpo e marcadores não manuais).

Consideramos que, devido à carga horária disponível para a disciplina, não é possível que os estudantes se tornem fluentes na Libras (PAIVA, FARIA e CHAVEIRO, 2018). Acreditamos que a interação nas apresentações em dupla e em grupos contribui para o aprendizado mútuo.

Nas aulas remotas, os estudantes utilizaram *Whatsapp* para interação e o aplicativo *CapCut* para a produção do diálogo a ser apresentado para a turma. Após as apresentações, o professor apontava alguns melhoramentos em relação aos parâmetros fonológicos que deveriam ser ajustados na produção dos sinais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Em ambos os contextos de ensino dos professores de Libras foi possível verificar a carga horária ainda insuficiente para o ensino de Libras nas graduações. No contexto do professor surdo, a instituição ofertou a disciplina Libras II. Dessa forma, houve uma continuidade para que os estudantes aprendessem mais. O resultado foi que os estudantes da disciplina Libras II estavam mais à vontade na interação, mesmo que limitada, com o professor surdo na plataforma *Teams*. Eles compreendiam cumprimentos e alguns comandos do professor durante as aulas, sem a necessidade da interpretação.

No contexto do primeiro professor, os estudantes sugeriram a continuação da disciplina na faculdade. Isso demonstra a uniformidade em relação ao desejo e às necessidades dos estudantes, quanto ao aumento da carga horária da disciplina. Contudo, autores como Paiva, Faria e Chaveiro (2018) acreditam que não seja necessário o aumento de carga horária. Elas afirmam que a disciplina é voltada a questões culturais, linguísticas e pedagógicas às quais os graduandos precisam conhecer para atuar com estudantes surdos. Ainda apontam que aprender a língua para ensiná-la, ou ministrar as aulas de outros conteúdos em Libras envolve outra formação, como, por exemplo, a licenciatura em Letras - Libras.

A participação do intérprete foi fundamental para mediar a comunicação,

principalmente, quando era necessária uma explicação mais detalhada de algum assunto. Alguns poucos estudantes confundiram o papel do intérprete intuindo que ele também era o professor, visto que utilizava a Libras e comandos do professor por voz em boa parte do tempo.

O segundo professor compreende a relevância da participação do intérprete, principalmente, para se trabalhar questões teóricas que exigem uma explicação mais detalhada sobre determinado assunto. Caso não houvesse a presença do intérprete, ele menciona que utilizaria outras estratégias de comunicação e, possivelmente, conteúdos mais práticos.

No que se refere ao material, ambos os professores utilizaram tecnologias, como vídeos, *slides*, aplicativos etc. Caso não as utilizasse, os próprios estudantes conhecem, buscam tais ferramentas, tais como o *Handtalk* e *Prodeaf*, que são aplicativos que contêm parte do léxico da Libras.

O primeiro professor utilizou vídeos gravados por ele mesmo, contendo um vocabulário da língua de sinais, para que os estudantes treinassem fora da sala de aula. Também utilizou vídeos de surdos sinalizando, quando queria apontar questões gramaticais da Libras. O segundo professor não utilizou vídeo gravado por ele, mas, fazia a sinalização durante a aula para os estudantes repetissem. Esses estudantes solicitavam a gravação da aula, no intento de terem esse material para estudos. É relevante disponibilizar esse vocabulário da Libras em vídeo gravado, para que os estudantes tenham acesso sempre que necessitarem. Incentivamos também o uso de outras ferramentas lexicais para estudo. Não foram utilizados livros didáticos, um glossário ou dicionário específico, em ambos os casos. O primeiro professor disponibilizou um dicionário *on-line*, porém, comentou que os sinais poderiam ter variação regional, devido os sinalizantes serem de outro estado. Os materiais utilizados eram selecionados e elaborados pelos professores. Eles utilizavam *slides* com texto e imagens, vídeos e algum texto impresso. Foi interessante que o segundo professor solicitou aos próprios estudantes a gravação dos vídeos deles, para que pudesse disponibilizar e apresentar esse material para outras turmas que estudassem Libras.

As atividades pontuadas eram vistas pelos professores como formativas, em ambos os casos. Apesar de os estudantes ficarem preocupados em relação às avaliações, ambos professores acreditam que as atividades avaliativas ocorrem em todas as aulas, pois, as notas eram resultados da participação, da aprendizagem e construção do conhecimento.

Foi ainda possível verificar que os estudantes do segundo professor (no ensino remoto) tinham mais autonomia em relação ao uso das tecnologias, visto que estavam estudando a distância. Dessa forma, precisavam saber utilizar as tecnologias tanto para assistirem às aulas, quanto para a produção de trabalhos.

Ressalta-se que o primeiro professor disponibilizou, antes de iniciar a disciplina, todo o seu planejamento no site da instituição, tais como: materiais, fontes de busca, planos de ensino etc.

Percebemos nas aulas uma combinação de três métodos: o Método direto, da Tradução e da Gramática e o da Abordagem comunicativa (FREEMAN, 2008). Isso significa o uso direto da língua de sinais, sem passar por tradução/interpretação, algumas

explicações gramaticais da Libras, bem como a inserção do aprendiz em uma situação comunicativa, como, por exemplo, na encenação em uma compra em uma loja, bem como na interação com um amigo.

O primeiro professor não utilizou um vocabulário qualquer, mas direcionou à possível necessidade comunicativa do futuro profissional. Os estudantes da Pedagogia e Letras aprendiam sinais voltados para o ambiente escolar, enquanto os da Educação Física, estudavam o vocabulário para necessidades comunicativas em uma academia ou no ensino de um esporte, por exemplo. Leão e Agapito (2019, p. 9) afirmam que “Se o ensino ocorrer de maneira contextualizada, ou seja, utilizando-se de uma situação próxima daquela em que os conhecimentos profissionais serão utilizados, a aprendizagem é favorecida, potencializando, uma melhor apreensão do conteúdo proposto”.

Apesar de os professores utilizarem diálogos, permitirem que os próprios estudantes criassem seus textos (AQUINO *et al.*, 2020), havia o momento para aprendizado de lista de sinais/palavras. Sobretudo, tarefas como interações, pesquisas, uso de glossários, aplicativos e vídeos com surdos sinalizando, permitiam que os estudantes apropriassem da língua em contextos reais.

Muitos estudantes que cursam a disciplina de Libras no Ensino Superior tiveram muito pouco, ou nenhum contato anterior com a Libras. A Libras é uma língua de modalidade cinésico-visual, na qual se faz necessária boa articulação das mãos e corpo para produzi-la. A apropriação da sintaxe, semântica e pragmática, não ocorreu de forma efetiva em ambos os casos. É preciso, ainda, pensar em aulas de Libras, independentes da Língua Portuguesa, no sentido de desvincularmos um ensino pautado em listas de sinais ou palavras. Apesar de que o aprendizado do léxico tem o seu lugar nas aulas de idiomas, isso precisa ser dosado. Gesser (2010) salienta que não se deve repetir frases criadas pelo professor e nem memorizar lista de palavras, mas colocá-lo, o aprendiz, numa situação comunicativa. Barbosa e Lacerda (2019, p.14) corroboram isso ao afirmarem que:

[...] é preciso considerar que este ensino [da língua de sinais] ainda está muito pautado na aquisição de vocabulários simples, o que ressalta a importância de haver um aprofundamento nos estudos sobre aquisição de Libras como segunda língua para que se possa ensinar Libras de forma mais efetiva e com qualidade.

Uma estratégia do primeiro professor foi gravar vídeos com o léxico para que os estudantes aprendessem em casa, assim, evitava-se passar boa parte do tempo da aula para aprendizado de lista de sinais. Ainda assim, sentimos a necessidade de pensar em um ensino da língua menos fragmentada. Com o aumento na utilização da *internet*, os aprendizes, facilmente, buscam várias informações sobre a história dos surdos; conquistas; legislação etc. Leão e Agapito (2019, p.191) salientam que:

Nesse contexto, o professor assume o papel de orientador dos estudos, ou seja, aquele que não fornece respostas prontas, mas que indica caminhos e isso permite que os alunos descubram, por diversos meios, as respostas para seus questionamentos e inquietações, para assim construir sua aprendizagem.

Observa-se que os cursos trazem questões sobre a História; legislação; Cultura e Identidade Surda; aspectos gramaticais e vocabulário. Em sua pesquisa, Antonio e Kelman (2019) apontaram que professores de Libras dizem ser fundamental abordar esses temas juntamente ao ensino da língua. Silva (2019, p. 22) considera que: “não há uma solidez

metodológica em relação ao ensino de Libras”.

Depreendeu-se que, nas aulas remotas, os estudantes participavam menos em relação ao *output*. Muitas vezes o professor tinha que solicitar ao estudante a abrir a câmera. Porém, na sala de aula com o primeiro professor, praticamente todos os estudantes sinalizavam aquilo que era solicitado. Parece que a câmera inibe, de certa forma, a participação do estudante no ensino remoto.

Consideramos que cada professor carrega suas experiências, visões, subjetividades, tem seus contextos de atuação, perfis diferenciados de estudantes. Klimsa e Klimsa (2020, p.13) testificam que:

Pouco se estudou ainda sobre as necessidades desse professor [de Libras], no entanto, sabemos que independente de quem seja ele carecerá de reflexões pertinentes, visto que as especificidades de cada professor são diferentes, ou seja, fluência na língua, metodologias adotadas, interesses e modos de ensinar.

Diante dessas diferenças na atuação do professor ouvinte e do professor surdo, percebemos que o professor surdo conhecia itens lexicais que o professor ouvinte desconhecia. Tal diferença pode estar no fato de o professor surdo utilizar a língua de sinais por mais tempo em seu cotidiano. Apesar disso, como mencionado, a disciplina de Libras, para alguns, deveria ser mais voltada a questões de Inclusão e Inclusão Educacional do surdo. Na visão de outros professores, deve ser ensinado apenas uma comunicação básica, não sendo possível dispor um léxico vasto para os estudantes, devido à baixa carga horária. Como percebemos, a insatisfação em relação à pequena carga horária oferecida é grande.

Retomando a questão da identidade e cultura surda, o professor surdo pode transmitir aspectos da cultura, de acordo com suas próprias experiências e vivências. Mas, e o professor ouvinte? Teria um discurso em sala de aula com lugar de fala? Ou seria um discurso no qual tem empatia para com o surdo? Paiva, Faria e Chaveiro (2018) mencionam que, denominar a Libras como língua dos surdos pode não soar bem, pois, dá a falsa impressão de posse. Assim como um usuário da Língua Inglesa, como L2, o ouvinte que tem a Libras como L2 pode ter autonomia para ensiná-la. É fundamental que esse professor ouvinte tenha constante contato com usuários da língua de sinais. Os estudantes/aprendizes de Libras, quando têm contato com o professor surdo, veem com os próprios olhos o que é ser surdo e suas especificidades.

Antes da Pandemia, o segundo professor, em suas aulas, convidou outro professor surdo e uma surdocega para palestrarem na faculdade, os quais explanaram sobre questões Linguísticas e sobre a Surdez. No contexto do outro professor, a própria instituição convidou uma palestrante, intérprete, ouvinte para falar sobre questões inclusivas. Desse modo, notamos a importância de enriquecer as aulas com tais eventos.

Percebemos a relevância da formação superior e pós-graduação para futuros professores surdos lecionarem nas instituições de Ensino Superior. Comumente, as faculdades e universidades estabelecem em seus editais a formação *stricto sensu* para o candidato atuar na docência no Ensino Superior. Comprovamos isso ao ver que, em três processos seletivos, em duas instituições de ensino públicas, um candidato surdo, embora graduado, não foi classificado em nenhum deles, pois, ainda não havia concluído a graduação em Libras e não possuía a formação *stricto sensu*, ficando atrás dos demais

ouvintes, ou desclassificado. O acesso e a formação para o surdo, que tem interesse na docência, devem ser estimulados (BRASIL, 2005).

Incentiva-se multiplicação da língua de sinais por professores surdos. Sobretudo, é necessário estimular a sua formação, preferencialmente em Letras - Libras. Na formação e docência é possível perceber surdos e ouvintes estudando e trabalhando juntos. As relações e trocas profissionais e culturais têm contribuído para que todos lutem e vençam pelas mesmas causas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das particularidades de cada professor, foi possível compreender que ambos percebem a necessidade de combinar a teoria e prática, bem como contextualizar o ensino com textos autênticos e mais situações de comunicação (LEFFA, 1988). Houve uma mistura do método gramatical e comunicativo em ambos contextos.

A formação do graduando, que inclui a Libras, visa prepará-lo para comunicar com o surdo, bem como atuar em sua educação escolar, quando necessário. Mesmo aqueles estudantes que não serão professores, precisam reconhecer que vivemos em uma sociedade heterogênea entre pessoas com diferentes culturas e identidades. Por isso a necessidade de ensinar a língua e essas questões.

Notamos que o primeiro professor tem uma visão da disciplina, como uma preparação do graduando para questões sociais, de direitos e linguísticas. O outro professor, diante da sua necessidade de compreender e ser compreendido na sociedade, tem uma visão da disciplina de Libras mais voltada para oportunizar uma comunicação dos estudantes com pessoas surdas, não só nos espaços educacionais, mas também em outros.

Salientamos que, neste e em diversos outros trabalhos, a disciplina de Libras precisa ser implementada em relação à carga horária (ANTONIO E KELMAN, 2019; VERAS E BRAYNER, 2018). São necessários mais materiais didáticos para trabalhar, por exemplo, a sintaxe, semântica, pragmática e outros aspectos da língua de sinais.

Percebemos uma resistência dos professores de Libras em não buscar materiais já produzidos por outros professores de outras instituições. Cada professor produzia seu material, livro, apostila etc. Klimsa e Klimsa (2020) mencionam que a maioria dos professores utiliza materiais produzidos por eles próprios. Apesar disso, os professores adotaram vídeos sinalizados por surdos, retirados da plataforma *Youtube*, quando queriam trabalhar com algum aspecto da História dos Surdos, Gramática da Libras ou Cultura e Identidade Surda.

Os estudantes que tiveram um professor surdo ficaram sensibilizados, com um olhar mais empático para com o surdo e suas especificidades. Perceberam como é importante a comunicação e a interação com o surdo. Ficam empáticos devido ao histórico de exclusão que o povo surdo sofreu e, muitas vezes, interessados em continuar a aprender a Libras. Veem com os próprios olhos a determinação do professor e suas conquistas por estar ali efetivado, atuando no Ensino Superior.

No que tange aos resultados no aprendizado dos estudantes do professor surdo e

do professor ouvinte, os resultados contêm poucas variações. As variações muitas vezes ocorrem devido à carga horária, seleção de material e área da graduação. Um diferencial é que, os estudantes do curso de Letras, por exemplo, têm conhecimentos gramaticais de outras línguas. De certa forma, isso contribui para as analogias.

Estudar uma língua em uma disciplina com uma pequena carga horária, não é garantia de que o estudante se tornará fluente em tal língua. Quanto mais, em tão pouco tempo, na sala de aula. Por isso que, em outras línguas, como as orais, existem os intercâmbios, a imersão cultural etc. Na língua de sinais, isso não deve ser diferente.

Em suma, este trabalho não buscou limitar o que deve e o que não deve ser realizado nas aulas de língua de sinais, nem limitar métodos, abordagens e técnicas. Antes disso, foi apenas um recorte das experiências dos professores em seus contextos (no período mencionado), que pode contribuir para mais reflexões sobre o ensino de Libras no Ensino Superior; o ensino de Libras para ouvintes como L2, bem como o uso de técnicas, método e abordagem no ensino de língua sinalizada. Vale ressaltar que, atualmente, muitas mudanças em relação aos métodos desses professores podem ter ocorrido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay. **Percepções sobre ensino de Libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses**. *Perspectiva em Diálogo*. v. 6 n. 13. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8182>.
- AQUINO, Ana Paula Praciano Nogueira *et al.* **Perspectivas entre aula e a prática de ensino de libras como I2**. *Perspectives between the classroom and the teaching practice of libras as I2*. *Brazilian Journal Of Development*. Vol 6, No 6, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11791>.
- BARBOSA, Ana Clarice Alencar; LACERDA, Lúcia Loreto. **Parâmetros de ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2**. Indaial: UNIASSELVI, 2019. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=36553>.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei que reconhece a Libras. Brasília, 2005.
- BRASIL. **Projeto de lei 5.961**. Inclui conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos ensinos fundamental e médio, para todos os alunos. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785>.
- FELIPE, T. 2001. **LIBRAS em contexto**: Curso Básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP.
- FREEMAN, Diane Larsen. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second edition, Oxford. 2008.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIN, Madalena. **Disciplina de Libras**: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29. 2015. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=438>.

KLIMSA, Severina Batista de Farias; KLIMSA, Bernardo Luís Torres. **Reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Libras na educação superior**. The Specialist, v. 41, n. 5 (2020). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42944>.

LEÃO, Marcelo Franco; AGAPITO, Francisca Melo. **Ensino de Libras em um Curso de Pedagogia por meio da aprendizagem baseada em problemas**. Revista educação e emancipação. v.12, n.1, jan./abr.2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10752>.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf.

PAIVA, G. X.S.; FARIAS, J. G.; CHAVEIRO, N. **O ensino de Libras nos cursos de formação de professores**: desafios e possibilidades. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan.- jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145/25772>.

SILVA, Lídia da. **Aquisição de segunda língua**: o estado da arte da Libras. Afluentes: revista de letras e linguística. UFMA/Campus III, v.4, n.13, p. 97-129, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/12481/7084>.

VERAS, Daniele Siqueira; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. **Atuação docente**: ensino de Libras no ensino superior. Trama, Marechal Candido Rondon, v. 14, n. 32, p. 121-129, 2018. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18604>.

A educação e o papel do psicopedagogo no âmbito escolar

Education and the role of the psychopedagogue in the school scope

Joelton Enilson Dantas

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central destacar a importância do papel do psicopedagogo no contexto escolar, bem como os desafios que enfrenta. Busca-se explorar o conceito e a relevância da Psicopedagogia no contexto escolar, reconhecendo-a como um componente fundamental para enfrentar os desafios que impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes. Em meio a esse cenário, o psicopedagogo desempenha um papel especializado na identificação, avaliação e intervenção nas barreiras que podem prejudicar o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. No entanto, essa atuação não está isenta de desafios, tais como a sobrecarga de demandas e a resistência por parte de alguns educadores. Este estudo argumenta que o papel do psicopedagogo na escola é de suma importância, uma vez que atua como mediador entre as necessidades individuais dos alunos e o currículo escolar, procurando estratégias que favoreçam o aprendizado. Além de explorar de forma breve, maneiras de otimizar a intervenção psicopedagógica, destacando a importância da colaboração entre os profissionais da educação, o fomento de práticas inclusivas e a conscientização da comunidade escolar sobre a relevância do trabalho desse profissional.

Palavras-chave: psicopedagogia. dificuldades de aprendizagem. intervenção. estratégias.

ABSTRACT

The main objective of this study is to highlight the importance of the role of the psychopedagogue in the school context, as well as the challenges they face. The aim is to explore the concept and relevance of Psychopedagogy in the school context, recognizing it as a fundamental component to face challenges that directly impact student learning. In this scenario, the



educational psychologist plays a specialized role in identifying, evaluating and intervening in barriers that can harm students' academic and socio-emotional development. However, this action is not free from challenges, such as overload of demands and resistance on the part of some educators. This study argues that the role of the educational psychologist at school is extremely important, as he acts as a mediator between the individual needs of students and the school curriculum, looking for strategies that promote learning. In addition to briefly exploring ways to optimize psychopedagogical intervention, highlighting the importance of collaboration between education professionals, the promotion of inclusive practices and the school community's awareness of the relevance of this professional's work.

Keywords: psychopedagogy. learning difficulties. intervention. strategies.

INTRODUÇÃO

Compreender o conceito e a relevância da Psicopedagogia no contexto escolar é fundamental para abordar os desafios que permeiam a aprendizagem dos estudantes. A Psicopedagogia é uma disciplina que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem e suas dificuldades, desempenhando um papel crucial na escola. Neste cenário, o psicopedagogo atua como um profissional especializado na identificação, avaliação e intervenção nas barreiras que podem prejudicar o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. No entanto, é importante reconhecer as limitações dessa atuação, que muitas vezes se depara com a sobrecarga de demandas, a falta de tempo para um acompanhamento mais detalhado e, por vezes, a resistência por parte de alguns educadores em colaborar plenamente com o psicopedagogo. Segundo o código de ética da ABPp, capítulo I, artigo 1º:

A psicopedagogia é um campo de atuação e saúde que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2018)

Ou seja, o Psicopedagogo desempenha um papel de mediador entre as necessidades individuais dos estudantes e o currículo escolar, além de observar e considera, como citado, as influências da família, da escola e da sociedade, buscando estratégias que favoreçam o aprendizado. Este estudo pretende explorar como a intervenção psicopedagógica pode ser otimizada, destacando a colaboração entre profissionais da educação, a promoção de práticas inclusivas e a conscientização da comunidade escolar sobre a relevância desse trabalho.

O presente está estruturado em quatro seções principais. Na primeira, será realizada uma revisão da literatura sobre a Psicopedagogia e seu contexto histórico, além de uma análise das teorias que embasam a atuação desse profissional. A segunda seção abordará as práticas e desafios enfrentados pelo psicopedagogo nas escolas, enfatizando a importância da interdisciplinaridade e da parceria com os demais profissionais da educação. A terceira seção se concentrará em estudos de casos e pesquisas que demonstram a eficácia das intervenções psicopedagógicas no melhoramento do desempenho acadêmico dos alunos. Por fim, a quarta seção apresentará conclusões e recomendações para fortalecer o papel

do psicopedagogo no contexto escolar.

Este trabalho tem como objetivo principal investigar como a atuação do psicopedagogo pode contribuir para o sucesso dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e favorável ao aprendizado. As questões de pesquisa que orientarão esta pesquisa incluem: “Como o psicopedagogo pode atuar de maneira mais eficaz na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos?” e “Quais estratégias podem ser implementadas para promover a colaboração entre os profissionais da educação e fortalecer o papel do psicopedagogo na escola?”. Por meio dessas questões, buscaremos contribuir para o avanço do conhecimento e práticas na área da Psicopedagogia, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A atuação do Psicopedagogo no ambiente escolar desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. Para compreender em profundidade a vastidão dessa atuação, é imperativo explorar exemplos concretos que são amplamente documentados na literatura especializada. Um dos papéis centrais do psicopedagogo na escola é a identificação e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Esse processo começa com a realização de avaliações diagnósticas criteriosas, nas quais o profissional emprega uma variedade de instrumentos, como testes psicométricos, entrevistas detalhadas e observações minuciosas, a fim de identificar as necessidades específicas de cada aluno.

Essa definição ressalta a ideia de que a avaliação não se limita a uma simples atribuição de notas ou classificações, mas envolve uma análise mais ampla do desempenho do aluno, levando em consideração as condições em que ele aprendeu e os critérios estabelecidos para a avaliação. Além disso, Luckesi (2018) enfatiza que a avaliação deve ser contínua, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de orientar e melhorar o aprendizado do aluno, em vez de apenas julgar seu desempenho. Mas sem deixar que a avaliação seja a protagonista desse processo, usando-a como meio e não como fim.

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é a de que a avaliação da aprendizagem ganha um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame. (LUCKESI, 2003)

Para ilustrar, considere o caso de um aluno que apresenta sintomas de dislexia, um transtorno de leitura que afeta a habilidade de decodificar palavras. Um psicopedagogo, após uma avaliação detalhada, pode identificar essa condição, compreendendo as dificuldades cognitivas, emocionais e sociais que estão afetando o desempenho do aluno. Essa identificação precoce é crucial, pois permite a implementação de estratégias de intervenção personalizadas. No caso da dislexia, o psicopedagogo pode desenvolver planos de ação que incluam técnicas específicas para melhorar as habilidades de leitura e escrita do aluno, proporcionando um ambiente de aprendizado mais acessível e eficaz. É por meio de exemplos como esse que a atuação do psicopedagogo demonstra seu valor inestimável no contexto escolar, capacitando os alunos a superar as barreiras que podem comprometer seu progresso educacional e emocional.

O psicopedagogo pode atuar de maneira mais eficaz na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos por meio da implementação de várias estratégias e práticas:

1-Avaliação abrangente: Realizar avaliações diagnósticas abrangentes é o primeiro passo para identificar as dificuldades de aprendizagem. Isso envolve o uso de uma variedade de instrumentos, como testes psicométricos, entrevistas detalhadas, observações em sala de aula e análise do histórico educacional do aluno.

2-Intervenção personalizada: Com base na avaliação, o psicopedagogo pode desenvolver planos de intervenção personalizados para cada aluno. Esses planos devem ser adaptados às necessidades específicas de cada estudante e podem incluir estratégias de ensino diferenciadas, recursos educacionais especializados e apoio emocional.

3-Colaboração com professores: Uma colaboração estreita com os professores é essencial. O psicopedagogo pode trabalhar em conjunto com os educadores para adaptar o currículo, desenvolver estratégias de ensino inclusivas e compartilhar conhecimentos sobre as necessidades individuais dos alunos.

4-Capacitação e formação contínua: O psicopedagogo deve manter-se atualizado sobre as mais recentes abordagens e métodos de avaliação e intervenção. A formação contínua é fundamental para garantir que eles possam oferecer suporte de alta qualidade aos alunos.

5-Comunicação eficaz: Estabelecer uma comunicação aberta e eficaz com os pais ou responsáveis é crucial. O psicopedagogo deve compartilhar informações sobre o progresso dos alunos e orientar os pais sobre como apoiar seus filhos em casa.

6-Participação em equipes multidisciplinares: O psicopedagogo pode fazer parte de equipes multidisciplinares que incluem outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Isso permite uma abordagem mais abrangente para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Para promover a colaboração entre os profissionais da educação e fortalecer o papel do psicopedagogo na escola, as seguintes estratégias podem ser implementadas:

1-Reuniões regulares: Realizar reuniões periódicas entre psicopedagogos, professores e outros membros da equipe escolar para discutir casos, compartilhar informações e planejar estratégias de apoio.

2-Discussão de casos: Estabelecer um fórum dedicado à discussão de casos individuais, permitindo que os profissionais compartilhem insights e experiências para encontrar soluções eficazes.

3-Formação conjunta: Promover sessões de formação conjunta em que psicopedagogos e professores aprendam juntos sobre as melhores práticas em educação inclusiva e estratégias de ensino diferenciado.

4-Desenvolvimento de planos de intervenção colaborativos: Criar planos de intervenção que envolvam a contribuição de psicopedagogos, professores e outros

especialistas, garantindo uma abordagem coordenada e abrangente.

5-Promover a conscientização: Realizar sessões de conscientização sobre o papel do psicopedagogo na escola para educadores, pais e alunos, para que todos compreendam a importância desse profissional.

6-Fomentar uma cultura de colaboração: Estabelecer uma cultura na escola que valorize e incentive a colaboração entre os profissionais da educação, reconhecendo que cada um desempenha um papel único na promoção do sucesso dos alunos.

Essas estratégias não apenas fortalecem o papel do psicopedagogo na escola, mas também contribuem para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e prosperar.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

Além do papel central na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo desempenha um papel igualmente importante na promoção de estratégias pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Em um cenário educacional cada vez mais diversificado, onde alunos com uma ampla gama de perfis de aprendizagem compartilham a sala de aula, a atuação do psicopedagogo se torna ainda mais essencial. Essa dimensão do trabalho do psicopedagogo visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades individuais, independentemente de suas diferenças e desafios.

Uma das maneiras pelas quais o psicopedagogo contribui para a promoção da inclusão é através do desenvolvimento de adaptações curriculares. Isso implica na modificação do currículo e das estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Por exemplo, um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode apresentar dificuldades de concentração e impulsividade, o que pode afetar seu desempenho acadêmico. Nesse contexto, o psicopedagogo pode colaborar com o professor para criar adaptações que envolvam maior interatividade, uso de estímulos visuais e atividades práticas. Essas adaptações não apenas tornam o aprendizado mais acessível para o aluno com TDAH, mas também podem enriquecer a experiência de aprendizagem de toda a turma, criando um ambiente mais dinâmico e envolvente.

Outra maneira pela qual o psicopedagogo promove a inclusão é através do planejamento de aulas que sejam flexíveis e atendam às necessidades específicas de cada estudante. Isso requer um entendimento profundo das características individuais de cada aluno, bem como a identificação de estratégias pedagógicas que sejam eficazes para eles. Por exemplo, para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que pode ser sensível a estímulos sensoriais, o psicopedagogo pode colaborar com o professor para criar um ambiente de aprendizado que minimize estímulos sensoriais aversivos e forneça suporte emocional quando necessário.

Segundo Oliveira (2018, p.9):

São múltiplas as dimensões e implicações, no sentido de constituir práticas escolares inclusivas. Não basta o discurso legal ou o estabelecimento de princípios, com o intuito de que as modificações aconteçam. É necessário muito trabalho e muita dedicação, a fim de rever concepções e, a partir delas, mudar relações e estabelecer uma cultura inclusiva, a qual reconheça a diversidade como a maior riqueza da humanidade, por romper com padrões normativos e práticas pedagógicas homogeneizadoras. Entretanto, isso está, ainda, no campo das possibilidades, uma vez que, embora tenhamos o anúncio oficial de uma política de educação inclusiva, ainda há muito a ser feito, para que possamos alcançar a meta da conquista da aprendizagem escolar por todos.

No entanto, é importante destacar que a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizagem de todos os alunos. Ela estimula a empatia, o respeito pela diversidade e a compreensão das diferentes formas de aprender, preparando os alunos para um mundo cada vez mais inclusivo e diversificado. Portanto, o papel do psicopedagogo na promoção da inclusão vai muito além da adaptação curricular; ele abrange a transformação do ambiente escolar em um espaço onde todos os alunos possam prosperar e alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

É fundamental aprofundar a compreensão dos desafios e limitações enfrentados pelos psicopedagogos em seu ambiente de trabalho nas escolas. Um dos desafios mais prementes que esses profissionais enfrentam é o volume significativo de demandas que recaem sobre seus ombros. Muitas vezes, os psicopedagogos são responsáveis por atender um grande número de alunos, o que pode sobrecarregá-los e dificultar o acompanhamento minucioso de cada caso. A pressão por resultados eficazes e a necessidade de cumprir prazos apertados podem intensificar ainda mais essa sobrecarga, afetando a qualidade do atendimento prestado.

Além disso, a colaboração plena com outros membros da equipe escolar nem sempre é uma realidade fácil de alcançar. Alguns educadores podem resistir à presença do psicopedagogo em suas salas de aula, vendo-a como uma interferência em seu método de ensino ou como um sinal de que estão falhando em suas responsabilidades. Essa resistência pode criar barreiras significativas à atuação do psicopedagogo, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e personalizadas.

Outro obstáculo importante é a falta de compreensão sobre o papel do psicopedagogo. Muitas vezes, existe uma crença equivocada de que esses profissionais só lidam com alunos que apresentam dificuldades graves de aprendizagem ou deficiências intelectuais. Essa visão limitada do trabalho do psicopedagogo pode levar à subutilização de suas habilidades e conhecimentos, impedindo que eles atuem de maneira eficaz na identificação e intervenção de dificuldades de aprendizagem mais sutis e na promoção de estratégias pedagógicas inclusivas para todos os alunos.

Para superar esses desafios e limitações, é essencial promover a conscientização sobre a importância do trabalho do psicopedagogo no contexto escolar. Isso pode ser alcançado por meio de programas de capacitação e divulgação que esclareçam os papéis e responsabilidades desse profissional, destacando como eles podem beneficiar não apenas os alunos com dificuldades evidentes, mas todos os estudantes. Além disso, é fundamental

estabelecer uma cultura de colaboração e parceria entre os membros da equipe escolar, reconhecendo que cada um desempenha um papel único e complementar na promoção do aprendizado e do bem-estar dos alunos. O sucesso do psicopedagogo no ambiente escolar depende não apenas de sua competência, mas também do apoio e compreensão de seus colegas educadores e administradores escolares.

Para que o psicopedagogo desempenhe seu papel de maneira ainda mais eficaz na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, é imperativo reconhecer a importância da formação contínua desses profissionais. A educação é um campo em constante evolução, e novas abordagens, métodos de avaliação e estratégias de intervenção continuam a emergir à medida que a pesquisa avança. Portanto, a atualização constante é essencial para que os psicopedagogos estejam equipados com as ferramentas mais recentes e eficazes para atender às necessidades em constante mudança dos alunos.

Essa formação contínua não se limita apenas a aprimorar a compreensão das dificuldades de aprendizagem, mas também envolve aprofundar o conhecimento sobre as questões socioemocionais que podem afetar os alunos. Isso permite que o psicopedagogo adote uma abordagem holística, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também as necessidades emocionais e sociais dos estudantes. Ao entender plenamente o impacto das emoções no processo de aprendizagem, o psicopedagogo pode desenvolver estratégias mais eficazes de intervenção e oferecer apoio emocional quando necessário.

Além disso, estratégias de comunicação eficazes são fundamentais para promover a colaboração entre os profissionais da educação. A interação regular e construtiva entre psicopedagogos, professores, diretores e outros membros da equipe escolar é essencial para uma abordagem integrada às necessidades dos alunos. Reuniões regulares de equipe permitem a discussão de casos individuais, compartilhamento de informações e planejamento conjunto de estratégias de apoio. Essas reuniões não apenas facilitam a troca de conhecimentos e experiências, mas também promovem um ambiente de trabalho colaborativo, no qual cada profissional pode contribuir com sua expertise para o benefício dos alunos.

A criação de planos de intervenção colaborativos é outra peça-chave nesse processo. Ao reunir diferentes perspectivas e conhecimentos, é possível desenvolver abordagens mais abrangentes e eficazes para atender às necessidades dos alunos. Cada membro da equipe escolar traz *insights* valiosos sobre os alunos, e a combinação dessas perspectivas pode levar a soluções mais criativas e personalizadas. Além disso, planos de intervenção colaborativos têm o potencial de aumentar a eficiência, garantindo que todos os esforços sejam direcionados de forma coordenada para o progresso dos alunos.

Em resumo, investir na formação contínua dos psicopedagogos e promover a comunicação e colaboração eficazes entre os profissionais da educação são elementos cruciais para fortalecer a atuação desses profissionais na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas medidas não apenas beneficiam os estudantes, mas também enriquecem a equipe escolar como um todo, promovendo uma abordagem mais integrada e eficaz para a promoção do sucesso acadêmico e socioemocional.

A integração do profissional psicopedagogo na escola é um fator que pode ter um impacto verdadeiramente significativo na qualidade da educação oferecida aos alunos. Essa integração não apenas beneficia os estudantes individualmente, mas também enriquece todo o ambiente escolar. Vamos aprofundar a compreensão dos benefícios e desafios dessa integração.

Primeiramente, os benefícios são amplos e abrangentes. A presença do psicopedagogo na escola está associada à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Isso ocorre porque o psicopedagogo está apto a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de maneira precisa e oferecer intervenções personalizadas. Ao criar estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, o psicopedagogo permite que eles superem obstáculos e desenvolvam habilidades de forma mais eficaz.

Além disso, a atuação do psicopedagogo promove a criação de um ambiente escolar mais inclusivo. Quando os alunos percebem que suas dificuldades são reconhecidas e abordadas, eles se sentem mais valorizados e apoiados, o que contribui para o desenvolvimento de sua autoestima e autoconfiança. A inclusão não se limita apenas aos alunos com dificuldades de aprendizagem; ela se estende a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, origens ou características individuais. Isso cria um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos.

Outro benefício importante é a redução do abandono escolar. Quando as dificuldades de aprendizagem não são identificadas e tratadas de maneira adequada, os alunos podem sentir-se desmotivados e frustrados, o que pode levar ao abandono escolar. A intervenção precoce do psicopedagogo pode prevenir essa situação, oferecendo suporte e orientação aos alunos antes que seus problemas se tornem insuperáveis.

Além da formação contínua dos psicopedagogos, se faz necessário garantir que eles tenham recursos e tempo adequados para atender às demandas de um grande número de alunos. Superar esses desafios é essencial para aproveitar ao máximo o potencial do psicopedagogo na escola e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem. Em última análise, a integração bem-sucedida do psicopedagogo na escola é um investimento valioso no futuro educacional e emocional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo na escola é um tema de extrema relevância e complexidade, que abrange uma série de desafios e oportunidades. Através deste trabalho, pudemos explorar em detalhes o papel essencial desse profissional no ambiente escolar, bem como os benefícios que sua presença traz para os alunos, professores e para a própria instituição de ensino.

Ficou claro ao longo deste estudo que o psicopedagogo desempenha um papel fundamental na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sua capacidade de avaliar, diagnosticar e desenvolver estratégias personalizadas de

intervenção é um ativo inestimável na promoção do sucesso acadêmico e socioemocional dos estudantes. Além disso, sua atuação se estende à promoção de estratégias pedagógicas inclusivas, tornando o ambiente escolar mais acessível e enriquecedor para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

No entanto, também foram abordadas as limitações e desafios que os psicopedagogos enfrentam em seu trabalho, como a sobrecarga de demandas, resistência por parte de alguns educadores e a falta de compreensão sobre seu papel. Essas barreiras não devem ser subestimadas, mas sim enfrentadas com determinação e estratégias eficazes.

Portanto, para fortalecer ainda mais a atuação do psicopedagogo na escola, é fundamental investir na formação contínua desses profissionais, promover uma cultura de colaboração entre os membros da equipe escolar e promover a conscientização sobre a importância do seu trabalho. Somente assim poderemos aproveitar plenamente o potencial do psicopedagogo como um agente.

No entanto, para que esses benefícios se concretizem, é crucial superar os desafios e limitações mencionados anteriormente. Isso inclui a necessidade de promover uma cultura de colaboração na escola, na qual todos os membros da equipe reconheçam e valorizem o papel do psicopedagogo. A colaboração eficaz entre psicopedagogos, professores, diretores e outros profissionais da educação é essencial para garantir que os esforços sejam coordenados e direcionados para o bem-estar dos alunos.

Além da formação contínua dos psicopedagogos, se faz necessário garantir que eles tenham recursos e tempo adequados para atender às demandas de um grande número de alunos. Superar esses desafios é essencial para aproveitar ao máximo o potencial do psicopedagogo na escola e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem. Em última análise, a integração bem-sucedida do psicopedagogo na escola é um investimento valioso no futuro educacional e emocional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e referências**: código de ética do psicopedagogo. Disponível em: . Acesso em: 18 Set 2018.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

CUNHA, Sueli de Paula. **Princípios de atuação psicopedagógica**, 2004.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de Aprendizagem: Um Enfoque Psicopedagógico**. 13ª ed., Editora Artmed, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 21ª ed., Editora Cortez, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2003.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SCOZ, Beatriz J. L. **A Identidade do Psicopedagogo: Formação e Atuação Profissional.** (in vários autores e organizadores); Psicopedagogia Contextualizada, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Educação em valores humanos e cultura de paz: saberes e práticas no cotidiano escolar

Anizia Araujo Nunes Marques

Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7015-934X>

RESUMO

O presente trabalho aborda a relação entre a educação em valores humanos e a cultura de paz, com o propósito de compreender, mais especificamente, como as práticas pedagógicas envolvendo a comunicação não-violenta podem contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar. Como condução teórico-metodológica destaca-se estudos sobre Educação em valores (FREIRE, 1996; GARDNER, 1994, PESTALOZZI, 2012) em diálogo com a Cultura de paz (GUIMARÃES, 2006; DISKIN, 2008) e a comunicação não-violenta (ROSEMBERG, 2006). Realizou-se um trabalho de pesquisa bibliográfica e pesquisa participante. Em relação à primeira, desenvolveu-se revisão da literatura, abrangendo livros, dissertações, teses, artigos e periódicos. A pesquisa participante foi realizada por meio do Projeto cultura de paz na escola: respeito às diferenças e comunicação não-violenta, desenvolvido no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. O projeto envolveu encontros formativos sobre as temáticas do respeito às diferenças, valores humanos, empatia, cultura de paz e comunicação não-violenta, bem como a realização de oficinas com os estudantes do Ensino Fundamental da instituição. Os resultados apontam desafios quanto à necessidade de aprofundamento de temáticas, além da criação de estratégias que possibilitem maior participação da comunidade escolar, contudo, aponta-se um avanço na comunicação e nas relações interpessoais entre os participantes do projeto, evidenciando que é possível a construção de uma educação para a paz quando a instituição se compromete com os princípios da integralidade da formação humana, da valorização da diversidade e do respeito as diferenças no cotidiano escolar.

Palavras-chave: valores humanos. educação. cultura de paz. comunicação não-violenta.

ABSTRACT

The present work addresses the relationship between education in human values and the culture of peace, with the purpose of understanding, more specifically, how pedagogical practices involving non-violent communication can contribute to a culture of peace in the school environment. As a theoretical-methodological approach, studies on Values Education (FREI-



RE, 1996; GARDNER, 1994, PESTALOZZI, 2012) stand out in dialogue with the Culture of Peace (GUIMARÃES, 2006; DISKIN, 2008) and non-violent communication (ROSEMBERG, 2006). Bibliographic research and participatory research were carried out. In relation to the first, a literature review was developed, covering books, dissertations, theses, articles and periodicals. Participatory research was carried out through the Culture of Peace at School Project: respect for differences and non-violent communication, developed at the University College of the Federal University of Maranhão. The project involved training meetings on the themes of respect for differences, human values, empathy, culture of peace and non-violent communication, as well as holding workshops with the institution's elementary school students. The results point to challenges regarding the need to deepen the themes, in addition to the creation of strategies that enable greater participation of the school community, however, it points to an advance in communication and interpersonal relationships between project participants, showing that it is possible to build of an education for peace when the institution is committed to the principles of integral human formation, valuing diversity and respecting differences in everyday school life.

Keywords: human values. education. culture of peace. nonviolent communication.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira ainda apresenta traços marcantes de competitividade, desigualdade e exclusão. A escola, enquanto instituição social, tende a projetar os parâmetros da sociedade na qual está inserida, sendo a intolerância e a violência aspectos refletidos no interior das instituições escolares.

Faz-se necessário que a escola contemple uma formação que promova o desenvolvimento humano em sua completude, complexidade e multidimensionalidade, integrando os valores humanos para a promoção de uma educação para a paz, para além de uma educação para instrumentalização e mercantilização.

O presente estudo parte da compreensão de que a interface entre a educação em valores humanos e a cultura de paz, de forma dialógica, contribui para a melhoria dos quadros de exclusão, intolerância e violência na escola, se tornando assim uma ação de transformação social, no almejo de um ambiente escolar pacífico, participativo, inclusivo e democrático.

Discutir valores, ética e formas de comunicação não violenta são formas de promoção de uma cultura de paz no cotidiano escolar. A escola deve promover uma formação integral que formem cidadãos mais conscientes, sensíveis, éticos, cooperativos e solidários. Nesse sentido, o estudo e o compartilhamento de experiências em valores humanos e educação para a paz em escolas, públicas e privadas, é de suma relevância para a construção de uma sociedade mais pacífica, justa e democrática.

É considerando a relevância educacional e social da formação estudantil em valores humanos que se elaborou o Projeto cultura de paz na escola: respeito às diferenças e comunicação não-violenta, no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

O supracitado projeto foi pensado e elaborado com o objetivo de propiciar ao corpo

discente orientações, reflexões e debates envolvendo a educação em valores humanos, a comunicação não-violenta e sua reverberação na constituição de uma cultura de paz na escola.

REVISÃO TEÓRICA

Educar em valores humanos perpassa pelo desenvolvimento das dimensões objetivas e subjetivas do ser e estar no mundo, possibilitando uma consciência mais ampla não só da realidade objetiva e material, mas de recursos subjetivos e emocionais para um desenvolvimento integral do ser aprendente.

É função social da escola educar a partir das diversas dimensões humanas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais, preparando as crianças e adolescentes para a convivência salutar em coletividade, desenvolvendo suas inteligências intrapessoais e interpessoais (GARDNER, 1994).

Compreende-se a educação humanizadora como condição *sine qua non* para uma educação integral, na medida em que garante a “mobilização de todas as aptidões humanas” (MORIN, 2002, p.54). É partindo dessa compreensão de formação humana que se discute a educação em valores humanos, como uma possibilidade de:

[...] formação inovadora, que busca considerar dimensões ‘esquecidas’ na educação, ligadas à emoção, à sensibilidade e à espiritualidade. Assim, essas dimensões nem sempre tocadas nas discussões sobre a escola, tornam-se questões essenciais e visíveis para os educadores de nossa época. (MATOS; NASCIMENTO; NONATO JUNIOR, 2008, p. 35).

As concepções de Piaget (1972), na área da psicologia, sobre os processos de gênese e desenvolvimento da consciência moral dos sujeitos, são relevantes para a discussão proposta. Na área da filosofia, destacam-se os estudos de Scheler (2008), que assevera como principal objetivo do indivíduo a sua contínua conexão entre realidade exterior e interior, objetividade e subjetividade, sendo dever da educação envolver os valores humanos, a emoção e o afeto no processo formativo.

Na área da educação, Martinelli (1996) define os valores humanos como os fundamentos morais presentes nos indivíduos e que refletem na sua forma de se manifestar na sociedade.

Não é possível encontrar o propósito da vida sem esses valores que estão registrados em nosso ser profundo, ainda que adormecidos na mente e latentes na consciência. Os valores são a reserva moral e espiritual reconhecida da condição humana (MARTINELLI, 1996, p. 15).

Pestalozzi (2012), em sua teoria pedagógica de valorização do ser humano, ao abordar a multidimensionalidade humana, apontou as inteligências afetiva e moral, além das inteligências intelectuais e perceptuais, como princípios educacionais. Sendo assim, além dos conteúdos dos componentes curriculares, é preciso que o a educação contemple o desenvolvimento de habilidades sociais e de valores humanos.

Nesse espeque, os valores humanos como a paz, o respeito, a cooperação, a honestidade e a empatia tornam-se necessários para a construção de uma educação para a paz.

É nessa conjuntura que o Manifesto 2000 por um Cultura de paz e não violência (UNESCO, 2000) se materializa a partir de seis pilares fundamentais: respeitar a vida, ser generoso, ouvir para compreender, redescobrir a solidariedade, rejeitar a violência e preservar o planeta.

Suscitar reflexões sobre os valores humanos com jovens da Educação Básica é um movimento promissor para a construção de uma educação para a paz. Jares (2007) enfatiza a educação para a paz como uma necessidade imprescindível, considerando a injustiça social, os níveis de pobreza, de violência e a precarização do trabalho que assolam os dias hodiernos.

A categoria cultura de paz é abordada neste estudo como uma forma de manifestação da cultura na qual os valores da paz, do respeito, dos direitos humanos universais, da solidariedade, da valorização das diferenças, são essenciais nas relações consigo, com o outro e com o planeta (JARES, 2007; GUIMARÃES, 2006).

No processo de construção de uma cultura de paz, o papel do diálogo, do respeito às diferenças e das relações democráticas é central. Não se trata da extinção dos conflitos, mas no poder da mediação e das relações dialógicas, da cooperação e da convivência pacífica (DISKIN, 2008). Nessa direção, a educação se movimenta para a transformação, conforme ressalta Freire (1996) no exercício da escuta, da troca, da reciprocidade, do aprender e do ensinar.

Embora ainda se apresentem relutâncias nas instituições formais de educação quanto às dimensões sensíveis do saber, tem se construído novos olhares e conceitos baseados numa perspectiva mais sistêmica e integral, que contempla a complexidade que permeia a realidade, superando as fragmentações remanescentes do modelo positivista e cartesiano que segrega e hierarquiza os saberes, mas que dialoga de forma transdisciplinar com as áreas do conhecimento, numa convergência de hermenêuticas que conjuga o racional, o subjetivo, o ético, o estético e o social.

O campo da psicologia dialoga com a pedagogia na discussão sobre a relação da subjetividade com a aprendizagem e desenvolvimento humano. As habilidades cognitivas, emocionais e sociais precisam ser contempladas no ambiente educacional para a promoção de uma cultura de paz na escola e na sociedade.

Marshal Rosenberg (2006), psicólogo estadunidense, afirma que muitos conflitos e relações interpessoais adoecidas são desencadeadas por formas agressivas de expressão e comunicação. Propõe uma forma de comunicação baseada no diálogo pacífico, na escuta empática e na fala clara e respeitosa, que denominou de comunicação não-violenta (CNV).

Rosemberg (2006) estabelece quatro componentes fundamentais para uma comunicação não violenta: a observação; o sentimento; a necessidades e por fim, o pedido.

Primeiramente, observamos o que está de fato acontecendo numa situação: o que estamos vendo os outros dizerem ou fazerem que é enriquecedor ou não para nossa vida? O truque é ser capaz de articular essa observação sem fazer nenhum julgamento ou avaliação - mas simplesmente dizer o que nos agrada ou não naquilo que as pessoas estão fazendo. Em seguida, identificamos como nos sentimos ao observar aquela ação: magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados etc. Em terceiro lugar, reconhecemos quais de nossas necessidades estão ligadas

aos sentimentos que identificamos aí. Temos consciência desses três componentes quando usamos a CNV para expressar clara e honestamente como estamos (ROSENBERG, 2006, p. 25).

Com o intuito de demonstrar a diferença de uma comunicação violenta e de uma não-violenta, Rosenberg (2006) utilizou a metáfora da girafa e do lobo. A linguagem violenta é atribuída ao lobo por se caracterizar pela agressividade, pelo julgamento e pela pouca empatia à necessidade dos outros. A comunicação não-violenta se assemelha, por sua vez, ao simbolismo da girafa, por este animal ter um coração grande representando a empatia, o pescoço comprido que possibilita enxergar com mais amplitude e grandes orelhas que lhe permite escutar com clareza e sem julgamentos.

A comunicação não-violenta possibilita assim, um exercício ao autoconhecimento, à escuta ativa e livre de julgamentos e a busca de solução para os conflitos com alicerce no diálogo e no respeito a si, ao outro e ao ambiente em que vive.

Nesse esteio, a escola assume o papel expressivo e salutar de prover uma formação humana ancorada em pressupostos educacionais que repensam os valores essenciais do ser e fazer humano, trazendo à luz os conhecimentos imateriais e os valores superiores que engrandecem as relações humanas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada na Psicologia Educacional e na Pedagogia, especialmente nos estudos sobre valores humanos na educação numa interlocução com os estudos de cultura de paz, tem como pressuposto fundamental a ética, a educação para humanização, a empatia e a inclusão.

Na pesquisa bibliográfica, realizou-se uma revisão da literatura, abrangendo livros, dissertações, teses, artigos e periódicos. Recorreu-se ainda, sob criteriosa seleção, a materiais disponíveis nos meios eletrônicos, como revistas, teses, dissertações e sites da internet.

O projeto cultura de paz na escola: respeito às diferenças e comunicação não-violenta subsidiou a pesquisa participante. As avaliações realizadas após as atividades deram subsídio para a compreensão dos olhares e compreensões sobre as temáticas abordadas.

O percurso metodológico do projeto envolveu momentos formativos com os discentes do Ensino Fundamental do Colégio Universitário (COLUN/UFMA) sobre as seguintes temáticas: valores humanos, respeito às diferenças, mediação, cultura de paz e comunicação não violenta.

As atividades foram planejadas e executadas por uma equipe multidisciplinar envolvendo psicóloga, pedagogas e técnicos em assuntos educacionais do COLUN/UFMA. O projeto foi desenvolvido em três etapas ao longo do ano de 2023.

Na primeira etapa foram realizados momentos formativos sobre os temas do respeito, da empatia, da mediação, da cultura de paz e comunicação não violenta, subsidiados pelo referencial teórico de Marshal Rosenberg (2006).

Através da metodologia *Brainstorm* ou tempestade de ideias, os alunos foram convidados a trazer à mente palavras e conceitos relacionados às temáticas abordadas. Os conceitos de respeito e valores humanos eram mais familiares aos estudantes e foram delineados com maior precisão. Contudo, não apresentaram, em sua maioria, compreensão prévia acerca das abordagens sobre cultura de paz, mediação e comunicação não-violenta, sendo necessário um tempo maior para apresentação, discussão e reflexão sobre essas temáticas.

Através do simbolismo da girafa e do lobo proposto por Rosemberg, se discutiu as formas de comunicação violenta e não-violenta e sua importância para uma cultura de paz na escola e na sociedade. Os alunos conseguiram, por meio de exemplos práticos, identificar a diferença da linguagem do lobo (comunicação violenta) e da girafa (comunicação não-violenta).

No segundo momento, foram realizadas rodas de conversas, nas quais os estudantes tiveram oportunidade de relatar situações cotidianas de conflitos e exclusão na escola e expressarem seus sentimentos em tais situações, bem como refletirem sobre possíveis soluções para a melhoria das relações intrapessoais e interpessoais.

Na terceira etapa foi realizada uma oficina de comunicação não-violenta por meio de um jogo de cartas com perguntas e respostas no qual os estudantes exercitaram de forma prática a comunicação não violenta com seus pares.

O intuito da última etapa foi demonstrar, de forma concreta, que é possível aprender e exercitar a comunicação não-violenta, contribuindo assim para a construção de um ambiente escolar mais saudável, pacífico, dialógico e propício para a aprendizagem e desenvolvimento de todos que fazem parte da comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto foi implementado de modo a fomentar o respeito às diferenças, o exercício de uma comunicação não violenta e a construção de uma cultura de paz na escola. Ao final de cada atividade foi realizada uma avaliação dos resultados obtidos junto aos alunos, visando elucidar os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados durante as rodas de conversas sobre as temáticas abordadas.

Os resultados foram apresentados pela equipe organizadora do projeto e discutidos em conjunto com a coordenação, com os docentes e representantes de classe do Ensino Fundamental no momento do conselho de classe, sendo evidenciados os reflexos dessa experiência no cotidiano escolar.

A partir da avaliação dos sujeitos envolvidos é possível apontar uma mudança positiva nas relações estabelecidas em sala de aula e melhoria no diálogo entre os estudantes participantes do projeto.

Os alunos participantes destacaram que o momento em que eles puderam falar sobre seus modos de pensar e sentir em situações de conflito e ouvir também os colegas foi importante para ressignificar algumas formas de conduta e comunicação em sala de

aula e com suas famílias. Ao refletirem e debaterem sobre o respeito às diferenças e individualidade de cada um, sobre o processo de inclusão, narrarem suas experiências de conflito em sala de aula, bem como, discutir sobre as alternativas de enfrentamento das dificuldades de relacionamento com o outro e com o meio, puderam identificar formas mais pacíficas de diálogo e interação.

Nas conclusões tecidas ao final da última etapa foi pontuado pelos discentes que, embora não fosse fácil o exercício de comunicação não-violenta, reconheciam a necessidade do esforço coletivo na implementação dessa forma de expressão mais saudável para o convívio escolar, familiar e social.

Embora seja um processo de médio e longo prazo para a efetivação de uma cultura de paz mais consistente no espaço escolar, considera-se que um passo inicial foi dado na direção de um ambiente escolar mais pacífico, dialógico e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura de paz na escola exige esforço contínuo de todos os sujeitos da comunidade escolar, visto que envolve as dimensões subjetivas, emocionais, interpessoais e culturais. No processo de fomento de uma educação para a paz no Colégio Universitário, alguns desafios foram interpostos: reunir uma equipe para planejamento, elaboração e execução do Projeto que contemplasse diferentes profissionais e seus múltiplos olhares sobre a dualidade conflito/paz no âmbito escolar perante tantas atividades laborais; envolver os alunos nas discussões e busca de soluções para os problemas e conflitos encontrados no estabelecimento das relações no cotidiano escolar, bem como a ampliação das ações da escola para promoção da cultura de paz entre todos os integrantes da comunidade.

Embora, o planejamento, organização e execução do Projeto tenham sido concretizadas com os estudantes do Ensino Fundamental, se reconhece a partir da avaliação positiva por parte dos docentes, discentes e coordenação da escola, a necessidade de ampliação, de modo a envolver os estudantes do Ensino Médio da escola.

Aponta-se ainda a necessidade de aprofundamento de algumas temáticas, como ética e mediação de conflitos, desenvolvendo ações mais amplas com os pais e/ou responsáveis dos discentes, criando-se estratégias de maior participação da comunidade escolar.

Apesar dos desafios, considera-se que a construção de uma cultura de paz, embora complexa, é possível quando a instituição se compromete com os princípios da integralidade da formação humana, da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e reconhecimento da relevância da educação para a paz no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- DISKIN, L. **Vamos ubuntar?** Um convite para cultivar a paz. São Paulo: Palas Athenas, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 3 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- GUIMARÃES, M. R. **Aprender a Educar para a Paz: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz**. Goiás: Editora Rede da Paz, 2006.
- JARES, X.R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Atenas, 2007.
- MARTINELLI, M. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos**. São Paulo: Petrópolis, 1996.
- MATOS, K. S. L. de; NASCIMENTO, V. S. do; NONATO JUNIOR, R. (org.). **Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria**. Fortaleza: UFC, 2008.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educação infantil**. 3. ed. Tradução: José María Quintana Cabanas. Espanha: Editorial Tecnos S. A, 2012.
- PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.
- SCHELER, M. **A situação do homem no cosmos**. Tradução: Artur Morão. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Portugal: Universidade Beira do Interior, 2008.
- UNESCO. **Manifesto 2000: por uma cultura de paz e não violência**. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/o_manifesto.htm. Acesso em: 07 junho. 2021.

Ética e formação de professores para o ensino jurídico

João Wilson Savino Carvalho

Alexsara de Souza Maciel

Solane Soraia Coutinho Carvalho

Felipe Matheus Coutinho Carvalho

RESUMO

Trata-se de um estudo dos problemas do ensino jurídico no Brasil, que busca superar as limitações das análises que restringem a questão aos espaços didático-pedagógico e legal, e as propostas de solução desses problemas ao âmbito da qualidade da formação pedagógica, da carência de pesquisa, ou da falta titulação senso estrito para professores dos cursos jurídicos no nível de graduação. Fundamentado na metodologia hermenêutica-dialética, na forma como concebida no pensamento de Cecília Minayo, e no marxismo historicista, o estudo parte da análise da polissemia dos termos ética e direito no positivismo jurídico, em suas relações com o papel social do direito no liberalismo clássico, no socialismo real e no neoliberalismo, para concluir que, para além da necessidade de formação pedagógica e contínua no cotidiano do trabalho docente, o problema se situa no plano da ética, e deve ser atacado pelo uso alternativo do direito e a partir de uma lógica jurídica alternativa.

Palavras-chave: ética. formação de professores. ensino jurídico.

ABSTRACT

This is a study of the problems of legal education in Brazil, which seeks to overcome the limitations of the analyzes that restrict the issue to the didactic-pedagogical and legal spaces, and the proposals for solving these problems within the scope of the quality of pedagogical training, the lack of research, or the lack of strict sense qualifications for professors of legal courses at the undergraduate level. Based on the hermeneutic-dialectic methodology, as conceived in the thought of Cecília Minayo, and on historicist Marxism, the study starts from the analysis of the polysemy of the terms ethics and law in legal positivism, in its relations with the social role of law in classical liberalism, in real socialism and neoliberalism, to conclude that, in addition to the need for pedagogical and continuous training in daily teaching work, the problem lies at the level of ethics, and must be attacked by the alternative use of law and from a alternative legal logic.

Keywords: ethics. teacher training. legal education.



INTRODUÇÃO

Artigos sobre o fracasso do ensino jurídico no Brasil como reflexo da contraditória formação dos operadores do direito nas universidades brasileiras já vêm de muito se tornando lugar comum na mídia, tanto nas revistas de generalidades como naquelas especializadas na cultura jurídica. Às vezes são artigos científicos em que se demonstra a insuficiência do conhecimento (geral e jurídico) dos bacharéis como um fato incontestável, decorrente da precária formação nas faculdades de Direito; às vezes publicações que mostram, na prática e no cotidiano das pessoas que demandam pela aplicação da Justiça, as consequências do despreparo dos bacharéis para o exercício da profissão de advogado, e, como consequência, a necessidade premente de modificações no formato dos cursos jurídicos, na avaliação, ou na formação de professores para esses cursos.

E outra não pode ser a conclusão quando se toma como indicador da realidade dos cursos jurídicos no Brasil a relação dos egressos desses cursos com o percentual de aprovados no Exame de Ordem, onde apenas uma minúscula fração dos bacharéis em direito conseguem aprovação para tornar-se membro da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, e assim poder exercer a advocacia.

Mas também é dado como fato incontestado que o grave problema da formação de bacharéis em Direito e de professores dos cursos jurídicos não surgiu da noite para o dia, já que há décadas vem sendo objeto de indignação em reportagens de revistas de interesse geral e até no humor nacional, questionando, ora a tosca expressão em vernáculo dos bacharéis e a conduta ética inapropriada para os membros de uma categoria cuja atuação recebe proteção constitucional, ora a didática dos professores (ou a falta dela) dos cursos de direito, e até o próprio conhecimento jurídico em si, ridicularizado como reduzido ao jargão jurídico e à memorização de expressões latinas.

E se é assim, não se trata de um fato simples, passível de explicação pela proliferação da rede privada de ensino jurídico, como querem alguns, principalmente os juristas que visualizam o problema à luz da perspectiva da representação dos egressos dos bacharelados em Direito pela classe dos advogados, a mais numerosa e também a mais criticada entre todas as ocupadas pelos os profissionais do direito, para as quais a formação de bacharel em direito abre um amplo leque (juízes, promotores, procuradores, delegados, oficiais de justiça, professores das disciplinas jurídicas, etc.).

Entretanto, para a maioria dos estudos que buscam as causas para essa esdruxula situação, o problema se resolve no nível do aspecto mais evidente, e por isso seguem explicando-o como parte do fracasso geral do ensino superior brasileiro. Seria a formação capenga dos bacharéis em direito demonstrada de imediato pela existência do Exame de Ordem, já que é promovido por uma entidade absolutamente independente do sistema de ensino superior brasileiro, a Ordem dos Advogados do Brasil, e que os outros cursos superiores não possuem. Logo, se todos os cursos superiores no Brasil desaguassem em um exame de aptidão profissional, feito por entidade de classe, restaria evidente a incompetência da universidade brasileira como um todo, para a formação profissional.

Isso poderia ser dado como verdadeiro, se o Exame de Ordem fosse o único indicador da qualidade do ensino jurídico e o bacharelado em direito formasse apenas

advogados. Existem problemas graves que se revelam na atuação dos outros operadores do Direito, o que desqualifica essa premissa generalista como explicação para o problema que se convencionou chamar de “fracasso do ensino jurídico”.

Há ainda os educadores e políticos que simplesmente investem contra o próprio Exame de Ordem, procurando a superação do problema pela sua eliminação pura e simples, como forma de solução rápida do problema. Esta realmente uma argumentação tautológica que não merece maiores considerações.

Apenas uma pequena parte dos estudos que analisam o problema do fracasso do ensino jurídico no Brasil trata da questão no âmbito didático-pedagógico. E nessa pequena parte, porém, há os que, apesar de professarem, em algumas dessas abordagens, uma fundamentação teórica de orientação mais ou menos dialética, contraditoriamente, continuam segmentando injustificadamente a relação educação-sociedade, ainda que sob uma forma muito bem disfarçada pela linguagem hermética e recheada da terminologia de uso corrente na abordagem dialética, incorrendo no mesmo erro daqueles que reduzem o direito ao jargão jurídico.

Veja-se, por exemplo, a análise apresentada por um professor do ensino superior com trinta anos de experiência no magistério de disciplinas jurídicas:

Nesse universo já por si desfavorável, expandem-se as instituições que promovem o ensino massificado, com unidades espalhadas por toda parte e ingresso independente de vestibular, vendendo aos que têm certificado de 2º grau a ilusão do diploma de bacharel, mediante módicas mensalidades. Abrem as portas aos iludidos e diplomam, cinco anos depois, menos da metade dos que ingressaram. Ganham dinheiro com as turmas iniciais e, a partir do 3º ano, despejam no fosso dos sem título e sem futuro aqueles que nunca deveriam ter iniciado um curso superior. (GROCE, 2011)

Entretanto, junto com o repúdio à banalização e mercantilização do ensino jurídico, vem se destacando e se tornando consenso entre os educadores, tanto nas universidades públicas como privadas, o entendimento que os problemas do ensino jurídico indicam a necessidade de formação pedagógica para professores das disciplinas jurídicas. Nesse caso, apresentam-se duas posições divergentes: os que defendem a necessidade de introdução de disciplinas pedagógicas como obrigatórias para a formação do bacharel em direito; e os que acreditam existir espaço para a criação de uma formação específica do docente das disciplinas jurídicas em cursos superiores e de nível médio.

Para alguns educadores, existe realmente a necessidade de introdução de disciplinas jurídicas no nível médio, e seus argumentos não devem ser desqualificados apenas com base na defesa da exclusividade da profissão do operador do Direito na matéria, uma posição que, quando não é tomado de motivos espúrios, como a reserva de mercado, mostra-se, no mínimo, parcial em relação à abordagem do problema.

Além desses, há também os que defendem que o problema do ensino jurídico envolve a necessidade de formação dos docentes em cursos de pós-graduação, lato ou estricto senso, em uma formação mais crítica e voltada para a pesquisa jurídica e para a extensão na universidade.

No extremo oposto, os professores que defendem a ferro e fogo senão a reserva de mercado, pelo menos a exclusividade da profissão, considerando usurpação de direito

o magistério das chamadas disciplinas jurídicas por docente com outra formação que não o bacharelado em direito, inclusive para disciplinas como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e Ética Profissional, quando não chegam ao extremo de questionar o sentido dessas disciplinas no curso jurídico de graduação.

MÉTODO

No presente estudo se tenta uma superação das abordagens limitadas e segmentadoras do problema a partir de uma perspectiva hermenêutica-dialética, na forma como é concebida no pensamento de Maria Cecília Minayo em sua obra básica, “O Desafio do Conhecimento”, no qual essa abordagem se apresenta como uma linha de pensamento que entende a “metodologia como parte central na teorização, posto que intrínseca à visão de mundo veiculada na teoria, onde o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas, é o cerne do conteúdo enquanto faz a relação dialética entre pensamento e existência” (MINAYO, 1993) e no marxismo historicista, basicamente a concepção de ética no pensamento de Georg Lucács, na obra clássica “História e Consciência de Classe” (LUCÁCS, 1974), na qual demonstra o vazio do conceito de indivíduo quando isolado da sociedade ao mesmo tempo que demonstra também o absurdo do entendimento do indivíduo como mero produto mecânico do movimento econômico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O apoio nas precisas conceituações de ética, moral e liberdade em Adolfo Sánchez Vasquez (1970), entretanto, é essencial para o desenvolvimento da argumentação que se desenvolve no presente estudo. Para Sánchez Vasquez (1980, p.23):

(...) a ética se relaciona estreitamente com as ciências do homem, ou as ciências sociais, dado que o comportamento moral não é outra coisa senão uma forma específica do comportamento do homem, que se manifesta em diversos planos: psicológico, social, prático-utilitário, jurídico, religioso ou estético.

E pela perspectiva ético-ontológica de Lukács, baseada na compreensão de que os homens são os únicos sujeitos responsáveis por sua história e, conseqüentemente, pela deflagração de seu processo de emancipação, chegamos à concepção de educação como uma relação entre sujeitos, e destes com a materialidade social, relação esta que sempre se situa num dado contexto sócio histórico, numa relação de condicionamento recíproco que envolve a totalidade do social.

Ética e ideologia no historicismo marxista

Historicismo marxista é um termo genérico que elenca pensadores como Lenin, Rosa de Luxemburgo, Lukács e vários outros que, a despeito de suas singularidades, têm em comum a importância atribuída ao papel do sujeito na história e o embate com o determinismo econômico das interpretações positivistas no marxismo, que só levariam ao imobilismo político e ao esvaziamento do papel do sujeito nos processos de transformação da sociedade, que só seriam explicados por leis naturais.

Löwy (1994, p. 65-66), resume o historicismo em três proposições básicas: 1. Todo

fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade; 2. Assim como há diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos, há entre as ciências que os estudam; 3. Tanto objeto como sujeito da pesquisa estão imersos no fluxo da história.

Essa posição filosófica, afastados o conservadorismo de suas origens e o relativismo de seus desvios, é fundamental para as análises que pretendemos empreender por que demonstra com clareza a relação complexa entre o intelectual e a classe que representa como definida pela ideologia que produz em sua relativa autonomia em relação à classe.

Georg Lukács (1974), em especial, por ser um pensador dialético que propõe um estatuto epistemológico para o marxismo a partir de uma rejeição ao positivismo dentro do próprio marxismo e do resgate da integralidade do sujeito na história, aproximando-se do cognitivismo, ou talvez de um humanismo materialista e proletário, quando afirma que a dimensão ética está contida no processo de hominização, envolvendo necessariamente liberdade e responsabilidade.

Consequentemente, para essa perspectiva historicista, a educação, enquanto espaço de luta e de escolha de valores, pode se encaminhar para um sentido como instituição de manutenção da exploração ou de transformação, dependendo do processo histórico em que estiver envolvida.

Nesse sentido, Lukács (1974) se apresenta como um crítico do socialismo real que concebe a constituição das ciências humanas sob a metodologia objetivista que pretende ser isenta de qualquer subjetividade, que vê nas leis da história uma similaridade com as leis naturais, e que, kantianamente, estabelece uma separação hermética entre o mundo do ser (materialismo) e o mundo do dever-ser (mundo do espírito), entre o mundo subjetivo do imaginário e o mundo dito da realidade objetiva.

É a armadilha epistemológica citada por Paul Ricoeur¹, que resulta em separar totalmente os julgamentos de valor (ideológicos, portanto) dos julgamentos de fato (que seriam científicos), visando a constituição de um marxismo ideologicamente neutro. Enfim, a mesma tese básica do positivismo. E que se torna pior ainda quando hegemônica, e condena a todos que dela divergem como “revisionistas”.

O ideal epistemológico das ciências da natureza que, aplicado à natureza, não faz senão servir ao progresso da ciência, mas que, quando aplicado à evolução da sociedade, aparece como um instrumento de combate da burguesia. Para esta, é uma questão vital conceber a sua própria ordem de produção como constituída por categorias válidas de uma maneira intemporal e destinadas a existir eternamente graças às leis eternas da natureza e da razão (LUKÁCS, *apud* LÖWY, 1994. p. 129);

Eis que a crítica de Lukács, *mutatis mutandi*, é perfeitamente adequada ao positivismo jurídico estabelecido sob o neoliberalismo da sociedade globalizada aplicado ao capitalismo periférico brasileiro.

Esse então é o problema do ensino jurídico brasileiro, porquanto reproduz o positivismo jurídico do cotidiano dos operadores do direito, a garantia legal da exploração e da desigualdade entre as classes. E em sendo assim, ensinam os professores dos cursos

¹ Paul Ricoeur (1977) alerta para a “armadilha epistemológica” em que cai o marxismo, quando se torna dogmático e mecanicista, desviando-se dos princípios básicos propostos por Marx, que nunca entendeu dessa forma a relação entre a infraestrutura e a superestrutura.

jurídicos no Brasil, não mais que uma contradição entre o sentido (a Justiça) e a prática cotidiana dos operadores do direito (o mundo da interpretação formalista das leis).

Entretanto, hoje o Brasil é um país que pode se orgulhar de compor em todas as suas leis, da Constituição Cidadã de 1988 ao mais simples dos regulamentos administrativos, um ordenamento jurídico adequado à progressiva instalação de uma democracia social, mas o que se vê, na realidade do dia-a-dia, é a manutenção da velha ordem burguesa, e sem qualquer perspectiva de transformação. Os pobres cada vez mais pobres e condenados a repetir em seus filhos as mesmas condições que os condenaram à pobreza, a economia informal, aos pequenos delitos e ao caminho de uma criminalidade progressiva para os mais audazes, e de uma humildade humilhante para os conformistas.

Apresenta-se o Brasil cada vez mais como uma sociedade feudal, onde uma classe social composta de grandes empresários e da burocracia palaciana dos três poderes da república detém um formidável poder econômico, hábil a mantê-los eternamente no poder, que é seguida de perto e reverenciada por uma classe de pequenos burgueses, que vivem do sonho de ascender a essa casta superior e por isso se alinham com ela incondicionalmente, incorporando suas representações sociais e alimentando um imaginário que os mantém presos em um mundo alienado e alienante.

Poder-se-ia aqui concluir simplesmente por uma “culpa” pura e simples do positivismo jurídico que impera no Brasil, segmentando Direito e Justiça pela definição do Direito como o próprio Ordenamento Jurídico, e a Justiça como a correta aplicação da lei, já que a Justiça é nada mais nada menos que a justiça que está prevista no ordenamento jurídico e o Direito um sistema de normas não morais. Toda a causa do vício poderia ser resumir no formalismo² e o estatismo inerentes ao positivismo jurídico fechando-se no círculo vicioso da obediência aos dois princípios sagrados: *as ações do Estado devem ser justas e a Justiça deve promover a ordem justa*, quando a Justiça é definida a aplicação da lei válida e eficaz ao caso concreto segundo o devido processo legal.

Entretanto, bem mais complexo que isso é o problema do ensino jurídico no Brasil.

A distinção-confusão entre ética e direito no positivismo jurídico sob os interesses de classe

Muito se fala e muito já se falou sobre as mazelas do positivismo jurídico como fundamento do ordenamento jurídico brasileiro, do jargão vazio de sentido lógico e que funciona simplesmente como uma barreira ideológica às classes subalternizadas à Justiça ao estranhamento do docente dos cursos jurídicos e que transforma seu trabalho cotidiano em uma prática repetitiva e pautada na memorização de leis e códigos, e a pesquisa jurídica numa fórmula de conhecimento redundante (lei, jurisprudência e doutrina majoritárias, subsunção ao caso concreto, conclusão).

Entretanto, o que se quer aqui ressaltar é um interessante aspecto do problema, que é a relação moral e direito sob o positivismo jurídico, principalmente no Brasil, onde esses termos se destacam pela polissemia, ao sabor dos interesses de classe, aproximando-se à imbricação e afastando-se à distinção estanque, dependendo de sua aplicação.

² O formalismo é um traço de conformismo e acomodação quando aparece como esquivas do peso da responsabilidade de sopesar o direito, que é a tarefa mais árdua do julgador.

De fato, desde Kant se repete, e o positivismo jurídico toma essa marcação como ponto de partida, que a norma moral é autônoma e a norma jurídica heterônoma, o que demarcaria claramente esses campos da ordenação da sociedade como bem separados, e assim que os operadores do direito conseguem assimilar como legal uma norma que é profundamente imoral, como é o caso dos constantes e absurdos aumentos dos ganhos dos parlamentares por eles próprios.

Assim, dentro da mais perfeita legalidade estaria o ato imoral de aumento desmedido dos próprios rendimentos porque respaldado em lei anterior e geral, devidamente instituída pelo processo legal da democracia representativa. E a “cientificidade” da demarcação entre o juízo ético-moral e o juízo jurídico está garantida na pretensa neutralidade da ciência do positivismo epistemológico, que impõe esse critério, ainda na esteira do kantismo, mas contraditoriamente a ideia de Justiça em Kant: *“a minha ação será justa se puder conviver com a liberdade do outro, segundo leis universais”*. (CHAUI, 1980).

Entretanto, quando esses mesmo parlamentares criam por lei um código de ética para uma determinada categoria profissional, permanecem moucos a essa demarcação, posto que o tal código de ética, se é imposto à categoria como lei codificada, não é mais norma autônoma, portanto, não é regra moral, e muito menos ética, posto que não resulta de reflexão sobre a conduta dos componentes de uma determinada classe a partir de valores éticos. Se fosse, com certeza não teria como linha mestra a proteção de mercado dessa classe, mas sim a sua atuação em prol do todo da sociedade.

O Direito e o ensino jurídico no capitalismo clássico, no socialismo real e no turbo-capitalismo

O Positivismo Jurídico, como fundamento jus-filosófico, está caracterizado em um ordenamento jurídico pela presença de algumas características básicas: concepção voluntarista do direito no detentor do poder (estadualidade do direito); norma jurídica como comando (imperativismo) e definição do direito pela coação (coatividade do Direito); redução do Direito à lei (legalismo); concepção formal da validade do Direito (formalismo) e separação radical entre direito e moral; concepção do ordenamento jurídico dotado de coerência e plenitude; visão mecanicista e meramente lógico-declarativa da interpretação jurídica e da atividade judicial (BOBBIO, 1995, p.131).

Assim entendido, vemos que não existe uma relação mecânica entre positivismo jurídico e capitalismo, à medida que, sob o pragmatismo ou realismo jurídico, o capitalismo, em qualquer de suas formas, também medra com facilidade, desde que o direito esteja presente em seu papel de garantidor das “regras do jogo”. Ou seja, sob o Estado Mínimo ou sob o Estado Intervencionista, o direito precisa estar presente como forma “civilizada” de evitar e/ou de resolver conflitos na sociedade.

Sob a perspectiva do direito, a forma de organização da produção em sociedade é fundamentalmente definida pela concepção da propriedade dos meios de produção, principalmente a propriedade da terra. Assim, numa sociedade capitalista, a propriedade privada aparece no texto base do ordenamento jurídico como plenamente admitida; numa constituição socialdemocrata, deve atender os fins sociais para os quais existe; numa socialista, seria tudo do Estado; e, numa comunista, caso existisse a constituição, a

propriedade seria prevista como de uso comum.

Para a teoria marxista, o direito é reflexo da estrutura econômica, materializado em normas que deformam a realidade social (alienação), e tem como objetivo assegurar que a luta de classe ocorra no âmbito de uma ordem convencionada. Logo, direito e Estado são formas da consciência social, estão, portanto, na superestrutura ideológica da realidade. O direito burguês da sociedade capitalista e desigual na essência seria, por isso, uma espécie de simulação normativa, essencialmente injusta que, na fase de transição para a sociedade socialista, superaria gradativamente os antagonismos de classe até alcançar o direito justo da sociedade comunista, isento de qualquer caráter ideológico.

Esse movimento da história que se depreende da teoria marxista, entretanto, não é o que se vê na análise da evolução do direito nas experiências de socialismo real, em especial na extinta URSS, onde o direito era concebido de acordo com a corrente política que estava no poder. No princípio, imperou o pensamento economicista antinormativo de Stuka e Pashukanis, onde o direito é um sistema de relações sociais, produto natural do modo de produção socioeconômico (redução do jurídico ao econômico); e depois, já sob o soviétismo-estalinista de Reisner, Vishinski, Golunskii e Strogovich, o direito passa a ser concebido como o conjunto de normas emanadas do Estado, cujo “poder-vontade” expressa a vontade da classe dominante, que, no caso da URSS, era a classe dos trabalhadores, interpretadas e organizadas pela cúpula do Partido Comunista, ou seja, o centro de poder no Estado (voluntarismo normativista). Como se sabe, o socialismo real nunca passou dessa fase e, portanto, o direito na sociedade comunista real não foi experimentado (NADER, 2009).

Da mesma forma no turbo-capitalismo da globalização, onde o direito é concebido a partir do neopositivismo e do neoliberalismo, e plasmado a partir do Estado, redesenhado sob o argumento inexcusável da necessidade de inserção no mundo globalizado, em detrimento até do próprio conceito de ordenamento jurídico, tão caro a positivistas jurídicos críticos como Norberto Bobbio, acenando com o avanço das relações entre capital e trabalho, determinando o fim do trabalho como categoria de análise da sociedade, uma das mais importantes do marxismo, e a partir da crise do Estado de Bem Estar Social impõe-se uma rediscussão completa do direito na sociedade globalizada, que em termos de Brasil se traduz numa relativização cada vez maior dos direitos sociais, principalmente no âmbito do direito empresarial, administrativo e trabalhista.

No âmbito constitucional, vêm cada vez mais emendas supressoras dos direitos já sedimentados, e/ou criadoras de condições para modificações do direito tributário e previdenciário, enfim, um arcabouço jurídico para o neoliberalismo, a nova forma de constituição do Estado a qual o direito se amolda.

Junto com essas transformações, vêm as epistemologias, as lógicas e as hermenêuticas jurídicas apropriadas a essas concepções de direito, e são elas que, principalmente, moldam um sistema de ensino jurídico.

Dado a natureza deste trabalho, nos limitaremos aqui à questão do avanço do neoliberalismo no Brasil, com sua sustentação epistemológica no pensamento de Karl Popper e na teoria econômica de Hayek e Friedmann, resultando, para os países do capitalismo

periférico, políticas públicas que atrelam a educação à lógica do mercado (LUCENA, 2010), ressaltando principalmente a pior das consequências para o ensino jurídico: a precarização da profissão docente na universidade pública. E isso se dá principalmente a partir do Governo francamente neoliberal de Fernando Collor de Mello e sua sequência no neoliberalismo disfarçado de socialdemocracia do período Fernando Henrique Cardoso:

As reformas econômicas e educacionais engendradas globalmente e no Brasil, indicadas anteriormente, consolidaram antigas e impregnaram novas marcas na classe-que-vive-do-trabalho e nos trabalhadores da educação, em particular. O trabalho precarizado, o subemprego, os trabalhos temporários, o desemprego, os salários aviltantes, as condições subalternas e desqualificadas de trabalho, assim como a corrida pela qualificação exigida pelo mercado, permeiam a profissão docente na atualidade. (...) Como ficam o trabalho e a identidade docente neste contexto? (SCOCUGLIA, 2010, p.180-181, APUD LUCENA, 2011).

Evidentemente, o ideário neoliberal que se torna hegemônico nessa fase de precarização da educação pública brasileira encontra no ensino jurídico formalista reproduzidor do direito formalista vigente o campo fértil para disseminação de sua lógica.

Nesse contexto, os educadores passam a dividir-se entre os intelectuais capazes de perceber a situação como totalidade e agir eticamente, sob a perspectiva ontológica da educação, e aqueles cujo “conhecimento” somente permite a ação sob a perspectiva da “moral da categoria”.

A formação de professores para o ensino jurídico como uma questão ética

Trata-se, portanto, de assumir a postura ética do intelectual produtor de conhecimento, que faz da sua prática cotidiana uma práxis no sentido pleno da palavra, porquanto se considera aqui que não é o fato de existirem nos cursos jurídicos em todo o Brasil operadores do direito que atuam em vários campos da prática jurídica o grande problema, até porque, pelo menos uma parte dos professores desses cursos deve manter o contato com o direito vivo dos tribunais, além de ter a oportunidade de neles atuar com novos posicionamentos e novas lógicas jurídicas.

O grande problema é que não há qualquer perspectiva de mudança no paradigma do ensino jurídico brasileiro mesmo que se consiga a ocupação de todos os cargos de professor em todos os cursos de direito em todo o Brasil por professores doutores ou em dedicação exclusiva, já que isso não modificará a forma de pensar da categoria, nem agora e nem à longo prazo.

O que se propõe é começar a avançar no enfrentamento do direito formalista e desconectado do conceito de justiça através da proposição de uma postura rigorosamente ética, através da formação continuada dos professores do ensino jurídico que trabalhe o conteúdo necessário a atuação do profissional do mundo jurídico, mas pautado em uma lógica alternativa que permita ao estudante ultrapassar os limites do formalismo jurídico.

Mas para isso, se faz necessário a superação de todos os monismos e cartesianismos subjacentes ao pensamento hegemônico em todos os campos do conhecimento, substituindo-o pelo valor da razão histórico-argumentativa, que é a lógica da responsabilidade, do pensamento crítico, daquele que não se esquiva de julgar e daquele

que não apoia nos cômodos reducionismos.

Se a vantagem dos monismos é fornecer, em cada campo, uma concepção sistematizada e racionalizada do universo, sob todos os aspectos, satisfazendo a pretensão de se chegar a uma solução única de todos os conflitos, seu pecado é favorecer o reducionismo, a tirania de uma posição, de uma perspectiva, e justificar a imposição, a coação e a punição dos que apresentam ideias diferentes daqueles que detêm o poder.

É preciso também o reconhecimento da verdade como relacional. Se para uma razão tipo eterna (cartesiana) o auditório é comum e homogêneo, para uma razão histórico-argumentativa, existem auditórios diferentes. Para a primeira a verdade é transmitida a todos os ouvintes supostos “sensatos”. Para a razão histórico-argumentativa, a verdade relacional é apresentada a um auditório especializado em uma espécie de pacto.

É reconhecimento não só do direito, mas de todo o espaço das ciências humanas, envolvido em escalas argumentativas. O espaço do como o espaço do pensar como o espaço do julgar.

Um exemplo é a Nova Retórica de Chaim Perelman, que objetiva relativizar a tendência unilateral da lógica e da teoria do conhecimento cartesiana, através da reposição do pluralismo, da crítica à a temporalização do conhecimento, de seu caráter atomista e da linguagem concebida como fundada em conceitos definitivamente elaborados. Daí a temporalidade como característica da argumentação (técnica discursiva que visa provocar a adesão dos espíritos às teses apresentadas, envolve o auditório, a dúvida e a liberdade de escolha, mesmo quando propõe soluções racionais).

Essa postura epistemológica de enfrentamento do positivismo jurídico em sua coluna principal, a lógica cartesiana, é profundamente pedagógica à medida que pautada em uma decisão ética, do professor do ensino jurídico como profissional do magistério comprometido com a mudança social.

Talvez assim um dia tenhamos na sala de aula um docente advogado ou promotor exemplificando o conteúdo teórico de suas aulas diárias com uma prática pautada nos princípios gerais e constitucionais e não nas manobras protelatórias mesquinhas que fazem o inferno de nossos tribunais. Já existem operadores do direito desse tipo em demasia. É preciso desmascarar o fetiche do sucesso desse modelo de advogado para pensar em uma nova formação do professor do ensino jurídico, o docente e o profissional do novo tipo, o que ganha causas sem perder o respeito por si mesmo e nem para a sua categoria. Há espaço para isso, na verdade, até pela enorme quantidade de profissionais que já estão no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela argumentação até aqui desenvolvida, temos como certo que a educação não possui o dom mágico de promover a ruptura com determinado modo de produção ou formação social estabelecida, mas, e nisso está fundamentalmente a sua dimensão ética (caracterizada na escolha): ela existe como práxis educativa no sentido ontológico de estar a serviço da auto realização humana, como mediação nas decisões e nas ações do sujeito

em sociedade, e o docente, nesse contexto, deve ter como profundamente ética a ação contínua de trabalhar em sua prática educativa, qualquer que seja ela, fornecendo ao aluno, no mínimo, um quadro referencial teórico com o qual possa se situar como sujeito no mundo, e se não, proporcionar de forma adequada a apropriação, pelo sujeito, do conhecimento do contexto histórico-social em que vive, como instrumento para sua ação no mundo do trabalho, em especial para a atuação como operador do direito para o direito novo.

Assim, defendemos aqui, com base no pensamento de Lukács, a posição de que o problema maior do ensino jurídico nos cursos de graduação está realmente na formação de professores, porém não apenas como uma questão de legislação educacional ou até didático-pedagógica, mas principalmente como uma questão ética. Evidentemente que o caso envolve os aspectos de legislação educacional e didático-pedagógicos, mas o fundamento maior é uma questão ideológica no ensino jurídico que assenta suas bases na questão ética.

De fato, é relativamente fácil para pensadores dialéticos, marxistas ou marxianos em geral, atribuir todo o problema do ensino jurídico ao positivismo jurídico que impera no Brasil como resultado da nossa herança histórica fixando características conformistas em nossa sociedade, tendendo, por isso, a institucionalizar uma cultura jurídica formalista na qual os operadores do direito escudam-se de qualquer responsabilidade ética, e, decorrente disso, o ensino jurídico, como parte da educação reprodutora da sociedade, seria reflexo do sistema jurídico formalista.

A este estado de coisas estariam submetidos inexoravelmente os docentes do ensino jurídico, um sistema de obrigatória adesão que cominaria ao docente rebelde à penalidade de trabalhar com um conhecimento alienado e desconectado da realidade, logo, inútil profissionalmente.

E aqui um forma específica da tão debatida inversão da realidade sob o capitalismo, facilmente desvelada à luz do pensamento dialético: a inversão do sentido da ética profissional.

De fato, no bojo desse sistema circular, nenhum professor do curso jurídico se sentiria a vontade para exercer seu papel docente colocando no mercado de trabalho bacharéis em direito incapazes de aprovação no exame de ordem ou nos concursos públicos para as demais carreiras jurídicas, por mais confiança e visão que tenha em um conhecimento jurídico calcado no conceito de justiça e numa interpretação da lei que permita o uso alternativo do direito na sociedade como instrumento de correção dos desequilíbrios típicos da organização da sociedade sob a égide do capitalismo e do mercado.

E a ética aí se inverte, de reflexão filosófica e livre sobre os valores morais passa a ser concebida como a manutenção das regras morais atualmente concebidas para a categoria. Ou seja, moral simplesmente, ou até deontologia (teoria das obrigações morais), mas não ética, termo que se aplica adequadamente à reflexão sobre o comportamento livre e consciente dos homens em sociedade: “O que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral, e não teórico-ético” (VASQUEZ, 1980. p.7).

E pior, quando se trata de regras legisladas, sistematizadas em um código, prevendo penas para determinadas atitudes (ditas antiéticas, mas na verdade, ilegais), temos regras

heterônomas, logo, direito, e não moral e menos ainda ética. Aporia do próprio positivismo, sob a sua própria linguagem, a lógica formal dedutiva, mas não sob a análise dialética, que considera as relações de poder.

É necessário incluir no currículo dos cursos jurídicos o estudo das outras lógicas, (como, por exemplo, da Nova Retórica de Chaim Perelman) alternativas à lógica identitária formalista, que só permite a hermenêutica fechada do legalismo positivista, para que o aluno possa ter pelo menos a oportunidade de descobrir que existem outras formas de raciocinar juridicamente, e que essas formas são muito mais compatíveis com os valores éticos e com o conceito de Justiça.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

GROCE, Leonardo. **O ensino jurídico no Brasil**. Disponível na Internet: <http://www.mundojuridico.adv.br>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. In: Textos selecionados. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Col. Os Pensadores).

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Lisboa: Escorpião, 1974.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCENA, Carlos. **Frederick August Von Hayek e a Teoria dos Fenômenos Complexos: uma análise marxista**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 173-200, jan./jun. 2011.

_____. **Hayek: liberalismo e formação humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. Relatório de Pós-doc apresentado à Universidade Federal de São Carlos, 2011 (Mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 1ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Ed .Fiocruz, 2002.

_____, & DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARX, Karl. Grundrisse. In: MARX, K. **Obras Completas: consequências sociais do avanço tecnológico**. São Paulo: Edições Populares, 1980.

MARQUES, J. Luiz. **Ética e Ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukacs**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1991.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977. p. 92.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

Aplicabilidade da Lei 11.645/2008: Uma análise a partir das escolas integrantes a Porto Nacional – TO

Sara Soares Nunes de Carvalho
Jefferson da Silva Barbosa

RESUMO

A proposta deste estudo vislumbra analisar as ações metodológicas desenvolvidas pelas escolas estaduais de Porto Nacional, Tocantins, no que se refere à aplicação da Lei 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio nas Escolas do Ensino Médio e Fundamental, sejam públicas ou privadas. A metodologia utilizada busca fazer uma análise qualitativa e comparativa a respeito da metodologia utilizada pelos professores para o ensino de história e indígena e análise do projeto político pedagógico escolar, visando entender o ambiente escolar em sua totalidade.

Palavras-chave: lei. educação básica. currículo escolar. história indígena.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las acciones metodológicas desarrolladas por las escuelas públicas de Porto Nacional, Tocantins, no haciendo referencia a la aplicación de la Ley 11.645, de 10 de marzo de 2008, que hace obligatorio el estudio de las lenguas indígenas y afrobrasileñas. Historia y cultura Establecimientos de educación primaria y secundaria en Escuelas Secundarias y Primarias, ya sean públicas o privadas. La metodología utilizada busca realizar un análisis cualitativo y comparativo en relación a la metodología utilizada por los docentes para enseñar historia y pueblos indígenas y analizar el proyecto político pedagógico escolar, visando comprender el entorno escolar en su totalidad.

Palabras-clave: Derecho; Educación básica; currículum escolar; historia indígena.



INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 descreve que a educação brasileira enquanto dever do Estado deve ser organizada a partir da colaboração da sociedade, sendo também de responsabilidade da família, de modo que seu objetivo vá além de proporcionar uma formação e preparação para o mercado de trabalho, mas que busque principalmente, contribuir para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1988). Para Selva Guimarães, a cidadania não se resume apenas ao direito de voto, mas também inclui os direitos que se estendem desde a educação, a direitos como, trabalho e segurança. Além disso, mas também os aspectos éticos e morais que envolvem o exercício da cidadania plena, possibilitando assim a participação cidadã na manutenção do Estado (GUIMARÃES, 2018).

É nesse sentido que a educação escolar tem um papel importante na construção de uma consciência crítica e compreensão da realidade, devendo em seu currículo valorizar a diversidade cultural e étnica que forma o estado brasileiro. Ademais, no que se refere a diversidade cultural e étnica a lei 11.645, de 10 março de 2008 que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, (BRASIL, 2008) Assim, a lei 11.645/08 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, apesar da lei estabelecer o ensino de obrigatório de história e cultura afro-brasileira, esta pesquisa tratará apenas do ensino de história e cultura indígena.

Desse modo, o currículo escolar ao longo de todo o ano letivo e os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura indígena brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros devem ser percebidos como sujeitos históricos, buscando valorizar o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança, pinturas), assim como suas religiões.

Por essa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar a aplicabilidade da lei 11.645/08, em duas escolas pertencentes à cidade de Porto Nacional, a fim de conhecer a realidade a respeito do ensino de história da indígena nesses espaços. Como motivação para a realização dessa pesquisa destacamos que, enquanto estudantes da UFT do campus de Porto Nacional buscamos compreender a aplicabilidade da lei 11.645/08 em um contexto local. É nesse sentido, que se busca refletir ao longo do trabalho o modo como o arcabouço histórico sobre a cultura indígena e suas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira, e como as ideias a respeito dos povos indígenas se caracterizam nas unidades escolares de Porto Nacional. Não se busca neste trabalho fazer algum juízo de valor ou crítica às instituições, mas analisar nesses espaços a aplicabilidade da lei federal referida anteriormente.

Para realizar essa pesquisa foram feitas visitas às escolas para conhecer a realidade escolar, localidade, infraestrutura e o administrativo da unidade. Também foi realizada pesquisa via google formulário com os professores que lecionam a matéria de história. Trata-se de uma pesquisa empírica, cuja abordagem é qualitativa e descritivo-exploratória quanto ao seu objetivo.

UNIDADES ESCOLARES OBSERVADAS E METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes escolas:

- Escola 1: Colégio Estadual D. Pedro Ludovico Teixeira;
- Escola 2: Escola Estadual Costa e Silva

As escolas para esta pesquisa foram escolhidas a partir do critério de localização, tendo em vista que buscou-se fazer um comparativo entre a escola Pedro Ludovico que fica localizada em uma região periférica na cidade de Porto Nacional e a Escola Estadual Costa e Silva que se localiza no centro de Porto Nacional.

Foram entrevistados 2 (dois) professores, sendo os dois formados pela Universidade Federal do Tocantins, do gênero masculino, sendo o professor da escola 1 com graduação em história licenciatura na universidade Federal do Tocantins e o professor da escola 2 com formação em mestrado profissional também pela Universidade Federal do Tocantins. Percebeu-se que há uma busca de formação constante entre os professores entrevistados. Essa formação continuada permite melhorias das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano escolar e vem se tornando cada vez mais necessárias diante das mudanças de paradigma que a sociedade contemporânea impõe.

Nesse sentido, Delors (2003) afirma que a formação continuada é mais determinante na qualidade do ensino do que a formação inicial ocorrida na graduação. Portanto, essa competência em educação e, principalmente, quando se refere à formação dos profissionais da área, deve ser cuidadosamente considerada, visto que a sociedade brasileira é multicultural, e que a pluralidade de culturas, religiões, etnias, visões de mundo e outras dimensões das identidades adentram, cada vez mais, nos campos educacionais. (GOMES, 2011; MOREIRA, 2001).

Ao longo do texto serão utilizados os termos escola 1 e escola 2 para as distinções das falas dos entrevistados, ou cargo exercido ao se referir a todos os professores entrevistados, respectivamente, sendo o termo “escola 1” utilizado para se referir ao Colégio Estadual D. Pedro Ludovico Teixeira e o termo “escola 2” Escola Estadual Costa e Silva. Porém, ao iniciar as entrevistas foi explicitado aos docentes os objetivos do estudo, garantindo-lhes o direito do anonimato de seus nomes. Dessa forma, o roteiro de pesquisa e entrevista seguiu: a) a lei 11.645/08; b) formação acadêmica a respeito do ensino e história e cultura Africana.

PANORAMA HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO

Com a Independência do Brasil, após 1822, fez-se um esforço para construir uma identidade nacional desvinculada de sua antiga metrópole. Diversos foram os artifícios utilizados para isso, mas um dos mais recorrentes foi a literatura, com a escola literária do Romantismo. Dentre suas características, o Romantismo propõe uma valorização (e, no caso, a criação) de uma identidade nacional.

Assim, foi feita uma releitura épica do passado brasileiro, com foco no aspecto nativista. O indígena Tupi (Guarani) foi escolhido para como personagem principal das obras, a fim de se criar uma figura coberta de heroísmo e com qualidades honrosas, como bravura e resistência, quase sempre lhe concedendo uma morte heroica. No entanto, tanta visibilidade era, ao mesmo tempo, um apagamento. A violência imposta pelos colonizadores e a marginalidade imposta a esses povos foram constantemente deixados de lado. (SILVA, 2020). Sem contar a forma como a diversidade étnica foi ignorada.

Em meados do século XIX, iniciou-se um discurso, expresso pelos responsáveis pela política indigenista, em que os indígenas foram tratados como “confundidos com a massa da população”.

Esta afirmação estava em consonância com o “Regimento das Missões” (Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, Decreto nº 426 de 24/06/1845), que estabeleceu as diretrizes da política indigenista oficial, onde era estimulada a integração dos grupos indígenas à sociedade da época. (SILVA, 2020, p. 19)

Ao longo do século XIX seguiu-se a prática de uma política indigenista que pretendia integrar o indígena à sociedade, empregando até mesmo meios violentos para isso. Seguindo essa lógica, Francisco Varnhagen, historiador, sócio e secretário do IHGB, defendeu que os indígenas eram povos degenerados, que foram vinculados à tese do desaparecimento desses povos, o que apenas contribuiu para uma negação de sua identidade étnica. (SILVA, 2020)

A partir de 1870, ocorreu no Brasil uma virada antirromântica e “As imagens indígenas cultuadas pelo Romantismo passaram a simbolizar o atraso do país.” (SILVA, 2020, p. 26). As teorias racistas chegaram ao Brasil a partir dessa época e estiveram em voga até a década de 30 do século XX. Embora as teorias de determinismo racial fossem muito aceitas no país, sua explicação e aplicação aqui eram mais complicadas do que na Europa. Afinal, como explicar a superioridade branca em um país miscigenado?

Na década de 1930, ocorreram mudanças no Brasil, graças a ascensão de Getúlio Vargas à presidência, o que ocasionou um maior nível de industrialização. Foi nesse período que ocorreu a publicação de obras como Casa Grande E Senzala (1933), de Gilberto Freyre, Raízes do Brasil (1936) de Sérgio Buarque de Holanda, que discutiam as “raízes” a “formação” do Brasil (SILVA, 2020).

“Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto, Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmaram o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional.” (SILVA, 2020, p. 24)

O apagamento das verdadeiras problemáticas dos povos indígenas, reflete a negligência do Estado e a falta de interesse da população em entender os verdadeiros problemas desses povos. As mudanças sócio históricas ao longo do século XIX e XX, acarretaram como consequência na vida dos povos indígenas.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças com relação ao discurso e imagens sobre os indígenas, graças à visibilidade política conquistada por eles próprios. (SILVA, 2020). Inclusive, participaram da elaboração da Constituição de 1988 e conquistaram diversos

direitos, dentre eles, o direito à demarcação de suas terras. Como consequência, houve um aumento dos estudos históricos ao redor dos povos indígenas, já que, anteriormente, as pesquisas eram voltadas mais para etnografia e antropologia.

Ao longo dos últimos anos, graças ao aumento de visibilidade da luta indígena, vários direitos foram alcançados, inclusive a Lei Federal nº 11.645 determinou que “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, como já mencionado anteriormente. Um passo importante para o ensino brasileiro.

SOBRE AS ENTREVISTAS

- Primeira pergunta:

Você já trabalhou essa Lei com seus alunos? Quais recursos didáticos você usou para trabalhar a lei em sala de aula?

Obteve-se como resposta da escola 1:

Usei a letra da Lei. Expliquei para eles de maneira expositiva com anotações resumidas sobre o artigo 26 da lei.

Obteve-se como resposta da escola 2:

A lei não. Já trabalhei o tema de que a lei trata.

A fim, de iniciar o questionário de forma mais sucinta foi feita uma pergunta mais objetiva e simples e ao analisar as respostas observa-se, que o professor da escola 1 tem uma preocupação em abordar a lei em sala de aula a fim que mostrar em que contexto a mesma está inserida, diferente do professor da escola 2 que não se preocupou em trabalhar a lei em sala de aula, mas ressaltou que trata sim do tema em sala de aula.

- Segunda pergunta:

Que estratégias pedagógicas você utiliza para garantir uma abordagem sensível e respeitosa dos povos indígenas na escola?

Obteve-se como resposta da escola 1:

Coloco primeiramente a importância do estudo e depois a consequência de não se respeitar.

Obteve-se como resposta da escola 2:

Metodologias ativas, produções textuais e artísticas.

Ao analisar as respostas observa-se que o professor da escola 1, pareceu mais preocupado em mostrar a importância da lei e contextualizar as consequência de não se respeita a diversidade cultural. Já o professor da escola 2 ao utilizar metodologias ativas e formas de ensino que deixa os alunos mais preocupados em aprender com as questões culturais, se afastando de uma lógica positivista do ensino tradicional.

- Terceira pergunta:

Como você trabalha a questão da diversidade cultural em relação aos povos indígenas com seus alunos?

Obteve-se como resposta da escola 1:

Trabalho de maneira complexa, trazendo exemplos que aconteceram recentemente sobre a temática.

Obteve-se como resposta da escola 2:

Através de aulas diferenciadas, documentários, rodas de conversa.

Ao analisar as respostas observa-se que os dois professores tem uma preocupação em trabalhar a questão da diversidade cultural entre os povos indígenas, mesmo que de formas e metodologias diferentes.

- Quarta pergunta:

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao trabalhar o tema dos povos indígenas em sala de aula?

Obteve-se como resposta da escola 1:

Falta material Regional que não tenha viés político e que seja de renome científico, porque muitos falam por cima, o que se aproxima da história oral.

Obteve-se como resposta da escola 2:

Preconceito dos estudantes, e algumas dificuldades didático-pedagógicas, tais quais, materiais ou utensílios indígenas de abordagem prática.

Ao analisar as respostas observa-se que os dois demonstraram sentir dificuldades em encontrar material que trata da temática indicada, mas também relataram dificuldades diferentes, o que demonstra o receio dos em refletir sobre as questões históricas ligadas aos povos indígenas e impostas pelos colonizadores.

- Quinta pergunta:

Quais são as principais fontes de informação que você utiliza para trabalhar o tema dos povos indígenas em sala de aula? (e onde encontrar esse material?)

Obteve-se como resposta da escola 1:

Este é o problema. Desta forma, quando falo especificamente sobre o estado do Tocantins utilizo a Apostila do professor e Deputado Estadual Júnior Geo. Utilizo vídeos gerais para enfatizar o multiculturalismo dos povos indígenas do País.

Obteve-se como resposta da escola 2:

Site Socioambiental, artigos, dissertações produzidas em universidades federais do Brasil.

Ao analisar as respostas observa-se, que há dificuldade bastante grande para

os professores encontrar material sobre o tema, principalmente material que seja mais aprofundado, ou seja, que não seja superficial, desta forma um dos professores acaba optando por pesquisar em acervos universitários, o que é algo incomum.

- Sexta pergunta:

Como você aborda a questão da territorialidade dos povos indígenas em sala de aula?

Obteve-se como resposta da escola 1:

Passei para os estudantes fazerem pesquisas sobre como funciona o processo de demarcação de terras no Brasil. Além de abordar as regiões que cada um vive no Estado.

Obteve-se como resposta da escola 2:

Através de aulas explicativas sobre o sentido da terra para os indígenas.

Ao analisar as respostas observa-se que o professor da escola 1 busca tratar a questão a partir de uma visão “constitucional” e como isso acontece na prática e objetiva. Já o professor, procura tratar do ponto de vista dos próprios indígenas a importância das terras para esses povos.

- Oitava pergunta:

De que forma o uso de imagens pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas?

Obteve-se como resposta da escola 1:

De forma ampla, no entanto, há sempre uma dificuldade de escolher o material coerente e tempo hábil para utilização do material tecnológico, tendo em vista que as aulas têm curtos períodos.

Obteve-se como resposta da escola 2:

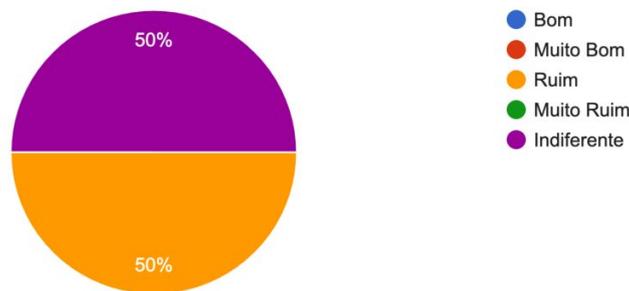
A imagem pode ilustrar uma dada realidade no momento em que é feita a fotografia, ou pintura. É muito importante exibir imagens nas aulas de história pois elas contribuem para a consolidação do conteúdo estudado de forma concreta. A análise da imagem estudada também pode denunciar elementos da mentalidade da época, da visão de quem fotografou ou pintou, além de demonstrar características dos personagens na imagem. A imagem deve ser associada a um texto bem elaborado para desconstruir o estereótipo do índio selvagem ou preguiçoso.

Ao analisar as respostas observa-se que, como já se observa nas respostas anteriores, o professor da escola 1 tem dificuldade para encontrar material que seja adequado para utilização em sala de aula. Já o professor da escola 2 demonstra trabalhar bastante com imagens, fazendo um bom uso das mesmas, além de reconhecer a importância das imagens para o ensino de história indígena.

- **Nona pergunta:**

Como você avalia o material didático proporcionado pela instituição para o ensino de história Indígena?

2 respostas

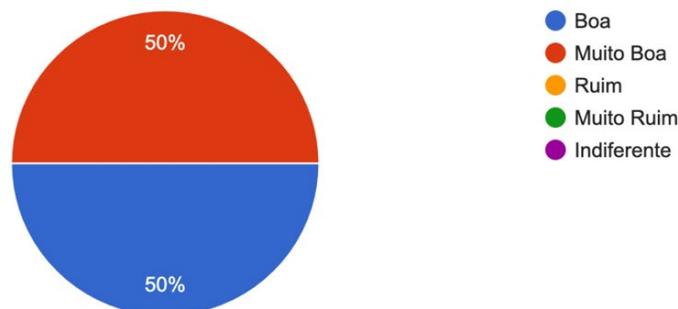


Ao analisar as respostas observa-se, que o professor da escola 1 avalia o material da escola como sendo ruim e o professor da escola 2 avalia como indiferente, o que demonstra para os dois que o material didático proporcionado pela instituição não é inútil, sendo que os mesmos precisam recorrer a outras fontes.

- **Décima pergunta:**

Como você avalia a recepção dos alunos a respeito do conteúdo de história Indígena?

2 respostas



Ao analisar as respostas observa-se, que para o professor da escola 1, que trabalha com o tema de forma mais institucional e objetiva, a recepção é muito boa. Para o professor da escola 2, que trabalha o tema de forma mais subjetiva e do ponto de vista dos indígenas, a recepção é boa, mas ele mesmo relatou em uma pergunta anterior que os alunos parecem ter um pouco de preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se portanto que há certa diferença na abordagem dos dois professores, assim como na recepção por parte dos alunos. As queixas sobre a escassez de material são constantes, mas o professor da escola 2 parece possuir mais arsenal para trabalhar a questão trazendo o ponto de vista dos indígenas, imagens e metodologias que trazem os alunos para mais perto do conteúdo. O professor da escola 2 demonstra estar interessado em trabalhar o assunto de forma mais subjetiva, mas a dificuldade de encontrar material eficiente se torna um impedimento.

Quanto ao trabalho do dia dos povos indígenas na escola, quando conversamos com o professor da escola 2, ele informou que apenas um mural com fotos e desenhos foi colocado na escola. Os alunos foram convidados a confeccionar essas imagens. Além disso, alguns documentários foram transmitidos para eles, mas não se deu mais ênfase ou foco na questão. Esse professor pretende trabalhar esse tema de forma maior com os alunos trazendo eles para a Semana dos Povos Indígenas, que será promovida na UFT - Universidade Federal do Tocantins, durante o mês de maio. Já o professor da escola 2, questionado sobre o mês do povos indígenas e se haveria alguma produção cultural/ palestras sobre o tema durante o mês de março, informou que não houve nenhum evento a respeito do tema.

No estudo em questão, observou-se que, as escolas integrantes de Porto Nacional, presentes nesta pesquisa, apresentam ainda desafios na implementação da lei 11.645/2008 no seu currículo, os PPPs como já observados, não fazem (até o presente momento) referência a história e cultura indígenas. Entretanto, no momento das entrevistas percebemos que as referidas Unidades Escolares se reconhecem como integrantes e propõe a abordar a cultura africana e cultura indígenas, o que gera resultados positivos para o processo de execução da referida lei.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Silva Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p.264 (Feminismo Plurais / coordenadora de Djamila Ribeiro).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br › leis › 2003 › 10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/leis/2003/10.639.htm) Acessado em: 27/04/2023

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário oficial da união, Poder Executivo, Brasília. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso em: 27/04/2023.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A história africana e os elementos básicos para o seu ensino**. In. COSTA LIMA, Ivan e Romão, Jeruse (org). Negros e currículo. Serie Pensamento NeGro em educação n.2. Florianopolis:Nucleo de Estudos Negros?NEN, 1997.

MOREIRA, A.F.B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

GOMES, R.C. de. M. **A formação dos professores no contexto atual**. Revista de Educação. Universidade Anhanguera-UNIDERP – Centro de Educação a Distância. v.14 • n.18 • 2011 • p. 103-125.

SILVA, Edson. **Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil.** In: __; SILVA, Maria (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 3. Ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020. Pp. 12-35

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de história e cidadania.** [s.l.]: Papyrus Editora, 2018.

ANEXOS





Fonte: Elaborada pelos autores (2023) - Painel sobre o dia dos povos indígenas, Escola Estadual Costa e Silva.

A base curricular comum e o vazio sistemático: uma avaliação dos conteúdos dos livros didáticos de matemática do 6º ano das escolas públicas de Santarém -PA

Cleidison da Silva Santos

Graduação em filosofia pela UFPA. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutor em Educação pela Universidad Nacional de Rosario- UNR

Alessandra Lopes Cardoso

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutora em Saúde Pública -UCES professora do ensino fundamental II – SEMED Santarém PA E

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve um impacto significativo no conteúdo e na pedagogia dos livros didáticos de matemática nas escolas de ensino fundamental e médio. Estas habilidades e competências despontam verticalmente como metas sobre uma proposta de conteúdo comum a todos as escolas brasileiras. Em específico, no ensino da matemática, a falta de uma referência que incorpore as formas apriorísticas (símbolos matemáticos) transforma o ato de ensino – aprendizagem em uma dinâmica de transmissão de conteúdos sistematicamente vazios, desprovidos de sentido real e aplicável. Esta ausência de exemplos do mundo real e de relevância cultural nos livros didáticos, afeta as experiências de aprendizagem dos alunos. Por tanto, este estudo analisa dois livros didáticos de matemática para o 6º ano do ensino fundamental e avalia seu alinhamento às novas diretrizes da BNCC. Elegemos o conteúdo *Fração e Expressão Numérica* para comparação. Recortamos e descrevemos a relação entre as habilidade e competências da nova BNCC e as propostas de exercícios de cada livro sobre a ótica dos conteúdos. A análise revela uma dissociação entre conteúdo e realidade em um dos livros devido a um vazio sistemático em exemplos que se relacionem com situações da vida real. A responsabilidade de adequar os conteúdos às múltiplas realidades e desmistificar valores recai sobre os professores, evidenciando a necessidade de formação e qualificação docente diante dos novos desafios nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: currículo. matemática. livro didático. conteúdo.



ABSTRACT

The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) had a significant impact on the content and pedagogy of mathematics textbooks in elementary and secondary schools. These skills and competencies emerge vertically as goals on a content proposal common to all Brazilian schools. Specifically, in mathematics teaching, the lack of a reference that incorporates a priori forms (mathematical symbols) transforms the act of teaching - learning into a dynamic of transmitting systematically empty content, devoid of real and applicable meaning. This absence of real-world examples and cultural relevance in textbooks affects students' learning experiences. This study analyzes two mathematics textbooks for the 6th year of elementary school and evaluates their alignment with the new BNCC guidelines. We chose the Fraction and Numerical Expression content for comparison. We cut out and describe the relationship between the skills and competencies of the new BNCC and the exercise proposals from each book from the perspective of the contents. The analysis reveals a dissociation between content and reality in one of the books due to a systematic void in examples that relate to real-life situations. The responsibility of adapting content to multiple realities and demystifying values falls on teachers, highlighting the need for teacher training and qualification in the face of new challenges in Brazilian schools.

Keywords: curriculum. mathematics. textbook. content.

INTRODUÇÃO

A educação é um aspecto fundamental de qualquer sociedade e os materiais utilizados para educar os indivíduos têm um impacto significativo na sua experiência de aprendizagem. Em consonância, D'Ambrosio (1996) e os recentes estudos de Santos (2023) reconhecem que a o processo de ensino – aprendizagem da matemática pode ser afetado pela diversidade cultural. Dadas preocupações estão vinculadas ao vazio sistemático que permeia as atividades de matemática (exercícios) em sala de aula. A nova BNCC também traz no seu escopo preocupações sobre este vazio sistemático (a ausência de relação entre conteúdo e realidade no fazer educacional). Por outro lado, é lucido e factual que estas preocupações não estão vinculadas sobre livros didáticos, mas nas práticas docentes sobre a nova ótica do ensino no espaço escolar.

Por esta razão, este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar e avaliar a extensão da relação entre conteúdo curricular de base comum de matemática para o 6º do ensino fundamental – anos finais e os livros didáticos. O estudo explorará conteúdos e os exercícios propostos de matemática nos materiais didáticos, sobre a luz das orientações da nova BNCC: habilidades e competências.

Estas habilidades e competências, na nova Base Nacional Comum Curricular c-BNCC, despontam verticalmente como metas sobre uma proposta de conteúdo comum a todos as escolas brasileiras. Um currículo que singularizam os objetos de conhecimento de cada ano escolar. Em paralelo, como instrumento de ensino, os livros didáticos devem ressonar este conteúdo. Vale ressaltar que o problema não se vincula a singularidade ou unificação dos conteúdos, mas como estes interagem ou como estão relacionados das múltiplas realidades culturais advindas dos diferentes territórios brasileiros.

No ensino da matemática, a falta de uma referência que incorpore as formas apriorísticas (símbolos matemáticos) transforma o ato de ensino – aprendizagem em uma dinâmica de transmissão de conteúdos sistematicamente vazios, desprovidos de sentido real e aplicável. Se não basta, alguns livros didáticos trazem exemplos obtusos (imagens, texto e contextos) que somente contribuem para a desfragmentação das identidades e, conseqüentemente, alimentar o desinteresse pela disciplina como é demonstrado por Santos (2020) em seus estudos.

Para tanto, inspirado sobre estes estudos, foram retiradas amostras de dois livros didáticos de matemática do 6º ano do ensino fundamental – anos finais: Taláris Ensino Fundamental – Anos Finais de Luiz Roberto, publicado em 2018 e Matemática: realidade e Tecnologias de Joamir Souza publicado em 2018. Ambos são manuais do professor. São indicados pela Secretaria de Educação – SEMED e utilizados nas escolas públicas de Santarém PA. Elegemos o conteúdo *Fração e Expressão Numérica* para comparação. Recortamos e descrevemos a relação entre as habilidade e competências da nova BNCC e as propostas de exercícios de cada livro sobre a ótica dos conteúdos.

Notou se que, por mais que ambos os livros tenham sido publicado no mesmo ano (2018) e indicado para mesma público (6º ano do fundamental – anos finais), uma dissociação entre conteúdo e realidade no livro “*Teláris*”, promovida por um vazio sistemático (ausência de exemplos que vinculam a realidade) e| ou pela obtusidade dos exemplos apresentados.

Construir livros didáticos sobre a horizontalidade de uma base comum que incorporem os distintos valores culturais, não é uma tarefa fácil. Sobre esta dicotomia, nota se ainda que tal tarefa passou a ser uma responsabilidade imposta ao professor: adaptar os conteúdos as múltiplas realidades e ao mesmo tempo desmistificar valores materializados com verdades nos livros didáticos. O que viria explicar e justificar a grande preocupação do MEC, após promulgação da nova BNCC, em termos de formação e qualificação docente frente aos novos desafios nas escolas brasileiras.

COMO A IMPLANTAÇÃO DA BNCC AFETOU O CONTEÚDO E A PEDAGOGIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira representa uma mudança significativa na forma como a matemática é ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. A implementação da BNCC impactou o conteúdo e a pedagogia dos livros didáticos de matemática de diversas maneiras. Para Morony (2023) numa série de países, é evidente que as reformas curriculares da matemática carecem de coerência, o que coloca desafios tanto para alunos como para professores. Para Janine T. Remillard (2005) a matemática tem sido associada há muito tempo a livros didáticos e materiais curriculares. Neste sentido, e a implementação das diretrizes da BNCC no Brasil exigiu que as escolas pré-primárias, primárias e secundárias modificassem seus currículos de acordo. Estas mudanças, resultou efeitos no conteúdo e na pedagogia dos livros didáticos de matemática de diversas maneiras, incluindo o uso de e-books, apoio ao professor e modificações curriculares.

Quais as principais mudanças no currículo de matemática em decorrência da implantação da BNCC?

De acordo com Jelin (2022), a Base Nacional Comum Curricular Brasileira -BNCC fez algumas mudanças significativas no currículo de matemática. Uma das mudanças mais notáveis é o material didático vinculado a uma habilidade específica ditada pela BNCC. No entanto, não está claro qual o impacto que o silêncio da BNCC teve sobre políticas públicas relativas à circulação de livros didáticos. A atitude em relação à matemática foi uma das mudanças mais drásticas no novo currículo. Além disso, é visto no escopo da nova diretriz, como uma justificativa plausível, que a ausência de uma Base Curricular comum vinha afetando a aprendizagem dos grupos nos desenvolvimentos da matemática, levando a resultados desiguais. Contudo, sobre a nova implantação da nova BNCC, Alves (2022) nos chama a atenção para três consequências significativas disso, incluindo a produção de livros e materiais didáticos em disciplinas como português, matemática ou língua estrangeira. Além disso, a BNCC apresenta a matemática financeira de forma vinculada à distribuição de renda e aos efeitos riqueza.

A inadequação dos livros de Matemática para alunos do Ensino Médio também foi constatada em estudo que analisou as técnicas de edição utilizadas para garantir que os aspectos de Estatística na BNCC e os livros didáticos não foram afetados. Além disso, descobriu-se que 10% dos alunos nunca leram um livro até o fim, e isso resultou em algumas mudanças nos cursos que incluem história, redação, literatura, ciências, matemática e línguas mundiais. Por fim, a BNCC impactou os currículos acadêmicos por meio da seleção de livros didáticos. No geral, essas mudanças impactaram significativamente a educação matemática e continuarão a impactar no futuro.

DADOS E ANALISES

Para análise, utilizamos dois livros didáticos de matemática: Taláris Ensino Fundamental – Anos Finais de Luiz Roberto, publicado em 2018 e Matemática: realidade e Tecnologias de Joamir Souza publicado em 2018. Ambos os livros são indicados para o 6º do ensino fundamental. A título de comparação, identificação e análise, foram retiradas amostras de propostas de conteúdos e exercícios de cada livro. O objeto ensejado na análise é a relação entre conteúdo, currículo e realidade sobre a luz da nova proposta curricular disposta na BNCC.

Figura 1 - Fração.

Malba Tahan e a herança dos camelos

No livro *O homem que calculava*, o professor Júlio César de Melo e Sousa, conhecido pelo codinome Malba Tahan, propõe um interessante problema envolvendo frações.

Um matemático chamado Beremiz viajava pelo Oriente quando encontrou 3 irmãos em uma acalorada disputa sobre a partilha de uma herança de 35 camelos. Eles faziam os cálculos, mas não chegavam a um acordo, pois, de acordo com o testamento, ao mais velho caberia a metade $\frac{1}{2}$ do total de camelos, ou seja, 17 camelos mais $\frac{1}{2}$ de um camelo. Ao segundo caberia $\frac{1}{3}$ do total, isto é, 11 camelos mais $\frac{2}{3}$ de um camelo. E, finalmente, ao irmão caçula caberia $\frac{1}{9}$ do total, o que corresponde a apenas 3 camelos mais $\frac{8}{9}$ de um camelo. Nenhum dos irmãos estava feliz com a partição, pois todos teriam de receber "pedaços" de camelo.

O que fez Beremiz? Emprestou o camelo dele para juntar aos camelos dos irmãos e, então, ficaram 36 camelos no total. Então, ao primeiro irmão coube $\frac{1}{2}$ de 36, que são 18 camelos, ao segundo, $\frac{1}{3}$ de 36, ou seja, 12 animais, e ao terceiro, 4 camelos, o que vem a ser $\frac{1}{9}$ de 36. Os irmãos ficaram felizes e Beremiz mais ainda, pois $18 + 12 + 4 = 34$ e, então, ele pegou o camelo de

Acalorada: animada, entusiasmada, acidentada.
Codinome: apelido, apodo, alcunha, vulgo.



Fonte: livro didático (manual do professor) de Matemática 6º ano, Ensino Fundamental – anos Finais Taláris, Luiz Roberto, (2018).

A amostra é do livro de matemática Taláris, de Luiz Roberto, utilizado nas escolas públicas na região oeste do Pará, Santarém. Neste ponto, a objetividade é o ensino das frações. O conteúdo é para o 6º ano, ensino fundamental – anos finais. Nota-se que, mesmo publicado no ano 2018 em que a nova BNCC promulgada, há uma ressonância em a previsibilidade entre os objetos de conhecimento, habilidades que norteia o documento (novo currículo) e o livro didático.

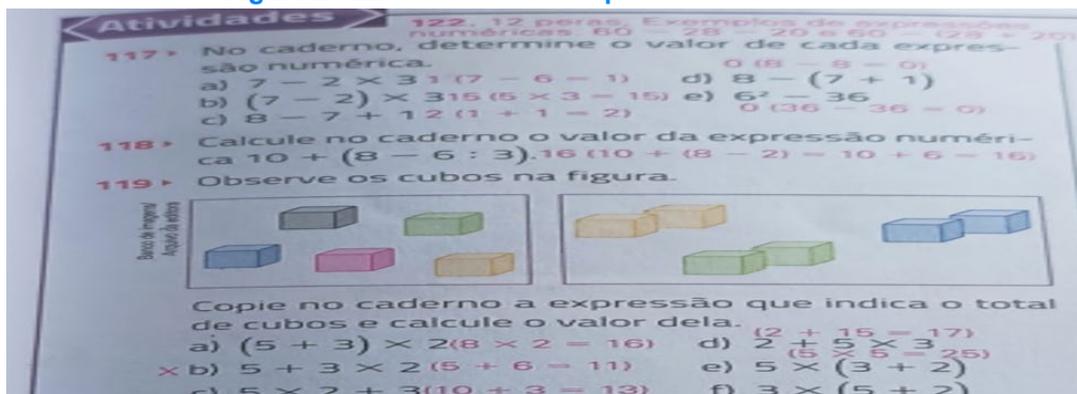
Objetivo de conhecimento matemática para o 6º ano do ensino fundamental – anos finais:

Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações. (BNCC, 2018).

Habilidades esperadas sobre o conteúdo: (EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. (BNCC, 2018).

Contudo, não poderíamos deixar de observar: as estruturas simbólicas incorporada no exemplo (camelos, desertos e outros), como visualizado na figura (textos), remete a uma realidade distante. Neste caso as representações de frações (matemática) não conformam como vazia, mas como um corpo estranho. É que as representações tomadas como elementos no livro como valores simbólicos, no que se refere a tangibilidade entre espírito (estrutura apriorística da matemática) e a coisas (relação socio cognitiva), não são experiências próximas da realidade dos alunos das escolas públicas de Santarém-PA.

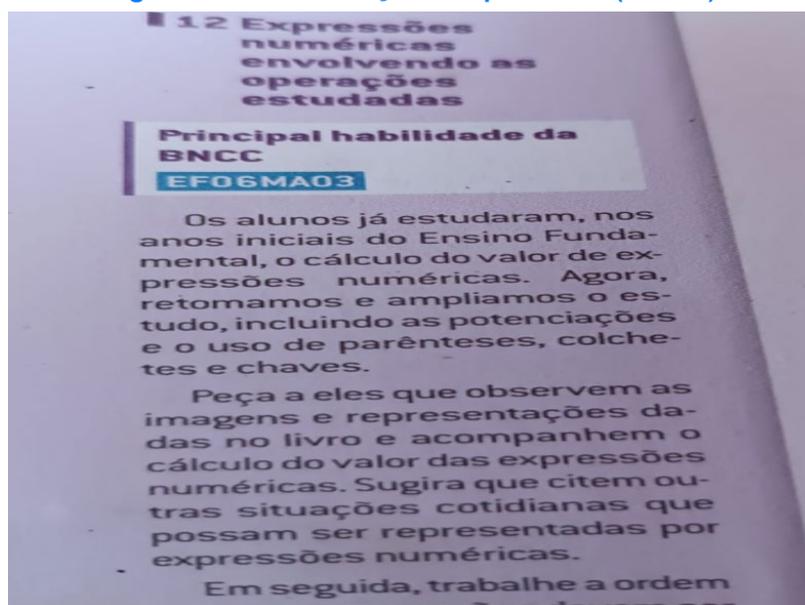
Figura 2 - Exercícios sobre expressões numéricas.



Fonte: livro didático (manual do professor) de Matemática 6º ano, Ensino Fundamental – anos Finais Taláris, Luiz Roberto, 2018).

A segunda imagem é uma outra amostra do mesmo livro Taláris. Trata-se de uma proposta de exercício sobre expressões numéricas. Em termos Objeto de conhecimento para o 6º ano, a nova BNCC não traz as expressões numéricas como conteúdo curricular. A luz da BNCC anterior, o livro traz a seguinte orientação:

Figura 3 - recomendações ao professor (Taláris)



Fonte: livro didático (manual do professor) de Matemática 6º ano, Ensino Fundamental – anos Finais Taláris, Luiz Roberto, 2018).

A sugestão do autor é que o professor exemplifique com situações cotidianas dos alunos. A habilidade prevista na nova BNCC, não remonta em específico o uso das expressões numéricas uma vez que não previsibilidade deste conteúdo curricular como objeto de conhecimento para o 6º ano do ensino fundamental. Contudo, em termos de habilidade a nova BNCC orienta:

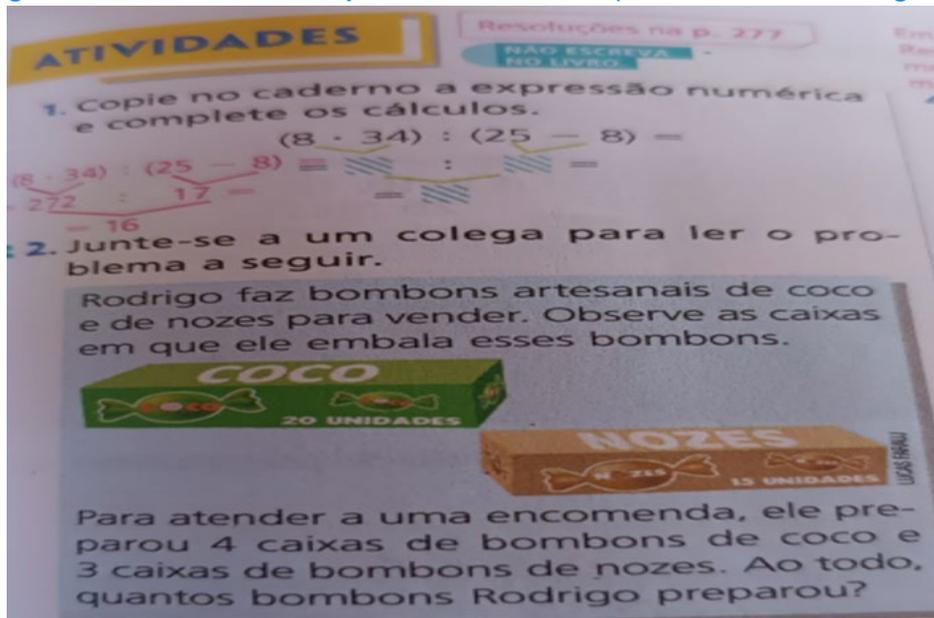
(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, NOVA BNCC, 2018).

Pois bem, observa-se na proposta de exercício sobre expressões numéricas,

imagem disposta anteriormente, um vazío sistemático. Determinada hipótese consolida se nas próprias orientações do autor em deixar esta tarefa ao professor. Para Santos (2020) Este vazío é a ausência de exemplos concretos. Os símbolos matemáticos por si só são formas apriorísticas que necessitam de correlação com o mundo.

As amostras seguintes foram extraídas do livro Matemática: Realidade e Tecnologias de Joamir Souza. O Livro é uma proposta de ensino da matemática para o 6^o do ensino fundamental - anos finais publicado em 2018.

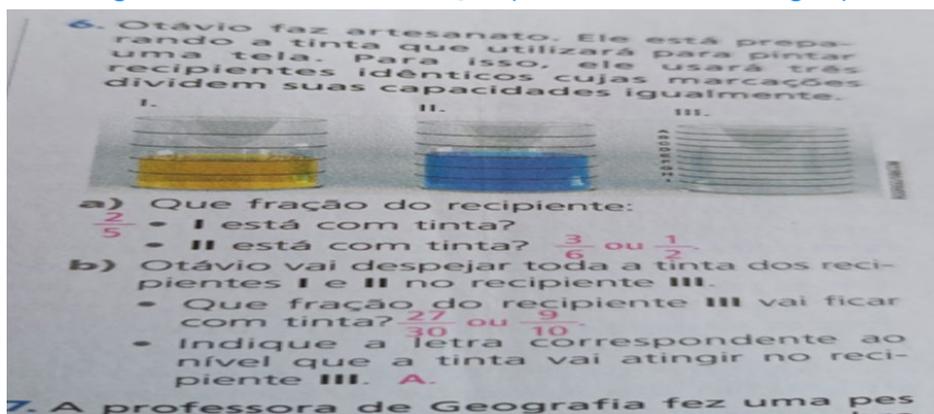
Figura 4 - exercício sobre expressões numéricas (Matemática e tecnologias).



Fonte: livro didático Matemática: Realidade e Tecnologia de Joamir Roberto, 2018.

O conteúdo também é expressão numérica. Percebe-se uma tentativa do autor em dar sentido ao exercício (conteúdo curricular) com exemplos de bombons artesanais.

Figura 5 - exercício sobre fração (Matemática e tecnologias).



Fonte: livro didático Matemática: Realidade e Tecnologia de Joamir Roberto, 2018.

A imagem mostra um exercício sobre frações. É dado exemplo concreto que venha ser derivado da experiência do cotidiano. Por mais que não incorporam situações culturais derivadas da região, ao exemplo poderiam ser usados latas de açaí (medidas utilizadas no cotidiano de muitos alunos do município de Santarém PA, ainda sim as estruturas apriorísticas da matemática (símbolos) ganham tangibilidade no exercício.

Análise discursiva

Com as novas mudanças no currículo e na pedagogia, os professores de matemática tiveram de adaptar os seus métodos de ensino para alinharem com os novos padrões. Um componente importante disso é o uso de livros didáticos e outros materiais didáticos alinhados ao novo currículo. As orientações previstas na nova BNCC para o ensino da matemática, nos anos finais do círculo do ensino fundamental, é que os conhecimentos dos alunos, realidade, deva servir de aporte ao ensino – aprendizagem em sala de aula.

Sobre isso, as amostras dos livros didáticos mostraram disparidades, variações sobre a forma de apresentar seus conteúdos curriculares. Mesmo que ambos reflitam a objetividade de conteúdos sobre a ótica de uma Base Curricular Comum da matemática para o 6º ano, anos finais do ensino fundamental, a forma de dispor os exercícios interrelacionados a realidade é diferente. O livro didático Matemática: Realidade e Tecnologia de Joamir Souza, traz no seu bojo, mesmo publicado em 2018, ano da promulgação da nova BNCC, as novas orientações: competências e habilidades que vinculam o conteúdo curricular a realidade dos alunos por meio de exemplos práticos nos exercícios.

Sobre isto, as experiências dos alunos como imperativo categórico em sala de aula, não é nenhuma novidade. Dewey (1899) já apontava que estas experiências devem advir das múltiplas realidades dos alunos. Em consonância, a análise de Santos (2019) sobre o modelo proposto por Dewey e sobre o construtivismo de Bruner, aponta que ambas as propostas indiscutivelmente para serem efetivadas, devemos considerar o princípio das estruturas simbólicas. O autor remete que o ensino – aprendizagem proposto, um ensino significativo, um princípio de socio cognitivo, é indissociável da religião, linguagem, mito, arte e ciência.

Neste sentido, na práxis de um ensino – aprendizagem significativo da matemática, que valoriza e inter-relaciona com a realidade, há dois pontos que estão ligados diretamente no currículo que devemos ressaltar: prática docente e o livros didáticos. O primeiro, está vinculado a formação. Uma das principais preocupação do MEC, pós promulgação da nova BNCC em 2018. O segundo, objeto de análise nesta pesquisa, é mais complexo. As diferentes regiões do Brasil possuem múltiplas faces culturais. Dados valores, é garantido pelo artigo 2010 da Constituição Federal de 1988 e, depois pela Lei de Diretriz Básica de Educação de 1996. Assim, os livros dialéticos de cada região deveriam trazer em seu bojo a expressões mais próximas das realidades que singularizam o cotidiano dos alunos.

Ao partir dessa racionalidade, fica singularizado que não se trata de afastar a alusão de uma base curricular comum. Esta diferença deve ficar evidente: a diferença entre currículo de base comum para todo território, os conteúdos e como eles relacionam no processo de ensino – aprendizagem significativo. É que o currículo conformado em conteúdo que singularizam em uma base comum, na sua aplicabilidade, pode torna se vazio ou como Santos (2023) ainda explica, um agente promotor de processo antinômicos no espaço escolar. O conteúdo do currículo de matemática, para não se singularizar em um vazio sistemático o que desencadeia um ensino ausente de sócio cognição, devem ganhar sentindo na prática docente e em exemplos materializados nos livros didáticos.

É compressível. E, mais uma vez reiteramos que se a nova BNCC traz como

prerrogativa estas duas bases (constituição federal de 1988, artigo 2010 e A lei de Diretrizes básicas da Educação de 1996), os livros didáticos de matemática, sobre a luz da nova BNCC, deveriam trazer as expressões de cada região como escopo de configura a relação entre conteúdo sistemático, realidades e ensino. Sobre esta relação, as experiências de Santos (2020) para além de ressaltar os valores cognitivos com premissa à aprendizagem, ainda nos revela mais dois pontos importantes: a vontade e o intelecto:

Uma sala de aula com 30 alunos (o número é apenas especulativo, sem valor de juízo ao exemplo) e o professor decidir usar a maiêutica para explanar algo simples como a soma de elementos numéricos. A princípio da aplicabilidade metodológica, o professor deve entender que há [...] uma atuação recíproca entre a vontade e o intelecto. Essa condição que move os sujeitos do processo, vontade, se manifesta como impulso a externalização das formas simbólicas que constitui a conjuntura de cada individualidade. Ao inserir a primeira questão aos alunos, $2+2=?$ Por uma necessidade de representar ou ter uma forma (símbolo e signo) que se apegue, o aluno busca no próprio intelecto mecanismo de associação. Ao induzir a relação dos símbolos matemáticos / 2 / com dois objetos advindos das experiências (simbólica) do aluno, seja construída pelo seu Ego ou outra categoria que represente; os símbolos e signos dos objetos já tem um sentido que ao ser associado ao símbolo representativo matemático / 2 / são internalizados e moldados. Todo processo, o professor no papel de “parteiro de ideias”, leva ao aluno as suas próprias conclusões. (SANTOS, 2020).

O autor remete ao vazio sistemático advindo da não representatividade dos símbolos matemáticos. Neste ponto, a vontade (uma alusão a Schopenhauer) é imprescindível no processo que remonta o princípio de correção entre objeto (experiências derivadas de sua condição sociocultural) e o intelecto do indivíduo. Assim, cada um possui uma forma peculiar de recorta a realidade. Isso nos mostra que os conteúdos (atividades e exemplos) utilizados para os livros didáticos de matemática devem refletir o mais próximo possível das experiências da comunidade. Ao contrário, a sistematização do ensino – aprendizagem singulariza apenas em demonstrações vazias, formas apriorísticas que não conformam a realidade. De certa forma e, distante da previsibilidade das orientações da BNCC, os alunos não conseguem estabelecer nenhuma conexão entre conteúdo e o mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira teve um impacto significativo no conteúdo e na pedagogia dos livros didáticos de matemática nas escolas de ensino fundamental e médio. As mudanças trazidas pela BNCC levaram ao desenvolvimento de novos livros didáticos de matemática avançada que integram o ensino de conteúdos matemáticos com pesquisas e bases teóricas mais amplas da educação matemática. É crucial que as reformas do ensino abordem as crenças profundamente arraigadas dos professores sobre a matemática e o seu ensino e aprendizagem. Assim as análises que remeteram esta pesquisa, consolidou se as objetividades à medida que apontamos biograficamente e por demonstração comparativa das amostras a dissonância entre as propostas dos livros didáticos. Não remetemos as inferências em termos de conteúdo (que passou a ser unificado com a nova BNCC), mas na forma de apresentação deste, materializadas nos livros didáticos de matemáticas, para os alunos. Constatamos para além da obtusidade entre realidades (livro e realidade no município onde foi adotado o livro), um vazio sistemático na proposta de exercícios do livro Taláris de Luiz Roberto Dante. Assim, nota a necessidade urgente de pensar em materiais didáticos que configuram e

incorporem os valores mais próximos da realidade de cada região alinhado com propostas de formação e qualificação docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mário Célio da Silva. (2022). **A Comparative analysis between BNCC and PCN's on english language teaching**. Orientador: Marcos Alexandre Carvalho de Souza. 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Inglesa) – Faculdade de Línguas Estrangeiras. Polo Capanema, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança-PA. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5651> Acesso em 20 de novembro de 2023.
- BRASIL (2018). **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988
- JANINE T. Remillard (2005). **Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula** Review of Educational Research Summer 2005, Vol. 75, No. 2, pp. 211–246.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. (1996). *Etnomatemática*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- JELIN, D. F.; VENEZUELA, A. L. (2022). History of Mathematics in High School: a proposal for didactic material based on (and despite) the Common Core. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–26
- MORONY, Will (2023). **Mathematics Curriculum Reforms Around the World**, New ICMI Study Series, https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_10.
- SANTOS, Cleidison da Silva. CARDOSO, Alessandra Lopes (2019). **As formas simbólicas Cassireriana: um ponto de interseção entre Dewey e Bruner**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 03, pp. 98-113 Maio de 2019. ISSN: 2448-0959.
- SANTOS, Cleidison. **Antinomias culturais: esclavitud y cultura afrobrasileña: definición, temas y problema que suscribe a la educación de remanescientes de quilombolas**. Editora: Dialética. 1ª ed. São Paulo. ISBN: 9786525277448. (2023).
- SANTOS, Cleidison. **Maiêutica socrática como metodologia de ensino: A imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas**. Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume II / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, M. (2020).

O processo de alfabetização e letramento no Brasil

Valdílea Nascimento Torquato Machado

RESUMO

O tema desta pesquisa se refere a “o processo de alfabetização e letramento no Brasil”. Esta pesquisa surgiu da experiência em sala como docente observando como os professores planejam e realizam as atividades em relação à alfabetização das crianças, percebendo as dificuldades existentes nos espaços da escola ao trabalhar a alfabetização e letramento com as crianças no ensino fundamental. Este estudo tem como objetivo principal analisar os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais no ensino fundamental, para o desenvolvimento desse trabalho, utilizou-se o método qualitativo do tipo bibliográfico, pautada a partir de uma revisão sistemática da literatura. É importante destacar que são inúmeros os professores e profissionais realizando um trabalho excelente, mas é necessário e urgente que todas as secretarias de educação estejam unidas para mudar essa situação e permitir que as crianças atinjam o mais alto nível de conhecimento e cidadania.

Palavras-chave: alfabetização. letramento. educação.

INTRODUÇÃO

A atual incorporação do termo letramento no âmbito da educação brasileira suscitou um conjunto de dúvidas dentre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente os que se voltam ao serviço com classes de primeiro ano. Muitas dessas imprecisões se mencionam ao conceito e à proposta de letramento.

Em vários períodos da literatura, a expressão letramento é confundida com a alfabetização. Para vários docentes que se dedicam a alfabetização, a expressão letramento é mais solene e veio suprir a alfabetização, indicando, portanto, uma natureza nova no método de aprendizagem da leitura da grafia da criança. Existem pessoas, também, que julgam alfabetização e letramento como semelhantes. Sendo que alfabetização é introdução no uso da norma ortográfica e letramento é o desenvolvimento na prática.

A procura por uma significação inusitada para a terminação letramento parece ser algo complicado, uma vez que se versa de um julgamento extenso e complexo.



De acordo com Soares (2009, p. 65) as:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Segundo Soares (2009), mesmo mostrando a dificuldade de compreender toda a complexidade do sentido de letramento em um único conceito, também demonstra uma significação para o vocábulo.

Assim, letramento pode ser determinado como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39)”.

Deste modo letramento está unido aos exercícios, aos aprendizados de leitura e de escrita. Tornando-se letrado o sujeito ou grupo que estende as habilidades não apenas de ler e de escrever, mas sim, de usar leitura e escrita na sociedade. Assim sendo, para Soares, apenas alfabetizar não assegura o desenvolvimento de indivíduos letrados. Para a ascensão do letramento, é imprescindível que esses indivíduos apresentem oportunidades de vivenciar circunstâncias que compreendam a escrita e leitura e que possam se introduzir em um universo letrado.

Esta pesquisa surgiu da experiência em sala como docente observando como os professores planejam e realizam as atividades em relação à alfabetização das crianças. Surgindo a seguinte questão: quais são os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental e por que vários alunos saem do 5º ano sem saber ler e escrever? O interesse em saber e entender o processo nos levou a adentrar um pouco mais as questões que norteiam o ensino e seus processos.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de alfabetização e letramento que, no Brasil, faz parte da história do ensino da leitura e escrita nas primeiras fases da escola. A análise desta história revela que noutras questões, a nossa escola enfrentou e continua enfrentando problemas e dificuldades para continuar a formar crianças, jovens e adultos na leitura, na escrita e no uso adequado dessas competências na prática social, ou seja, na alfabetização.

Segundo Albuquerque (2007), parece desnecessário definir o termo “alfabetização” porque é um conceito familiar. Qualquer um responderá que a alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e escrever. Mas o que significa ler e escrever? ao longo de nossa história, essas ações se tornaram cada vez mais complexas e suas definições também se expandiram, a partir da década de 1990, envolvendo principalmente um novo termo: Letramento.

No final do século XIX, através da criação de diferentes métodos de alfabetização, métodos de síntese (sílabo ou fonética) x métodos de análise (global), a alfabetização era considerada como o ensino de habilidades de “codificação” e “decodificação” e transferida

para a sala de aula. Regulando assim a aprendizagem da leitura e da escrita. Cartilhas relacionadas a esses métodos têm sido amplamente usados como livros didáticos nessa área.

O escritor Graciliano Ramos lembra na sua autobiografia “Infância” que ainda no final do século XIX e início do século XX ainda aprendeu a ler e escrever através do alfabeto ABC, nesta cartilha, aprendeu todas as letras e no final desta cartilha, para se relacionar com o primeiro livro, ele sabia decifrar alguns provérbios, mas não sabia o seu significado.

Portanto, o autor acima chegou ao fim do ABC, sabendo “decodificar” bem as palavras, mas não entendia o que estava lendo. Além disso, para sua surpresa, até mesmo seu professor não entendia o que ele estava lendo. A maioria de nós que estudamos até as últimas décadas do século passado, também se concentraram em “codificação” e “decodificação”.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento dessas habilidades tem sido apoiado por materiais didáticos que priorizam a memória de sílabas e / ou palavras e / ou frases soltas, e tem recebido críticas generalizadas. Durante este período, pesquisadores de diferentes áreas da psicologia, história, sociologia, pedagogia, etc. Tomaram a leitura e o ensino como temas e objetos de aprendizagem, procurando redefini-los.

No campo da psicologia, foi muito importante à contribuição de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) sobre a psicogênese da linguagem escrita. Onde aprende o conceito de linguagem escrita como um código, considerando atividades de memória, e como uma defesa, a autora defende o conceito de linguagem escrita como um sistema de signos (no nosso caso, ordem alfabética).

E, ao aprenderem o sistema, descobriram que crianças ou adultos analfabetos passaram por vários estágios, desde a escrita de pré-sílabas até as sílabas e letras, onde os alunos ainda não entendem a parte fonética da palavra escrita. No processo de uso do sistema de escrita do alfabeto, os alunos precisarão entender o princípio de funcionamento do sistema, e a premissa é que eles achem que as notas escritas alfabéticas no papel são a pronúncia da parte oral da palavra, e isso é feito em consideração dos segmentos. A aprendizagem é feita interagindo com a linguagem escrita por meio de seu uso e função, não pela leitura de textos “falsos” (como os encontrados em “manuais tradicionais”).

A partir da década de 1980, discursos sobre a importância de se considerar o uso e a função da linguagem escrita a partir de um grande número de atividades de leitura e escrita nas escolas foram amplamente divulgados. Especialmente em termos de alfabetização, o conceito de “analfabetismo funcional” surgiu para caracterizar pessoas que dominaram as habilidades de “codificação” e “decodificação” e não podem usar a escrita em diferentes contextos sociais. Portanto, o fenômeno do analfabetismo envolve não apenas aqueles que não dominam o sistema de escrita alfabética, mas também aqueles que são educados.

Para Soares (2003) alfabetização e aprendizagem técnica, dominar os códigos tradicionais de leitura e escrita e as relações fonema/grafema e usar ferramentas de escrita não são pré-requisitos para a alfabetização. “Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la”. Isso aconteceu muito tempo na escola: Primeiro você aprende a

ler e a escrever, depois você lê aqueles livrinhos, isto é um erro grave, porque os dois são feitos ao mesmo tempo, e um não é pré-requisito para o outro.

Porém, por outro lado, se a alfabetização é parte integrante da prática de leitura e escrita, ela possui uma particularidade que não pode ser ignorada. Chama-se esse desprezo de alfabetização “fictícia”. Era abandonar, esquecer e desprezar a particularidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deve ser ensinado sistematicamente e não deve ser minimizada no processo de alfabetização. Esse é um dos principais motivos do que vemos hoje: o domínio da leitura e da escrita dos alunos é precário. Prova-se isso por meio de uma avaliação nacional. O último SAEB apresentou resultados péssimos: cerca de 30% dos alunos com até quatro anos de escolaridade ainda são analfabetos.

Qual é a razão para essa perda de especificidade da alfabetização? Por um lado, é muito difícil analisar os fatos recentes. Por outro lado, deve-se fazer isso porque esse problema é um problema sério. Não se pode permitir que milhões de alunos, crianças e jovens fiquem fora da escola sem serem alfabetizados.

Que hipótese pode fazer? em primeiro lugar, um conceito de alfabetização surgiu no país ao mesmo tempo em que o conceito de letramento na década de 1980. Em segundo lugar, uma nova organização do tempo escolar, que se divide em vários ciclos, para reunir os problemas de desenvolvimento contínuo da não reprovação.

Em certo sentido, essa alfabetização cultural está relacionada ao construtivismo. Não estou dizendo que esse conceito esteja errado, mas a forma como ele se espalha pelo sistema pode ser um dos motivos da perda de especificidade do processo de alfabetização. A partir da década de 1980, mudanças conceituais levaram à conclusão do processo de construção da escrita da criança por meio de sua interação com objetos de conhecimento. Ao interagir com a escrita, as crianças podem construir seu próprio conhecimento, estabelecer suposições sobre a escrita e aprender a ler e escrever no processo de descoberta gradual.

O problema é que a ideia associada a essa mudança de percepção é que não há necessidade de métodos de alfabetização. A sugestão construtivista é justa, pois é assim que as pessoas aprendem, não só a forma de ler e escrever, mas também de aprender qualquer coisa: interagindo com objetos de conhecimento.

Mas esses métodos tornaram-se palavrões. Ninguém vai falar do método fonético, do método da sílaba, do método holístico, porque mesmo que não estejam no inferno, todos caem no purgatório. Esse é o resultado errado dessa mudança no conceito de alfabetização. Devido a erros e inferências erradas, as peculiaridades de obtenção de habilidades de escrita são ignoradas ou subestimadas. Codificar e decodificar torna-se feias. “Ah, que ridículo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar”.

Esse é o erro. A menos que aprendam a relação entre fonemas e escrita, ninguém aprenderá a ler e escrever. Esta é uma parte específica do processo de aprender a ler e escrever. Falando linguisticamente, ler e escrever são aprender a codificar e decodificar.

Essa maneira de ver as coisas tornou o processo de ensinar a ler e escrever como uma técnica infame. Professores de alfabetização que lutam com os meninos para aprender a ler e escrever são considerados atrasados e desatualizados. Mas, na realidade,

eles estão ensinando o que precisam ensinar: codificação e decodificação. Professores de alfabetização podem até ensinar da maneira errada, mas isso deve ser feito. Na concepção anterior, a alfabetizadora tem um método, seja isso ou aquilo, que está especificado no chamado folheto, acompanhado de um manual do professor (para o alfabetizador), detalhando o que ela deve fazer.

Eles não têm teoria, porque esse método é abrangente: se eles adotarem o sistema silábico, permanecerão no sistema silábico porque não têm teoria linguística ou psicológica para justificar o melhor método ou a melhor ordem de aprendizagem. Os fatos são exatamente o que diz o panfleto. Existe um caminho, mas não existe uma teoria. Hoje, a situação é exatamente o oposto: todo mundo tem uma bela teoria da alfabetização construtivista, mas não tem método. Se antes existia um método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E você deve ter ambos: um método baseado em teoria e a teoria que o produziu.

Também há uma inferência errada: se a teoria construtivista for adotada, não pode haver método, como se os dois fossem incompatíveis. Agora, nenhum método de educação é absurdo. Por definição, a educação é um processo dirigido objetivamente. Só educamos os outros quando queremos que sejam diferentes, porque educação é o processo de transformar as pessoas. Se existe uma meta, devemos caminhar em direção à meta, para isso devemos saber qual é o melhor caminho.

Portanto, qualquer teoria educacional deve ser derivada para dar aos professores um caminho. É uma inferência errada pensar que a teoria construtivista não pode ter um método, assim como a suposição de que as crianças podem aprender a ler e escrever apenas aprendendo palavras. Ambiente de alfabetização não é suficiente.

Alfabetização e Letramento segundo Magda Soares

Segundo Soares (2004) alfabetização é uma palavra e um conceito recente que foram introduzidos nos campos da educação e das ciências da linguagem há apenas duas décadas. Seu surgimento pode ser explicado como a necessidade de configurar e nomear os comportamentos e convenções sociais no campo da leitura e da escrita, e esses comportamentos e convenções estão além do escopo do sistema de alfabeto e ortografia, que é o nível de aprendizagem da língua escrita tradicionalmente perseguido por pessoas no processo de alfabetização.

À medida que a vida social e as atividades profissionais se tornam mais concentradas e dependentes da linguagem escrita, esses comportamentos de leitura e escrita e costumes sociais são cada vez mais valorizados, o que revela a inadequação de crianças ou adultos no sentido tradicional da alfabetização.

Inicialmente, essa visibilidade foi traduzida como um adjetivo da palavra “alfabetização” alfabetização funcional tornou-se uma expressão muito comum ou tentou-se expandir o significado de alfabetização, alfabetização por meio de afirmações como “alfabetizar não é apenas aprender a ler e escrever”. “Alfabetizar é muito mais do que ensinar como codificar e decodificar” e coisas do gênero.

Esses recursos não são suficientes para estabelecer metas e procedimentos de

ensino para efetivamente expandir o significado de “alfabetização, alfabetizar e alfabetizado”, o que pode provar que a palavra “alfabetização” é justificada. Isso requer configuração, nomenclatura e resultados comportamentais proeminentes e claros. O hábito de usar o sistema de escrita em situações sociais de leitura e / ou escrita. No entanto, talvez pelo fato de o conceito de letramento ter se originado da expansão do conceito de alfabetização, esses dois processos muitas vezes se confundem ou até mesclam-se.

É certo que, se quiser redefinir o conceito de alfabetização, no que diz respeito ao conceito, pode não precisar distinguir entre alfabetização e letramento; porém, ao nível do ensino, esta distinção tornou-se muito conveniente, embora também seja necessária. Embora os dois processos sejam diferentes, as pessoas pensam que os dois processos são iguais. Este processo é indivisível e interdependente, o que também é muito conveniente.

Portanto, por um lado, é necessário perceber que a alfabetização (entendida como a aquisição de um sistema de escrita convencional) é diferente do letramento (distinta do desenvolvimento de comportamentos e habilidades no uso efetivo da leitura e da escrita na prática social): ambos envolvem o objeto de conhecimento, também envolve os processos cognitivos e de linguagem de aprendizagem e, portanto, também envolve o ensino desses diferentes objetos.

Esse fato explica por que é conveniente distinguir entre esses dois processos. Por outro lado, também é necessário perceber que, embora alfabetização e letramento sejam completamente diferentes, são interdependentes e indivisíveis: a alfabetização só pode ser desenvolvida no contexto das práticas sociais de letramento e por meio dessas práticas, alfabetização contextual e atividades de leitura, por sua vez, esta só pode depender e se desenvolver por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história da língua de ensino nas escolas mostrou que, até a década de 1980, o objetivo principal era a alfabetização, ou seja, o foco era fundamentalmente o aprendizado do “sistema de escrita convencional”.

Em torno deste objetivo principal, os métodos de alfabetização aparecem alternadamente de forma oscilante: é uma opção do princípio integrado, segundo este princípio, a alfabetização deve partir das unidades menores (fonemas, sílabas) da língua para as unidades maiores palavras, frases, texto (método fonético, método silábico); agora é uma opção de princípio de análise, de acordo com este princípio, a alfabetização deve partir de unidades maiores e portadores de significado (palavras, frases, texto) para unidades menores (método de palavra, método de sentença, método global).

No entanto, em ambas as opções, o objetivo é sempre aprender o alfabeto e o sistema de escrita ortográfica; embora na segunda opção, também pode ser ao nível do código (abordagem global) ou ao nível da palavra ou frase (método da frase ou método sentenciamento), essas palavras sentenças são usadas para aprender o sistema de escrita: selecionar deliberadamente palavras para decompor em sílabas e fonemas, construir artificialmente frases e textos e controlá-los estritamente de acordo com a morfologia e decompor em palavras, sílabas e fonema.

Portanto, pode-se dizer que até a década de 1980, o índice de alfabetização escolar

no Brasil se caracterizou pela alternância entre métodos sintéticos e analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto, as crianças que desejavam aprender um sistema de escrita contavam com recursos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com estímulo externo sempre tendo o mesmo propósito, o domínio do sistema era considerado condição e pré-requisito para que as crianças desenvolvessem habilidades de leitura e escrita, ou seja, nesta fase, primeiro instruir-se a ler e escrever verbos considerados verbos intransitivos, portanto, após esta fase for completado, complementos podem ser atribuídos a estes verbos: ler palavras, livros, escrever histórias, escrever cartas, etc.

Na década de 1980, a obra e a formação de Emília Ferreiro (em nome do “construtivismo”) difundiram a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, fazendo com que os pressupostos e objetivos no campo da alfabetização sofressem grandes mudanças porque mudou fundamentalmente o conceito de processo de aprendizagem e eliminou a diferença entre aprender sistemas de escrita e práticas eficazes de leitura e escrita.

Essa mudança de paradigma pode reconhecer e explicar o processo pelo qual as crianças constroem o conceito de linguagem escrita como um sistema que expressa à fala por meio de símbolos gráficos, ou seja, o processo pelo qual as crianças transformam em letras. Por outro lado, portanto, apresenta as condições para o pleno desenvolvimento desse processo, revelando o papel fundamental das interações intensas e diversificadas entre as crianças e os hábitos e materiais reais de leitura e escrita, para conceituar a linguagem escrita.

Porém, na prática de aprendizagem de iniciantes na escola, as crianças subestimaram a importância do processo de conceituação da linguagem escrita e enfatizaram a importância de sua interação com a prática da leitura e da escrita como meio de estimular esse processo. Conforme definido anteriormente, a linguagem escrita é um sistema que ensina sistematicamente a relação entre linguagem e escrita, que está relacionada à alfabetização.

O resultado do construtivismo é provar que as crianças compreendem espontaneamente o processo de escrita, condenam a ênfase no ensino direto e explícito do sistema de escrita, e é fundamentalmente uma teoria psicológica, não uma teoria pedagógica. Não há proposta de método de ensino que conduza os professores a acreditarem que, apesar de sua regularidade e aleatoriedade, a relação entre a fala e a escrita será estabelecida pelas crianças de forma acidental e assistemática, o que é um resultado natural de sua interação com as mais diversas formas de leitura. Escrever, ou seja, por meio de atividades de alfabetização, é melhor do que as atividades de alfabetização.

Mais importante ainda, essa falta de métodos de ensino diretos, claros e sistemáticos transforma as cadeias sonoras da fala em formas de escrita gráfica, o que desperta as atuais críticas ao construtivismo. Além disso, explica por que é surpreendente que um retorno ao método fonético seja proposto para resolver os problemas que enfrentamos quando as crianças aprendem a linguagem escrita em primeiro lugar.

No entanto, é preciso destacar que, para resolver e solucionar esses problemas, não é necessário superar o passado, nem negar o indiscutível desenvolvimento teórico. Por

outro lado, ignorar ou recusar-se a criticar os pressupostos teóricos atuais e a resultante falta de prática certamente os fará permanecer inalterados e perpetuados. Em outras palavras: agora é encontrar um caminho e recusar-se a se extraviar.

Nas últimas décadas, o aprendizado da linguagem escrita tem sido objeto de pesquisa e de diversas ciências, e cada uma delas tem concedido esse privilégio de aprendizagem. O mais importante a citar é: em termos de fonética, envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, essencial para que as crianças reconheçam a voz como sistema sonoro e compreendam o sistema de escrita como um sistema que representa esses sons. Relações e outras convenções que convertem a forma sonora da fala na forma de escrita gráfica; a superfície de leitura fluente requer o reconhecimento geral de palavras e frases; o aspecto da leitura abrangente, que significa expandir o vocabulário e desenvolver, como interpretação, avaliação, habilidades de raciocínio; reconhecimento e uso correto de diferentes funções de escrita, diferentes suportes de texto, diferentes tipos e gêneros de texto, etc.

Cada um desses aspectos é baseado na teoria da aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, linguagem, princípios psicolinguísticos e sociolinguísticos, teoria da leitura, teoria da produção de texto, teoria do texto e fonética, etc. Portanto, cada um desses aspectos requer métodos de ensino específicos de acordo com sua natureza. Alguns desses métodos têm características de ensino direto e explícito, enquanto este é o caso para os aspectos de alfabetização, e outros métodos são geralmente acidentais e indiretos, porque depende das possibilidades e motivações da criança, bem como do ambiente e da formação de aprendizagem, como é o caso do aspecto caracterizado pela alfabetização.

No entanto, essa tendência tende a apoiar apenas um de seus vários aspectos no aprendizado inicial da língua escrita e, portanto, suporta apenas um método: o mesmo vale para métodos que hoje são considerados “tradicionais”, como já foi dito, principalmente para a fonologia, ou seja, o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita, por outro lado, o chamado “construtivismo” também é o mesmo.

Porém, atualmente é possível esclarecer o processo de aprendizagem e o conhecimento do objeto de aprendizagem da língua escrita, bem como a relação entre eles, mostrando que subestimar ou ignorar outros aspectos do privilégio em um ou vários aspectos é um equívoco é um erro. Mesmo nos primeiros dias, é necessário ensinar e aprender a linguagem escrita. Talvez seja por isso que o nosso ensino e aprendizagem nesta área sempre falham; a forma de conduzir este tipo de ensino baseia-se na expressão de diferentes saberes e métodos científicos, e transformá-la numa integração de vários aspectos, expressando os hábitos da escrita a prática pedagógica obtida é favorecida pelo ensino direto, claro e ordenado, entendido como o processo de alfabetização.

Com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos competentes no uso da linguagem escrita na prática social da leitura e da escrita, é entendido como o processo de letramento.

O uso de verbos para integrar e expressar pode restaurar o enunciado anterior, ou seja, no estado atual de conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, os dois processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes: as crianças são alfabetizadas, e na situação de alfabetização estabeleça

o alfabeto da sua própria língua escrita e conhecimento do sistema ortográfico, interagindo com materiais escritos reais (não construídos artificialmente) no contexto e interagindo com eles, e não participando de linguagens construídas artificialmente e participando da prática social de leitura e escrita por outro lado, no contexto do processo de aquisição dos sistemas de escrita alfabética e ortogonal, a criança desenvolve habilidades e comportamentos competentes no uso da linguagem escrita na prática social a ela relacionada.

Ao integrar e expressar claramente todos os aspectos do processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, a alfabetização por meio da letra ou a alfabetização por meio da alfabetização é, sem dúvida, a solução para os problemas que enfrentamos nesta fase. A educação; o desvio será uma tentativa de recuperar os privilégios deste ou daquele aspecto, como fez no passado, como faz hoje, e sempre leva ao fracasso. É o repetido fracasso das escolas brasileiras que impede as crianças de ser, capaz de efetivamente, entrar no mundo com competência escrevendo.

O processo de alfabetização segundo Emília Ferreiro

Moreira (2014) relata que para Emília Ferreiro em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com “alfabetização”. Para alguns professores que lidam com a alfabetização, a palavra letramento é mais persuasiva e substitui a alfabetização, o que cria uma inovação no processo de alfabetização das crianças. Algumas pessoas pensam que alfabetização e letramento são sinônimos.

Encontra-se na literatura opiniões e fatos de que seu conceito de alfabetização também é visto como um processo indissociável do contexto dos alunos, da crítica severa ao maquinário e às práticas convencionais e ao uso de textos artificiais no processo de alfabetização. Parte da origem social das crianças se espalha principalmente pelas escolas tradicionais.

Desde a década de 1980, os resultados de suas pesquisas trouxeram novas ideias para as crianças adquirirem o processo de escrita, esse processo é denominado construtivismo, que se tornou o principal referencial teórico relacionado aos índices de alfabetização no período.

O pensamento construtivista brasileiro está intimamente relacionado à alfabetização, que decorre do estudo da produção psicológica da linguagem escrita. A resposta de Emília Ferreiro às ideias construtivistas é tão forte que, quando o Ministério da Educação de São Paulo apresentou propostas de reforma curricular, utilizou o construtivismo como referencial teórico para a implantação do Ciclo de Alfabetização Básica (ABC). Nesse sentido, o construtivismo não aparece de uma maneira nova, mas na forma de uma “revolução conceitual”. Ele pode rejeitar teorias e práticas tradicionais, degradar o processo de alfabetização e questionar a demanda introdutória ou do livro.

De acordo com as causas psicológicas da linguagem escrita (1985), toda criança em idade de alfabetização tem que passar por quatro fases diferentes para completar o ciclo de alfabetização: fase pré-sílaba: nesta fase, a criança não consegue arrolar as letras com a língua falada; fase silábica: quando a criança interpreta as letras à sua maneira, atribuir um valor de sílaba a cada uma das letras, silábico- alfabética: Nesta etapa, a criança

mistura a lógica da etapa anterior com o reconhecimento de algumas sílabas e, por fim, a etapa da letra: Nesse momento, a criança passa a dominar as letras e sílabas e pode fazer a leitura.

Assim, a proposição de Emília Ferreiro de que a linguagem escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, e nos opormos à visão de que a linguagem escrita deve ser considerada como codificação e decodificação da linguagem, então a pesquisadora recomenda propostas de mudanças conceituais e enfatizadas as habilidades de não alfabetização. A neutralidade do processo leva em consideração dois elementos básicos no processo de realização: o objeto de conhecimento (linguagem escrita) e o sujeito de cognição (pessoas que querem saber). Portanto, a alfabetização nos tempos modernos significa de acordo com Emilia Ferreiro (2006) *apud* Moreira (2014, s.p.):

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de certo modo de composição, de certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

Acredita-se que, pelo exposto, os países pobres não venceram o analfabetismo e os países ricos descobriram o analfabetismo. Segundo Ferreiro analfabetismo é o novo nome de quem não garante a prática diária da leitura e o prazer da leitura nas escolas básicas.

Por fim, com a chegada de Emília Ferreiro a um consenso, entende-se que o processo de alfabetização deve proporcionar uma situação para que os alunos entrem em contato com a prática social da alfabetização, neste caso, especializem-se no trabalho de alfabetização. Os professores devem compreender as causas psicológicas da linguagem escrita. Compreender a forma e o processo que as crianças têm para ler e escrever.

A alfabetização no Brasil

De acordo com Bordignon e Pain (2017) ao retomar a análise de uma parte da história educacional do Brasil, ficou claro que até o final do século XIX, o acesso à educação era limitado a poucas pessoas, o que era privilégio de algumas pessoas. Ler e escrever quase não fazia parte da formação cultural da época. Com a popularidade das escolas, a entrada foi ampliada. A leitura e a escrita passaram a ser organizadas, estruturadas, sistematizadas e ministradas pelos professores de suas respectivas instituições.

Muitas foram às dificuldades de implantação do sistema educacional no Brasil no século XIX, tanto em termos de ensino como no investimento financeiro necessário ao desenvolvimento da educação. Durante os 49 anos do Segundo Império (1840-1888), a entrada média anual de recursos para a educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. No índice, apenas 0,47% era destinado ao ensino fundamental e médio, em 1844, o ensino fundamental recebia apenas 0,11% do orçamento. Nessas circunstâncias, o sistema educacional brasileiro ainda não tinha sido implantado, e o país vinha acumulando um enorme déficit histórico em educação.

Além das restrições materiais, questões relacionadas às ideias de ensino também

deviam ser consideradas. O pensamento educativo era entendido como a unidade entre a forma e o conteúdo do pensamento, esclarecendo os conceitos gerais de pessoa, mundo, vida e sociedade com as questões educacionais. Portanto, em uma determinada sociedade, de acordo com as posições ocupadas por diferentes forças sociais, diferentes conceitos de educação filosófica eram construídos, e esses conceitos de educação filosófica correspondiam a pensamentos educacionais específicos.

Sobretudo a partir do final do século XIX, a educação e a alfabetização sofreram grandes transformações, sobretudo no que se refere aos conceitos de ensino que fundamentam a prática docente, o que significa o desenvolvimento de métodos de leitura e escrita no processo de ensino.

No mesmo período, com o surgimento da psicologia, começaram as discussões para discutir as características psicológicas das crianças em processo de alfabetização. Sob a orientação de educadores, o seminário priorizou questões de ensino, ou seja, como ensinar a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras dos alunos.

No campo dos conceitos de ensino, surgiu um acirrado debate entre os partidários dos novos métodos revolucionários de ensino da análise da época e aqueles que continuavam a defender e a usar os métodos tradicionais de síntese, especialmente o método da sílaba. Existiam algumas diferenças no significado do uso de certos métodos (incluindo síntese de cada parte para a parte inteira), análise (do todo para cada parte) e método misto para construir a alfabetização.

O desafio resultante é construir modelos, métodos e conceitos para tentar ensinar o processo de leitura e escrita para crianças na escola. Portanto, esse entendimento se estende até os dias de hoje. Nesse caso, no que diz respeito ao conceito de letramento, é dividido em quatro etapas fundamentais, que se estendem de 1876 até a atualidade. Sendo a primeira etapa desse período chamado de “metodização do ensino e da leitura”, que durou de 1876 a 1890. E de acordo com o Mortatti (2006) *apud* Bordignon e Pain (2017 p. 55):

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

A segunda fase começou com a organização do Partido Republicano e foi objeto de grande polêmica entre os métodos de leitura e escrita. Ele usava as cartilhas. Neste momento, o surgimento da educação escolar universal era uma proposta para a modernização e o progresso do novo Estado nação e o estabelecimento de uma nova ordem econômica e social. Esse período era denominado de institucionalização de métodos analíticos. Chamou-se a atenção para o seguinte fato: “Ao longo desse momento, já no final da década de 1910, o termo alfabetização passou a ser utilizado para se referir ao ensino

inicial da leitura e da escrita”.

Embora o primeiro livro data do século XIX, mais precisamente 1834, foi muito utilizado durante o século XX e foi considerado o campo da alfabetização. Isso permite que nos dias de hoje a sociedade possa experimentar novos métodos nesse sentido. Em pouco tempo, essa cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como um suporte para o planejamento das aulas de alfabetização.

No Brasil, um grupo de professores pedagógicos formados pela Escola Normal de São Paulo gradativamente assumiu o papel de orientadores na “orientação pública”, acreditando que esta cartilha era moderna e poderia realizar o método de síntese. Nessa perspectiva, por volta de 1890, a Cartilha da Criança foi adotada pelo governo de São Paulo e posteriormente adotada em todo o Brasil. O instrumento foi publicado continuamente e suas publicações duraram pelo menos até meados da década de 1990, portanto, está em vigor há cerca de um século.

No entanto, o ambiente social, cultural, econômico e político mudaram ao longo do tempo, e para atender às necessidades de educar as crianças a ler e escrever, outras ideias também foi criado, recriadas, inventadas e reimaginadas, o que trouxe às pessoas mudança a este processo.

A terceira etapa da alfabetização foi de 1920 a 1970. Nesse período, os métodos de alfabetização utilizados eram mistos e comprometidos, tornando-se relativamente secundários.

Nessa época, foi divulgado o estudo “Conhecimento da Aplicação da Psicologia à Educação” de Lourenço Filho, importante educador brasileiro do século XX. Lourenço Filho tem atuado em diversas áreas da educação e utilizado diversos livros e publicações importantes, entre eles, “As ideias inovadoras propostas pelo Brasil de forma sistemática são a” Introdução ao Estudo da Escola Nova. Cujas primeira edição data de 1930, contém relatórios sobre o desenvolvimento das novas escolas europeias. O livro baseia-se num tripé científico e tem um grande impacto na biologia, na psicologia e na investigação. Realizado em três áreas da sociologia. O sucesso deste trabalho foi tão grande que foi reeditado várias vezes.

As pesquisas de Lourenço Filho no campo da educação escolar e da psicologia também criaram o “teste ABC”, que podia ser analisado como um processo estatístico, e tinha como objetivo identificar alterações psicológicas de forma lógica e objetiva, e com base em conceitos maduros, continha oito testes projetados para medir os atributos especiais dos alunos para efetivamente organizar o currículo escolar. Métodos e aplicações de grande escala, práticos e econômicos. Esses testes psicológicos incluíam: “coordenação visomotora, memória instantânea, memória motora, memória auditiva, memória lógica, atraso de desenvolvimento, coordenação motora e minimizar a atenção e fadiga”.

Portanto, entre 1920 e 1970, a taxa de alfabetização do Brasil era entendida como aprender a ler e escrever, método de ensino que estava sujeito ao nível de maturidade alcançado pelas crianças. O método de medir sua maturidade levava a classificar as crianças e classificar seu letramento em categorias semelhantes. Em outras palavras, dependendo das habilidades dos alunos, eles podiam fazê-lo de várias maneiras. À medida que a aula

ia se desenvolvendo, davam aulas fortes para quem tinham mais facilidade e classe com dificuldades aulas fracas.

Naquela época, para cada mil crianças ingressando na primeira série, somente 449 chegavam à segunda série em 1964; em 1974 dez anos depois de cada mil crianças apenas 438 ingressavam na segunda série. Portanto, dados semelhantes foram obtidos na década de 1980, ou seja, quase não houve avanço nesses dados. Então surgiu a Organização em ciclos assim: Primeira série correspondia à série de alfabetização apenas os alunos que eram alfabetizados seriam promovidos à segunda série.

Ao analisar a trajetória da alfabetização no Brasil enfatizam que a urgência política e social acaba afetando o campo da educação, principalmente no início da década de 1980, quando o fracasso escolar estava no processo de alfabetização de seus alunos, questionando essa situação levou ao quarto momento da alfabetização, chamado de “desmetodização do ensino”.

Nesse período que a pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores realizaram pesquisas sobre a ocorrência psicológica da linguagem escrita, introduzindo ideias construtivistas sobre o letramento no Brasil. O construtivismo desloca o foco da discussão dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem das crianças (conhecer o assunto), ao invés de se considerar um método novo, mas uma espécie de “revolução conceitual”, exigindo, entre outras coisas, o abandono da teoria e das práticas tradicionais. Portanto, a partir de 1980, iniciou-se o quarto momento, que se caracterizou pela “alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

O construtivismo estava incorporado à prática docente em todo o Brasil, fato que também podia ser verificado nos novos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN). Foi nesta fase que se popularizou a discussão de um novo conceito no campo da educação: a alfabetização. Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos completamente distintos no processo de ensino, existe uma relação estreita entre os dois, não sendo mais possível pensar esses processos separados na ação de ensino e aprendizagem.

Alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, aprender a ler e escrever, mas a alfabetização refere-se ao uso dessas habilidades e habilidades de aprendizagem na prática de letramento em diferentes contextos sociais.

A reflexão sobre o conceito de alfabetização é proposta sob a seguinte ótica: não basta alfabetizar, não saber ler e escrever para se inserir no mundo da alfabetização. É necessário que os sujeitos adquiram competências, habilidades e conhecimentos suficientes para que possam utilizar os conhecimentos da leitura e da escrita na prática cotidiana do exercício da cidadania. Portanto, é necessário refletir se os conceitos e métodos utilizados atendem a essas expectativas.

Muitos educadores e pesquisadores têm buscado incansavelmente como se desenvolve o processo de alfabetização e letramento, um processo único, mas interligado e é por meio de experiências diferentes em diferentes momento na história. Porém, para produzir melhores sugestões de ensino e aprendizagem no âmbito da alfabetização e letramento, é necessário compreender como os autores entendem e teorizam esses dois conceitos, incluindo alguns grandes estudiosos da área.

Por volta de 1980, a partir do estudo da psicologia e da linguística, as pessoas começaram a questionar o desenvolvimento da alfabetização. E assim as discussões sobre a alfabetização surgiram no Brasil, bem como sobre os temas inseridos na alfabetização e no letramento no contexto cada vez mais abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do material analisado, podemos ter certeza que a ciência e o uso da linguagem escrita é uma precisão básica para todos os sujeitos pertencentes à sociedade contemporânea porque ganham com a leitura e a escrita promovendo a conquista de novos conhecimentos.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o processo de alfabetização e letramento no decorrer desses anos. Visto que muitos alunos ainda não conseguem serem alfabetizados nos anos iniciais do fundamental e terminam saindo do 5º ano do fundamental sem saberem ler e escrever.

Destacou-se a importância da alfabetização e a grande contribuição de Magda soares com os seus estudos sobre alfabetização e letramento, ela fez uma distinção muito clara entre alfabetização e letramento, onde alfabetização é o uso do que aprenderam a ler e escrever, Portanto, as pessoas que não sabem ler e escrever não sabe o que é letramento.

Para Emília Ferreira em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com “alfabetização”. Para alguns professores que lidam com a alfabetização, a palavra letramento é mais persuasiva e substitui a alfabetização, o que cria uma inovação no processo de alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E, B, C. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORDIGNON, L. H. C; PAIM, M. M. W; **Alfabetização no Brasil: um pouco de história.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017 Lorita. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>. Acesso em: 25/07/2023.

MOREIRA, G. E. **AS Contribuições de Emília ferreiro ao processo de Alfabetização.** Itinerarius Reflectionis, Revista eletrônica do curso de pedagogia do Campus Jatai, v. 10, nº 2, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/30184/pdf>. Acesso em: 20/6/2023.

SOARES. M; **A Reinvenção da Alfabetização.** Presença pedagógica. v. 9 n. 52. jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleacao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 22/06/2023.

SOARES, M; **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 25/06/2023.

Formação integral do estudante: um caminho essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional

Franciele Marques Peres

Professora Ma. do IFTM – Campus Patrocínio

RESUMO

O presente trabalho explora a importância da formação integral do estudante como um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Destacando a evolução do conceito de educação além da simples transmissão de conhecimento técnico, examinamos como uma abordagem holística, que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos, moldando indivíduos mais capacitados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Analisamos os benefícios da formação integral no preparo dos estudantes para um mercado de trabalho dinâmico, enfatizando a importância de habilidades socioemocionais, pensamento crítico e criatividade. Além disso, explora-se como essa abordagem não apenas aprimora a trajetória individual, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, colaborativa e sustentável. Ao considerar a formação integral como um investimento no futuro coletivo, o estudo destaca sua relevância na promoção de cidadãos preparados para prosperar em um mundo em constante transformação.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológico. ensino médio integrado. formação integral. Instituto Federal.

ABSTRACT

This work explores the importance of comprehensive student training as an essential element for personal and professional development. Highlighting the evolution of the concept of education beyond the simple transmission of technical knowledge, we examine it as a holistic approach, which encompasses cognitive, emotional, social and ethical aspects, shaping individuals more capable of facing the challenges of contemporary society. We analyze the benefits of comprehensive training in preparing students for a dynamic job market, emphasizing the importance of socio-emotional skills, critical thinking and creativity. Furthermore, it explores how this approach not only improves the individual trajectory, but contributes to the construction of a more fair, collaborative and sustainable society. By considering comprehensive training as an investment in the collective future, the study highlights its relevance in promoting citizens prepared to prosper in a world in constant transformation.



Keywords: comprehensive training. Federal Institute. integrated high school. professional and technological education.

INTRODUÇÃO

A busca por uma formação educacional que vá além do mero acúmulo de conhecimentos técnicos tem se tornado cada vez mais crucial na sociedade contemporânea. No cerne dessa transformação é a compreensão de que o desenvolvimento integral do estudante vai além das habilidades acadêmicas, abrangendo aspectos fundamentais para a construção de uma cidadania plena e para o florescimento pessoal e profissional.

Ao longo dos anos, a educação tem sido percebida não apenas como uma ferramenta para a transmissão de conteúdos, mas como um agente fundamental na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno. Nesse contexto, a formação integral do estudante emerge como um conceito essencial, destacando a importância de ir além dos limites tradicionais do ensino, abraçando uma abordagem que integra aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos.

A complexidade da sociedade contemporânea exige que os educadores e as instituições de ensino desempenhem um papel ativo na promoção de uma formação que vá além dos padrões convencionais. O estudante do século XXI enfrenta um mundo dinâmico, marcado por rápidas mudanças tecnológicas, diversidade cultural e desafios ambientais. Portanto, a formação integral não se limita apenas ao domínio de disciplinas acadêmicas específicas, mas abrange o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico, criatividade e ética.

Dessa forma, esse trabalho explora os fundamentos da formação integral do estudante como um caminho essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Uma análise detalhada desses aspectos permitirá uma compreensão mais profunda dos benefícios que uma educação integral pode proporcionar, não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade como um todo.

Assim, examinaremos os pilares que sustentam esse conceito, destacando como a formação integral pode preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida de maneira mais holística e significativa. Ao fazê-lo, contribuiremos para o diálogo em curso sobre a transformação do sistema educacional em um agente efetivo na construção de cidadãos responsáveis, críticos e preparados para contribuir de maneira significativa para o mundo ao seu redor.

Dentro deste contexto de formação integral do estudante, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais, pela Lei 11.892/2008, sendo a partir de então a EPT pensada como uma proposta de educação integral, alicerçada no mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho, buscando uma formação técnica, humana e propedêutica dos discentes. Inclusive no Art. 7º desta lei, encontra-se que uma das finalidades destes institutos é ofertar educação profissional técnica de nível médio, sendo que esta oferta deve ser prioritariamente na forma de cursos

integrados, para o público da educação de jovens e adultos e para os concluintes do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Por conseguinte, os Institutos Federais devem oferecer ao aluno uma formação política e crítica do sujeito, com uma formação integral e não resumida ao subjugamento para o desempenho de determinadas atividades profissionais. Por esse motivo, estudos sobre essa educação integrada podem trazer à tona elementos não problematizados antes, a partir dos quais os diálogos/reflexões e ações poderão ser mais coesos e colaborativos no que tange às relações ensino-aprendizagem no decorrer da história da formação integral.

FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do estudante vem em contraponto à dualidade do ensino experimentada pela educação brasileira em quase toda sua existência. Esta dualidade se refere à separação do ensino profissional e o propedêutico, sendo este último voltado para a elite com a finalidade de levar o aluno ao ensino superior, formando os futuros líderes, contribuindo para a reprodução das classes sociais, enquanto os mais pobres eram direcionados para o mercado de trabalho e experimentavam o ensino profissional apenas com qualificações técnicas. Havia uma separação entre aqueles que estudariam para exercer atividades manuais e os que estudariam para pensar (MOURA, 2007).

De acordo com Kuenzer (1997, p. 9), essa dualidade “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”. Os debates entre as diversas concepções do ensino médio perpetuam na atualidade da sociedade e se decompõem em preparar os jovens para serem mãos de obra na economia ou para serem admitidos nas universidades.

Desta forma, a formação integral trilharia a educação para a superação da dominação dual do ensino. A educação politécnica, que leva o aluno a acessar o trabalho como prática econômica e realização humana, à cultura como valor ético e estético, à ciência como o avanço da sociedade através dos conhecimentos produzidos e a escola unitária, que favorece o conhecimento a todos, seriam as fundamentações da formação integral (RAMOS, 2008).

Para Nosella e Azevedo (2012), sob o pensamento de Gramsci, a escola unitária pode equilibrar o desenvolvimento das habilidades do trabalho intelectual e do trabalho manual, concebendo um ser humano capacitado para a vida profissional e conhecedor de sua participação na sociedade e senso crítico de sua realidade:

O essencial é que todos produzam algo útil, mas possam também usufruir de tudo. Em suma, usufruir é uma fase do processo produtivo tão complexa e essencial quanto a primeira fase do mesmo processo. Assim, igualdade social e cultural significa participação de todos os cidadãos na produção ‘desinteressada’ do saber, da ciência e da técnica e no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas. Para esse objetivo complexo, a escola unitária tem sua enorme tarefa: ensinar a produzir algo com qualidade e a usufruir de tudo com responsabilidade (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 29).

A formação integral refere-se, desta maneira, dentro do processo educacional,

à integração de quatro dimensões do ser humano: a cultura, a tecnologia, a ciência e o trabalho. Discorrer-se-á, a seguir, sobre cada uma destas dimensões que direcionam o ensino médio integrado.

A cultura diz respeito aos valores estéticos e éticos que direcionam nossa sociedade, orientando as normas de conduta. Dessa forma, a elucidação a respeito da diversidade cultural apresentada nos variados segmentos da sociedade, através de obras artísticas e manifestações culturais nos diversos períodos históricos e territoriais, deve ser provocada pela formação integral (RAMOS, 2014).

A tecnologia é entendida como a mediação entre a intervenção na realidade – produção – e a apreensão e desvelamento do real – conhecimento científico. Ela é obtida a partir dos avanços científicos, com o desenvolvimento técnico (RAMOS, 2014).

A ciência “conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2014, p. 89). Dessa forma, no processo direcionado pelas relações humanas e de trabalho são produzidos conhecimentos pela humanidade e são justamente estes conhecimentos que constituem a ciência.

O trabalho pode ser compreendido sob duas abordagens: sentido histórico ou ontológico. Em seu sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva, que nos é imposto neste tipo de sociedade, é definido por Ramos (2014, p. 91) como “princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”.

Já em seu sentido ontológico, como princípio educativo, como práxis humana, como a forma pela qual o ser humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros seres e, assim, produz conhecimentos, pode ser definido como o “processo histórico da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2014, p. 91). Porém, formamos uma perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, com a atuação consciente do sujeito, quando tomamos por base o trabalho nessas duas concepções.

Ramos (2008) nos ensina que entender a relação intrínseca entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho significa compreender este último como princípio educativo, não sendo isto sinônimo de educar para o exercício do trabalho e nem para a simples transformação da teoria em prática, mas sim afirmar que as pessoas se apropriam e transformam sua realidade, sendo o ser humano produtor dela.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Sendo os Institutos Federais de EPT ofertantes de ensino técnico integrado ao

ensino médio, ensino este de formação integral, o desafio dos pensadores e profissionais da educação que auxiliaram na construção da lei de criação dos institutos federais de educação profissional e tecnológica é institucionalizar esse tipo de escola com formação integral, pois é preciso desenvolver um projeto político que transforme a sociedade, tornando-a mais unitária culturalmente e socialmente. Até mesmo o Decreto 5.154/2004, que regulamenta artigos da LDB ligados à educação profissional, afirma de forma sucinta e genérica o que seria o ensino médio integrado:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004, p. 8).

O Ensino Médio Integrado nos institutos federais deve focar uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação omnilateral dos sujeitos. As dimensões estão relacionadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, como citado anteriormente. A proposta é integrar as disciplinas técnicas às grandes áreas do conhecimento do Ensino Médio, não sendo apenas uma simples justaposição de disciplinas. A construção da organização curricular do ensino médio integrado ao ensino profissional deverá assegurar, de maneira integrada, o cumprimento das finalidades para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (MEC, 2004).

Desta forma, a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando também os Institutos Federais, destaca em seu Art. 7º que uma das finalidades destes institutos é ofertar educação profissional técnica de nível médio, sendo que esta oferta deve ser prioritariamente na forma de cursos integrados, para o público da educação de jovens e adultos e para os concluintes do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

No Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), nota-se que o ensino médio integrado deve atender às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, quanto às da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica. Este ensino médio integrado deve propor a articulação entre a educação profissional e o ensino propedêutico (formação geral), provendo a integração entre os diversos componentes curriculares, a fusão da teoria com a prática, o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012).

Para que tenhamos um ensino médio integrado com formação integral é necessário que seja elaborado um currículo integrado. Segundo Ramos (2005, p. 120-121), “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica”. Desta forma, o Ensino Médio Integrado deve integrar em seu currículo as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando a formação do ser humano e sendo indissociáveis:

Disto decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana. A pesquisa, por sua vez, é um princípio pedagógico. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho (RAMOS, 2014, p. 95).

Ressalta-se, também, que o ensino médio integrado deve inspirar-se nas concepções de formação politécnica, omnilateral e unitária, ao ofertar uma formação integral aos seus estudantes.

A formação politécnica deve ser compreendida, segundo Saviani (2007) nos ensina, como o domínio dos fundamentos tecnológicos, científicos e históricos, e não no sentido do ensino de variadas técnicas, de modo a possibilitar ao aluno realizar a escolha de sua trajetória. Neste contexto, a politecnia pode ser descrita como o conhecimento das técnicas utilizadas na produção moderna, através dos fundamentos científicos e o ensino médio, nesse sentido, deverá concentrar-se nas categorias fundamentais que dão base às variadas técnicas e processos de produção existentes (SAVIANI, 2007).

O autor nos mostra, também, que não podemos igualar a profissionalização à educação politécnica, mas sim a politecnia como uma forma de organizar o ensino médio para que os alunos tenham acesso às diversas técnicas utilizadas na produção e que compreendam as bases científicas que envolvem o processo produtivo e, dessa maneira, possam executá-lo, modificá-lo sempre que necessário e, principalmente, fazer parte de sua construção com benefício a todos os seres envolvidos nesta conjuntura (SAVIANI, 2007).

A formação omnilateral é apresentada por Frigotto (2012, p. 267), como:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

Segundo o autor, esta formação abarca as dimensões científico-tecnológica, física, política, cultural e mental, uma concepção filosófica que prevê a formação do ser humano integralmente, tendo a escola um novo papel na formação dos estudantes, com as relações sociais e culturais vislumbrando um horizonte de uma sociedade igualitária, buscando as bases científicas a fim de oferecer aos sujeitos os conhecimentos mais elevados elaborados pela humanidade (FRIGOTTO, 2012).

A formação unitária no contexto da formação integral, se inspira na escola unitária de Gramsci que será tratada aqui, mas se distingue desta por conta de questões econômicas impostas pelo capital e pelos limites postos pela sociedade contemporânea (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Gramsci (1982) nos apresenta que a escola unitária se organiza a partir da cultura formativa, humanística e geral, com a finalidade de adentrar os jovens na prática social, com autonomia nos estudos e maturidade intelectual. Ela busca desenvolver a capacidade intelectual e autônoma dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento do trabalho intelectual e técnico.

A escola unitária, nos dias de hoje, seria o equivalente à educação básica – ensino fundamental e médio – sendo que inicialmente levaria os estudantes a aprender noções de convivência em sociedade, sobre o estado, leitura, escrita, cálculos, história e geografia e, posteriormente, a maturidade e autonomia intelectual, preparando os alunos para o mundo do trabalho e/ou o estudo em uma universidade. Para que o estudante chegue a esta maturidade e autonomia intelectual, as aprendizagens devem partir do trabalho autônomo deste aluno e o professor atuará como orientador deste percurso, em um processo de investigação e conhecimento (GRAMSCI, 1982).

Desta forma, Ciavatta (2014) nos ensina que a concepção de educação deve ser inspirada na politecnia, na escola unitária e omnilateral, para que a relação entre educação e trabalho no ensino médio seja efetivada. É preciso quebrar a dualidade entre a formação profissional e a propedêutica e entre uma educação para a classe trabalhadora e outra para a elite, pois a formação integral, politécnica e omnilateral são ações que queremos que se concretizem, além dos pensamentos e legislações (CIAVATTA, 2014).

Não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil. As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Neste sentido, o autor nos mostra que é preciso um ensino médio com formação integral oposta à formação para atender apenas às necessidades do mercado de trabalho, mas sim o agregamento dos conhecimentos construídos ao longo da história que caracterizam a vida dos seres humanos. É necessário planejar um ensino médio integrado de modo que a formação integral seja indissociável da formação propedêutica, e que os estudantes tenham “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 3) centrada na formação humana.

A respeito do conceito de integração, Ramos (2017) nos apresenta três sentidos da análise desse conceito: integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, concepção de educação omnilateral e indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Como a concepção de educação omnilateral já foi abordada anteriormente neste texto, trataremos aqui dos outros dois sentidos tratados pela autora.

Quanto ao sentido do conceito de integração como “a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2017, p. 17), a autora nos mostra que ela é entendida não apenas como os componentes curriculares de formação profissional e básica comporem o mesmo currículo, mas é essencial que haja uma verdadeira integração destes conteúdos na composição dos processos formativos e práticos dos estudantes, renunciando ao conceito positivista de currículo, que compartimenta os conteúdos e os desarticula (RAMOS, 2017).

Quanto à “indissociabilidade entre educação profissional e educação básica”, Ramos (2017, p. 17 e 18) nos apresenta que é essencial que seja elaborado um projeto

pedagógico único, do qual os alunos se apoderem dos conhecimentos elaborados ao longo da história e vislumbrando a formação profissional e geral como um único caminho. Assim, os estudantes poderão escolher, de forma consciente, seu ingresso no mercado de trabalho e/ou a continuidade dos estudos em uma universidade.

Portanto, o ensino médio integrado surge como uma abordagem educacional visionária, capaz de superar as barreiras tradicionais entre as disciplinas e proporcionar uma formação integral e mais alinhada com as exigências atuais. Ao integrar conhecimentos científicos com práticas e experiências do mundo real, esse modelo educacional não apenas prepara os estudantes para os desafios acadêmicos, mas também os equipamentos com habilidades práticas, pensamento crítico e adaptabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela formação integral do estudante representa um compromisso crucial com o desenvolvimento holístico de indivíduos capazes de enfrentar os desafios multifacetados da sociedade moderna. Ao reconhecer que a educação vai além do mero repasse de conhecimentos, abraçamos a responsabilidade de cultivar não apenas mentes estendidas, mas também corações compassivos e cidadãos éticos. A formação integral, ao incorporar dimensões socioemocionais, éticas e práticas, cria uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa, colaborativa e sustentável.

Além disso, a importância da formação integral do estudante se destaca na preparação para um mercado de trabalho em constante evolução. As demandas contemporâneas exigem não apenas competências técnicas, mas também habilidades interativas, adaptabilidade e uma compreensão profunda das interconexões globais. Uma abordagem educacional que prioriza a formação integral fornece aos alunos as ferramentas possíveis para não apenas sobreviver, mas prosperar em um mundo dinâmico, estimulando a inovação, a criatividade e a resolução de problemas.

Por fim, a formação integral não é apenas um investimento no futuro individual dos estudantes, mas também uma contribuição significativa para o avanço social e cultural. Ao promover uma educação que valoriza a diversidade, a empatia e a responsabilidade cívica, estamos moldando cidadãos que não apenas se destacam em suas carreiras, mas também se destacam para o bem-estar coletivo. Portanto, ao considerar e nutrir a importância da formação integral do estudante, estamos, de fato, construindo alicerces sólidos para uma sociedade mais equitativa, resiliente e progressista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 1-37, 2013.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área** - Ensino. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belém/PA: **VII Seminário sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia**, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral.** Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, A. **A organização da escola e da cultura.** Botafogo: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 30 jul. de 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Halo, Rio Grande do Norte, v. 2, p.4-30. 2007.

NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A educação em Gramsci.** Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** In: Seminário sobre Ensino Médio, 2008, Pará. Debate [...] Pará: Secretaria de Educação do Estado, 2008, p. 1-30.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, jan/abr. 2007, p. 152-180.

O uso das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I

The use of information and communication technologies in the learning of elementary school students I

Alcimara Medeiros Siqueira

Mestre em Ciências da Educação, 2022(UNAEDS-Paraguai)

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação estão em constante evolução e estas mudanças se refletem no mundo em que vivemos e na sociedade como um todo, o que, conseqüentemente, vão se interligando às atividades educativas. O presente estudo versa sobre a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) na aprendizagem do aluno. O trabalho tem como objetivo geral: Analisar de que forma a tecnologia de informação pode contribuir para a aprendizagem dos alunos; quais dificuldades de aprendizagem que os alunos demonstram; indicar as tecnologias de informação que podem ser utilizadas como forma de motivação para a aprendizagem; demonstrar se os professores têm conhecimento/formação para utilizar essas ferramentas de tecnologia. O desenvolvimento deste estudo se deu a partir dos questionamentos acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação nas dificuldades de aprendizagem e se estas poderiam contribuir para a diminuição deste problema. Outra questão levantada foi sobre a importância da formação do professor voltada a essas novas tecnologias. O estudo de caráter qualitativo descritivo buscou as respostas por meio de revisão bibliográfica, observação e entrevistas estruturadas com professores e pais de alunos da turma de 2º ano. Apesar das mudanças provocadas pela inclusão das TICs na educação, observou-se que ainda há dificuldades a serem sanadas para as inserções sistemáticas neste campo.

Palavras-chave: TICs. dificuldades de aprendizagem. formação do professor.



ABSTRACT

Information and communication technologies are constantly evolving and these changes are reflected in the world we live in and in society as a whole, which, consequently, are intertwined with educational activities. This study deals with the importance of Information and Communication Technology (ICTs) in student learning. The work has the following general objective: Analyze how information technology can contribute to student learning; what learning difficulties do students demonstrate; indicate the information technologies that can be used as a form of motivation for learning; demonstrate whether teachers have the knowledge/training to use these technology tools. The development of this study was based on questions about the use of information and communication technologies in learning difficulties and whether these could contribute to reducing this problem. Another question raised was about the importance of teacher training focused on these new technologies. The descriptive qualitative study sought answers through a bibliographic review, observation and structured interviews with teachers and parents of students in a 2nd year class of elementary school I. Despite the changes brought about by the inclusion of ICTs in education, it was observed that there are still difficulties to be resolved for systematic insertions in this field.

Keywords: ICTs. learning difficulties. teacher training.

INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos hoje, a chamada era da globalização, não há como pensar em educação dissociada dessa realidade. Novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidas como hábitos corriqueiros. Nunca tivemos tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias.

Sendo a Educação uma organização que é capaz de articular os processos de formação humana e de trabalho, esta acaba por possibilitar a inserção dos indivíduos na atual sociedade tecnológica. Desta forma, entende-se a importância do papel da escola na utilização, de forma direcionada, consciente e com responsabilidade, do uso das tecnologias nas diversas áreas do conhecimento.

O reflexo desse uso recai na forma como é utilizada na aprendizagem das crianças, visto que tem seus benefícios tais como a facilidade de comunicação e informação como também a interação e cooperação na troca de informações entre os educandos.

Entretanto é necessário que o saber e o uso das ferramentas tecnológicas sejam desenvolvidos primeiramente nos professores. No presente século, o acesso aos recursos tecnológicos tem tido um acréscimo no âmbito educacional e assim, fazem-se necessárias que novas formas de se ensinar e aprender sejam desenvolvidas, ou seja, as chamadas competências digitais voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, é preciso considerar que as competências digitais devem ser entendidas como o desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas ao acesso à informação, o processamento e uso da comunicação, a criação de conteúdo, a segurança e a resolução de problemas em qualquer contexto.

Logo, os professores precisam cada vez mais aprimorar o conhecimento referente às tecnologias digitais, para que, de modo seguro e consciente, consigam fazer a inserção destas em seus planejamentos, considerando que até mesmo com o uso de técnicas mais simples, é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

A educação se encontra, então, em um impasse, pois está às portas de uma era onde a modernização não é mais uma opção a ser estudada e planejada para ser aplicada em um momento oportuno. Trata-se, agora, de mudanças que pedem uma aplicação imediata para que o ensino não sofra o perigo de cair na obsolescência, onde os resultados podem ser mais desastrosos e os reparos a serem feitos ainda maiores.

Diante da sociedade da informação o setor educacional precisa desencadear logo o seu salto tecnológico, que deve ser feito com estrutura e bem planejado, pois há o risco de a situação educacional ficar pior do que antes de sua entrada na era da tecnologia pois, pior do que não estar atualizado tecnologicamente é estar no meio de uma confusão tecnológica, na qual se tem os recursos, mas não se sabe como lidar e enfrentar os novos desafios em um mundo de informação e modernidades.

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tecnologia de informação e comunicação (TIC) é o conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada nas mais diversas áreas de nossa vida, inclusive educacional, na aprendizagem à distância ou presencial, buscando contribuir no processo de ensino.

Para Moran (2012) Tecnologia de informação e comunicação ou TIC, é o setor que tendo um objetivo comum, utiliza os recursos tecnológicos para alcançá-los e facilitar a comunicação e troca de informações.

Já Vieira (2011) descreve as tecnologias de informação e comunicação como a esfera que faz uso da computação para criar meios que possibilitem o armazenamento e o envio de informações. “A tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo”. (VIEIRA, 2011, p.16).

Silva (2010) define a TIC como todas as tecnologias que influenciam e permeiam a maneira como o ser humano se informa e comunica. Destaca-se aqui, a partir da definição desses autores, como a tecnologia de informação e comunicação é abrangente pelo fato de poder ser utilizada em vários setores e conceituá-la se torna complexo e amplo.

As principais formas de tecnologia de informação e comunicação tiveram grande impacto na cultura, pois influenciaram grandes mudanças e reorientaram o modo de vida nos aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos.

Há alguns anos não imaginávamos que seria possível realizar certas ações como utilizar um telefone sem fio, fazer chamadas de áudio e vídeo, realizar reuniões virtuais com várias pessoas pois parecia coisa de ficção.

O autor Negroponte (1995) citado por Costa Júnior (2012) nos diz que várias foram as mudanças ocorridas com a revolução da informação anos atrás quando o homem conseguiu transmitir simultaneamente para milhões de pessoas a mesma informação por

meio do broadcast ou ao fazer com que ela fosse transmitida em todo o globo terrestre por meio de satélites. Esses e outros acontecimentos se deram a partir do momento em que esses meios de comunicação se tornaram populares.

Com a popularização as pessoas passaram a usufruir mais desses recursos que foram sendo inseridos em seu cotidiano, auxiliando-as em suas tarefas, no lazer, na saúde. Esse processo aos poucos foi sendo difundido e passou a influenciar até as funções intelectuais dos indivíduos. A partir daí a sociedade não parou mais de utilizá-los.

Os meios tecnológicos de comunicação possibilitam não só o acesso à informação e comunicação, mas geram novas formas de conhecimento na medida em que permitem a troca de informações e conhecimentos. Com isso o indivíduo passa a ver o mundo de outra forma, há uma mudança em sua consciência individual e em seus valores e na forma como atua na sociedade.

Muitos consideram que estamos vivendo a era do conhecimento. Do ponto de vista da importância que é dado ao conhecimento em todos os setores, Gadotti (2000) nos complementa:

Pela internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo. As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), etc. Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma *dimensão*, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma *Revolução da informação*, como ocorreram no passado a “Revolução Agrícola” e a “Revolução Industrial”.

Esse conhecimento é disponibilizado, principalmente, pela informatização e pelo processo de integração dos meios de comunicação. Com isso a procura por esse modo de aprendizagem cresceu consideravelmente conforme Marques e Souza (2016, p. 865) apresentam:

A Educação a Distância (EAD) está em crescente desenvolvimento, principalmente nesta última década, tendo como fator principal o surgimento das novas tecnologias de comunicação, mediadas por computador em rede- mais precisamente, com a popularização da internet.

Desta forma, pode-se entender que essas ferramentas venham favorecer o intercâmbio de conhecimentos a fim de propiciar o aprendizado em vários setores de nossa vida e conseqüentemente facilitar o desenvolvimento.

Com o advento da era digital passou-se a imaginar de que forma poderia ser inserido no ambiente escolar, pois as instituições de ensino mantinham uma linha de pensamento tradicionalista focada na transferência de informações e não priorizava o pensamento crítico. Neste sentido Moran (2012, p. 8) nos diz que:

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece riscos nem grandes tensões.

Este pensamento ainda se encontra muito solidificado, pois de certa forma este modelo ainda funciona, o que torna a mudança mais difícil de acontecer. Isso só reforça as

desigualdades existentes no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social: “Apesar de haver avanços, muitas instituições e muitos profissionais mantêm uma distância entre a teoria e a prática, entre suas ideias e ações” (MORAN, 2012, p. 22).

Por outro lado, a escola também deve reformular suas concepções, e nesse sentido Gadotti (2000) nos diz:

O que cabe à escola na sociedade informacional? Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à inovação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil.

O modelo de educação seguido atualmente não promove a mudança, pelo contrário, só reforça o que já existe. A escola precisa inovar, ser mais empreendedora, pois só assim poderá se tornar um local atraente tanto para alunos como para professores deixando de lado seu aspecto burocrático e previsível.

O chamado mundo digital a cada dia dialoga cada vez mais com o mundo físico por meio de suas inúmeras possibilidades de pesquisa, lazer, na forma de relacionar-se, disponibilidade de serviços e essa integração reflete-se diretamente na educação escolar e nas formas de ensinar e aprender a que estamos acostumados. Então, não é possível pensar em educação sem o uso da tecnologia digital para motivar os alunos no ambiente escolar.

Moran (2012, p.30) ainda complementa:

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Percebe-se que os alunos só frequentam a escola por seu caráter obrigatório de certificação, não por escolha ou uma real motivação, pois esta encontra-se muito distante das demandas atuais da sociedade. Moran (2012, p.9) nos indica que:

Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos- cidadãos (com valores individuais e sociais).

As tecnologias de informação e comunicação, por seu caráter de versatilidade entre o áudio e o vídeo e a comunicação em tempo real traz essa inovação mencionada acima que ajuda na construção dos eixos descritos por Moran (2012, p.9): “São pilares que, com o apoio de tecnologias móveis, poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador”.

Demo (2009) ainda nos complementa que mesmo que a escola apresente o caráter tradicionalista presente nos moldes atuais, ela pode fazer do aprender e ensinar de forma em que haja alternâncias e transformações por meio do uso de ferramentas tecnológicas fazendo com que o tradicional dê espaço ao novo. Para Demo (2009, p.112):

Afinal, pedagogia é a engenharia mais fina jamais inventada pela espécie humana. Agora vem ainda mais incrementada pelo apoio que recebe das novas tecnologias, conclamando a todos os pedagogos a serem autores inequívocos para poderem fazer de cada aluno um autor.

Por meio dessa parceria entre educação e uso de ferramentas tecnológicas torna-se viável a construção de um novo modelo pedagógico educacional que trará mudanças que beneficiará o ensino e a aprendizagem, onde o espaço físico dá lugar ao cibernético e à construção de redes de aprendizagem pelo fato de poder permitir que alunos e professores aprendam juntos e cooperem entre si.

Para Lévy (Apud Fava, 2014, p. 70) comunidade de conhecimento é a estruturação de redes de aprendizagem em que todos se alinham, permitindo que se integrem velhas e novas tecnologias na busca de ferramentas digitais que possam ser utilizadas no processo do conhecimento.

Segundo Melo Neto (2007, p. 111), “a aprendizagem cooperativa assistida por computador, pode ser um caminho considerado nesses processos que não se limite à distância. O que deve ser valorizado é a troca de conhecimento em rede”.

Esse tipo de aprendizagem assistida pode ser considerada proveitosa e enriquecedora, pois proporciona aos alunos a oportunidade de uma aula de qualidade de forma interativa, ocorrendo assim, mudanças tanto em seu comportamento como em seu conhecimento.

Para fazer sentido, o conhecimento deve ser transmitido de forma que, quem vai recebê-lo, veja-o como algo interessante e estimulante, motivando-o a adquiri-lo. A tecnologia, hoje, tem esse caráter de interesse pois é algo presente na sociedade e que traz desde informação, entretenimento e comunicação para quem a utiliza.

Desta forma, é esperado que a aprendizagem cooperativa, com uso da tecnologia, possa realmente atender a todos de forma presente e participativa, com olhares futuristas e que a sociedade possa dar crédito a essa transformação. Para que isso aconteça, essa transformação deve apresentar aspectos eficazes, alcançar resultados concretos e proveitosos, dando verdadeiro sentido à ação educativa.

Há uma necessidade, hoje, que o aluno aprenda em sala de aula conhecimentos que possam ser utilizados ou aplicados no seu dia a dia. E também, devido ao grande avanço na área de tecnologia que torna seu uso mais difundido no meio social, as atividades propostas em sala de aula tornam-se, a cada dia que passa, menos atrativas e interessantes, pois como nos afirma Lara (2003, p.10) “[...] o que ocorre fora da sala de aula é bem mais interessante e tem uma maior ‘adrenalina’ na visão dos/as alunos/as.”

Desse modo, a tecnologia pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, facilitando o processo de ensino e aprendizagem tornando-o prazeroso, interessante e desafiante. Ela é considerada tão importante que seu uso e compreensão estão contemplados na BNCC em um de seus pilares, a cultura digital, que determina como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem.

BNCC E O USO DA TECNOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver nos anos iniciais. Esse documento, que foi idealizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas das redes públicas e privadas das escolas de todo o Brasil.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação a Base estabelece conhecimentos, habilidades e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de sua vida escolar como também busca orientar a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade igualitária e inclusiva.

Este documento foi construído tendo por base o desenvolvimento de competências que o aluno deve ter ao longo da vida escolar e refere-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que eles possam mobilizar essas competências para a resolução das demandas de seu cotidiano, no trabalho e no exercício da cidadania. Essas competências vêm referenciar o embasamento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, entre as quais está a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Várias são as razões pelas quais devemos incorporá-las no processo de aprendizagem dos alunos, desde promover um ensino significativo, que desperte o interesse deles, como também auxiliar o professor a alcançar seus objetivos na implementação de metodologias ativas. Com isso poderá viabilizar a alfabetização e o letramento digital de forma que as informações se tornem acessíveis favorecendo a inclusão digital.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular em sua competência geral 5 destaca que devemos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC,2018)

A compreensão poderá acontecer a partir do momento em que o aluno tenha acesso a essas ferramentas utilizando-as em seu cotidiano, no ambiente escolar. Com isso poderá vir a ter o domínio e conhecimento necessários para refletir sobre seu uso, buscando novas formas de utilização e compreendendo a importância de seu papel.

A BNCC nos explicita que:

A BNCC do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que re-

percutem em sua relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2018, p.58)

Para que o desenvolvimento dessas competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais aconteça tanto de forma transversal, relacionando-as com outras áreas do conhecimento, como de forma direcionada que foca no uso específico de recursos tecnológicos, devemos utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TICs e não apenas como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos.

Nesse sentido Moran (2012) nos diz que:

[...] as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital.

É necessário entender que essa ferramenta pode auxiliar o processo de desenvolvimento do aluno e que esses conhecimentos adquiridos com seu uso podem ser benéficos, mas sem esquecer que deve ser feito de forma responsável, refletindo sobre a forma correta de utilizá-la. O computador é como qualquer outra ferramenta que necessita de alguém que possa utilizá-lo em todas as suas potencialidades e até mesmo ir além. Ou seja, é importante que para quem faz uso dela tenha clareza em seus objetivos a fim de ultrapassar as suas limitações favorecendo o desenvolvimento de cada indivíduo.

GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na sociedade em que vivemos, designada por alguns como a sociedade da informação ou a sociedade do conhecimento, novas habilidades passam a ser exigidas não só no mercado de trabalho como, também, na vida social dos cidadãos.

Percebemos em várias instituições de ensino, casos de alunos cuja idade não condiz com a série que estuda. Encontram-se em defasagem em relação aos colegas de classe, sentindo-se muitas vezes envergonhados e pouco participativos para não chamar atenção.

Este ponto em questão encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs quando diz

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como um ser capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de apreender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse. (BRASIL, 1997, p.38)

É necessário ter um olhar cuidadoso para esses alunos pois a forma como se lidará com esses aspectos poderá dificultar mais ainda o seu desenvolvimento. É necessário buscar formas que possam ajudá-lo na superação desses obstáculos.

Uma forma de intervenção voltada à aprendizagem, preconizada hoje em dia, é a utilização dos games associada a metodologia que a escola utiliza. Já há algum tempo

que a comunidade escolar vem percebendo que a gamificação tem seu papel no que diz respeito a tornar as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos. Com a introdução da nova Base Nacional Comum Curricular, BNCC, aqui no Brasil, e a adoção do conceito de desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico no sistema de ensino, percebeu-se que a adesão à gamificação vem crescendo consideravelmente.

Gamificação (ou, em inglês, *gamification*) significa usar elementos dos jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo, no caso aprendizagem. Ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema. Por se configurar como algo prazeroso para quem o utiliza, Tonéis (2017) afirma que: “O *game* possui essa característica de oferecer um “local” de interesse comum, ou seja, nesse encontro do jogador no jogo emergem inúmeras ocasiões para diálogos, argumentações e estratégias”.

Pode-se utilizar vários tipos de jogos no ambiente escolar, respeitando a faixa etária dos alunos, o objetivo desejado e as habilidades que apresentam.

Por meio de várias dinâmicas que envolvem a gamificação, é possível utilizar elementos dos games que promovam a aprendizagem não sendo, necessariamente, imprescindível que se use jogos prontos. Ao colocar para os alunos desafios e missões será possível envolvê-los no processo, pois funcionará como combustível para a aprendizagem buscando o conhecimento com propósito.

Outra forma de incentivar os educandos é promover a busca por pontos, premiação, distintivos, assim como a criação de avatares e cenários diversos com os quais precisem lidar ou projetar obstáculos a serem superados.

Todos esses recursos, se bem utilizados, podem beneficiar um grande número de crianças que têm dificuldades de realizar suas atividades curriculares, mas que demonstram interesse naquelas em que se faz uso de tecnologias. Isso nos indica que a integração delas pode ser um fator positivo em sua aprendizagem.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, quando trata da formação continuada, estabelece que sua finalidade é assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão, cabendo aos estados e municípios atender estes dispostos.

Para que o educador possa desempenhar bem suas funções, atuando com qualidade e favorecendo o aprendizado de seus alunos, é necessário que haja incentivos em sua formação acadêmica como também ao longo de sua carreira profissional.

Nesse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs nos dizem

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo, contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. (BRASIL, 1997, p.25)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu projeto denominado: Padrões de Competência em TIC para Professores (UNESCO, 2009) descreve as principais atitudes e habilidades que os profissionais do século XXI devem possuir e tem como uma de suas metas: melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho, combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar. Destacando o contexto das tecnologias e no tocante à inserção das TDIC em sala de aula, apresenta a importância do envolvimento dos educadores em um constante processo de educação e formação.

Reforçando esse pensamento Moran (2012, p.7) complementa:

[...] Nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam. Isso reafirma o papel que esse profissional tem nesse processo de inclusão da internet na educação, pois Gouvêa (1999), nos indica o quanto é importante ele se aprimorar nessa tecnologia para introduzi-la na sala de aula. Tudo sem deixar de lado as outras tecnologias, algo comparado ao professor que introduziu o primeiro livro na escola e teve que lidar com o conhecimento de outra maneira. Utilizaremos o computador em nossas atividades com informações em tempo real, por meio das telas, mas sem deixar de ensinar e aprender pela palavra, pelo gesto, pelo lado afetivo e emocional, leitura e escrita, pela televisão, ou seja, por todos os meios disponíveis e ao nosso alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a tecnologia vem ganhando mais espaço em nossa vida, traz muitos benefícios quando incorporada ao ambiente escolar e pode contribuir para a aprendizagem dos alunos pois proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender.

Em entrevista feita com professores de uma escola estadual na zona norte de Manaus constatou-se que, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, alguns apresentam dificuldades de leitura e escrita, embora os professores procurem utilizar metodologias variadas. Notadamente, a aprendizagem associada ao uso das tecnologias de informação e comunicação mostrou-se como algo diferente para a turma de modo geral, embora tenha sido usada em poucas ocasiões devido aos entraves, ficando visível que além de permitir que a criança sinta-se motivada, oferece uma gama de usos ao professor que, se bem utilizados com os alunos favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas e dinâmicas. Todos esses fatores contribuem para ajudar aqueles que estão com a aprendizagem muito aquém do esperado e promovem a melhoria do processo de ensino, pois criam ambientes virtuais de aprendizagem, colaborando com o aluno na assimilação dos conteúdos.

No que se refere a quais tecnologias de informação e comunicação que podem ser utilizadas para motivar o desenvolvimento da aprendizagem, percebeu-se que existem diversos recursos tecnológicos voltados para a educação, que podem ser usados em sala de aula e que permitem a possibilidade virtual de ter acesso à informação e à cultura. Plataformas virtuais, jogos interativos, games e aplicativos fornecem um amplo leque de suportes tecnológicos, permitindo a transformação do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase à construção do conhecimento.

Em relação ao grau de conhecimento/formação do professor para a utilização dessas ferramentas tecnológicas, ficou constatado que há uma grande necessidade de conhecimento nessa área, embora eles já utilizem algumas dessas tecnologias, pois não basta apenas inserir todo esse aparato tecnológico na escola sem pensar no professor, pois caberá a ele o papel de mediador nesse processo. É imprescindível repensar sua prática pedagógica para que haja a inserção dessas tecnologias, participar de formações continuadas que venha a prepará-lo para essa nova realidade. Não devemos esquecer, no entanto, que dentro do espaço escolar todos devem ser incluídos nessa mobilização para o uso das tecnologias, participando também de treinamentos e auxiliando o professor em seu trabalho pedagógico com o uso dessas ferramentas.

Entende-se assim, que o professor em sala de aula, torna-se o personagem principal e o responsável em promover as oportunidades de aprendizagem que possam facilitar o uso da tecnologia pelo aluno em relação a sua aprendizagem e também em relação à comunicação. No entanto, faz-se necessário destacar que o espaço escolar precisa oferecer condições aos professores para expor e aplicar suas competências e habilidades em relação ao uso das TICs. Ou seja, a organização escolar deve propor e aplicar formações relacionadas a esse foco, permitindo o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas com o uso das TICs. Desta maneira, os professores terão mais facilidades em trabalhar práticas diferenciadas com o uso das tecnologias digitais com seus alunos, de forma autônoma, que incentiva e possibilita experiências diferenciadas.

Entende-se, a partir do exposto, que ainda há um longo caminho a trilhar para que se possa efetivamente utilizar esses recursos em toda sua potencialidade. Várias são as dificuldades a serem sanadas como aparelhar as escolas adequadamente, preparo dos professores e de todos os envolvidos na escola, com formações adequadas e dentro de sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio**. A Base Nacional Comum Curricular. [2018] Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#/introducao/> acesso em 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação,(1997).**Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

COSTA JR, Hélio. Lemes. **Tempos digitais: ensinando e aprendendo com tecnologia**. Porto Velho:Edufro,2012.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Revista São Paulo em Perspectiva.Vol.14, nº. 2.São Paulo. 2000.Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-88392000000200002&script=sci_arttext Acesso em 16 set. 2020.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. **Os caminhos do professor na Era da Tecnologia**-Acesso Revista de Informação e Informática, Ano 9- número 13- abril 1999.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais**.-1.ed.-Catanduva,SP: Editora Rêspel,2005.

MARQUES, Cláudia Luíza; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Políticas públicas educacionais no ensino profissionalizante a distância: um olhar sobre a inclusão social**. 2016. Journal of Research in Special Educational Needs, vol. 16, number s1. Disponível em:<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12343> Acesso em: 18 out. 2020.

MELLO NETO, José Augusto de. **A tecnologia Educacional: formação de professores no labirinto do ciberespaço**. Rio de Janeiro: MEMVAMEM,2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO,24,2010, Campo Grande. **Anais do XXIV congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2010

SOUSA, Robson Pequeno de.et al. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande:Eduepb,2016.

TÓNEIS, Cristiano N.. **Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação?** Bookess Editora,2017.

UNESCO: **Padrões de competência em tic para professores: diretrizes de implementação** Disponível em:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso em: 30 jun.2023.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso-BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011.v. 10, p.66-72.

A Educação Indígena nos Centros Educacionais Indígenas na cidade de Manaus: um olhar sobre as vertentes da educação dos povos originários da floresta

Indigenous Education in Indigenous Educational Centers in the city of Manaus: a look at the aspects of education of the original people of the forest

Elisângela Guedes da Silva

Secretaria Estadual de Educação/Seduc. <http://lattes.cnpq.br/7430165036380321>

Elciney da Silva Alfaia

Secretaria Municipal de Educação/Semed. <http://lattes.cnpq.br/1361595540493658>

RESUMO

O estudo resultado de uma pesquisa bibliográfica, documentos das histórias indígenas, documentos da Gerencia de Educação Escolar Indígena-GEEI. O primeiro momento é constituído pela Sócio gênese, uma descrição acerca do cenário histórico etnográfico onde emergem os povos indígenas na Pan-Amazônia, povo foco da pesquisa, enfatizando as relações de fronteira de território e cultura com não-indígenas na cidade de Manaus. Ainda sobre o levantamento dos processos educacionais dos centros educacionais indígenas, das comunidades indígenas em Manaus. Este estudo tomará como base os dados de campo e a legislação brasileira, Direitos Indígenas na Constituição Federal de 1988 e a LDB e as diretrizes para a implantação das escolas indígenas. Trará o mapeamento dos processos identitários transmitidos nos centros indígenas em Manaus-AM. Educação Escolar Indígena em Manaus. Dividindo em 2 tópicos; 1-Mapeamento dos Centros Educacionais Indígenas (Além de explicitar as organizações e as lideranças desse povo na cidade de Manaus); 2-Aprendizagem Indígena. Descreve como foram atingidos os objetivos, a importância desta pesquisa e as considerações finais.

Palavras-chave: educação indígena. lei indígena. centros educacionais.



ABSTRACT

The study is the result of a bibliographical research, documents on indigenous histories, documents from the Indigenous School Education Management-GEEI. The first moment is constituted by the genesis partner, a description of the historical ethnographic scenario where indigenous peoples emerge in the Pan-Amazon, the focus of the research, emphasizing the border relations of territory and culture with non-indigenous people in the city of Manaus. Still on the survey of the educational processes of indigenous educational centers, of indigenous communities in Manaus. This study will be based on field data and Brazilian legislation, Indigenous Rights in the Federal Constitution of 1988 and the LDB and the guidelines for the implementation of indigenous schools. It will map the identity processes transmitted in indigenous centers in Manaus-AM. Indigenous School Education in Manaus. Dividing into 2 topics; 1-Mapping of Indigenous Educational Centers (In addition to explaining the organizations and leaders of these people in the city of Manaus); 2-Indigenous Learning. It describes how the objectives were achieved, the importance of this research and the final considerations.

Keywords: indigenous education. indigenous law. educational centers.

INTRODUÇÃO

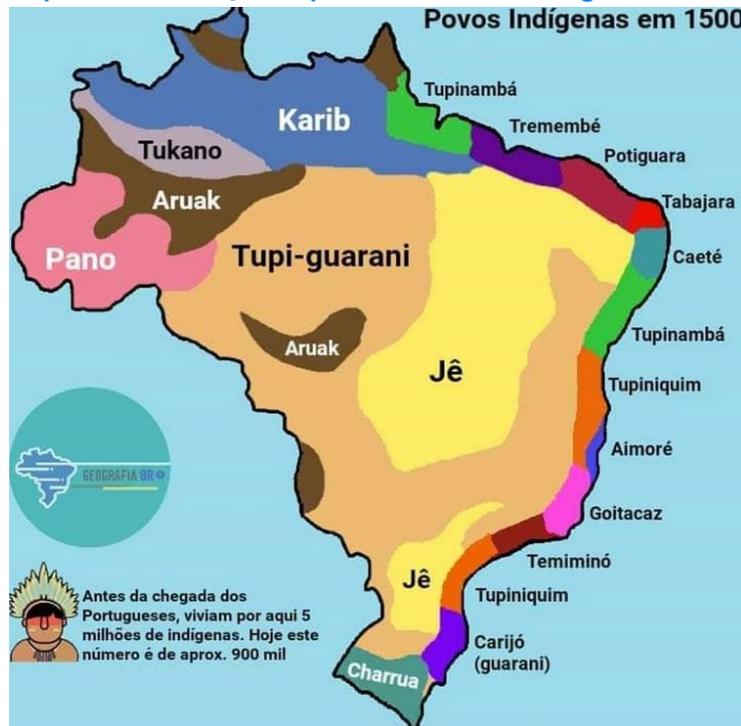
O presente estudo pretende-se sobre os indígenas em contexto urbano, em referência à continuidade da cultura através do modo de vida. Para os descendentes indígenas nascidos na cidade é importante a manutenção cultural, ponto importante para conhecer a história e vida dos indígenas. Pode-se verificar no desdobramento da legislação brasileira com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a lei Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais que tratam sobre essa questão.

De acordo com o IBGE, no Censo Demográfico de 2010, em torno de 4 mil moradores da capital amazonense se auto identificaram como indígenas, no entendimento o número pode não mostrar a realidade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE no Amazonas, o indígena que mora em Manaus ainda se sente pouco à vontade para se auto afirmar numa sociedade competitiva e discriminadora. Outro ponto relevante é a falta de informação que os indígenas que vivem nos centros urbanos, possuem sobre sua importância no contexto social.

Com a grande devastação e exploração da floresta, adentrando o espaço indígena, levando inúmeras situações que os indígenas não estão acostumados com a ideia do “falso progresso”, modernidade de organização. São poucas as tribos que conseguem viver com sua cultura, nas aldeias. Há muitos anos antes do período da “colonização” os povos indígenas viviam no Brasil e na Amazônia, muito bem, com sua cultura, forma de vida, e em forma de adaptabilidade extremamente consequentes com os padrões da inventiva e criatividade das chamadas sociedades originais, vivendo organizados com qualidade de vida, sustentabilidade sabiam viver no rio e na floresta, onde sabiam viver com igualdade de condições a todo (CORREIA, 2012).

Conhecer a realidade que os indígenas que vivem na cidade de Manaus e quais as formas de preservação da cultura através da língua materna, nos centros municipais de educação escolar indígena, é algo inquietante que despertou o interesse para com essa realidade, o que está sendo ignorado por muitos, mas que é algo relevante para os Amazônidas.

Figura 1 - Mapa de distribuição espacial das etnias indígenas no Brasil antigo.



Fonte: Blog da Geopizza (2020)

O quantitativo de indígenas que vivem no contexto urbano traz a necessidade de conhecer a Amazônia pelo olhar do indígena. Seu próprio perceber nos proporciona sair da visão engessada que foi criada pelos colonizadores, que até os dias atuais é reproduzida por muitos.

Acredita-se que uma gama de conhecimentos será acrescida e novas descobertas serão registradas para as novas gerações, e todo o processo de mudança, da história cultural, de como fazer com que a escola assuma um papel ativo nesse processo é o desafio dessa pesquisa.

Como justificativa dessa pesquisa, as informações valiosas produzidas nos centros indígenas precisam ser catalogadas, precisamos ampliar os trabalhos sobre os indígenas vivendo em cidades. De cunho pessoal faz parte da necessidade de descobrir sobre a educação escolar indígena na Amazônia, de cunho científico pesquisar sobre os indígenas em contexto urbano. Buscamos dialogar com esse estudo com outras pesquisas como “La cuestión indígena en las ciudades de las Américas”, da autora Heloisa Helena Correa da Silva, que abordam o contexto social dos indígenas pertencentes a Pan-Amazônia. (SILVA, 2015).

Pode-se afirmar que a construção da escola indígena está sendo realizada a muitas mãos, demanda esforço de numerosos grupos de cientistas sociais ligados, principalmente às Universidades Públicas de vários cantos do país em conjunto com os povos indígenas.

As organizações indígenas se consolidam como vitais para esse processo, bem como a representação e pressão exercida diante dos poderes públicos, têm sido fundamentais para a concretização do projeto escolar indígena.

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é enfatizada nos livros de histórias reproduzidos nas escolas. Alguns pesquisadores como Darcy Ribeiro relata que quando chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território, hoje chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos diferentes. *Eram os nativos desta terra e que foram chamados de “índios” pelos navegadores portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997).*

LEGISLAÇÃO INDÍGENA, DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988

A legislação brasileira no tocante a educação indígena sofre um processo lento, mas gradativo e cumulativo, onde o direito a uma educação diferenciada, garantida na Constituição de 1988 (CF1988), vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, CF1988. LDB) e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação escolar indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no Projeto de Lei e revisão do Estatuto do Indígena, em tramitação no Congresso Nacional (1973).

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos indígenas no Brasil o direito de permanecerem indígenas, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Mas o sistema (governo) não oferece possibilidades concretas dos indígenas permanecerem com seus direitos respeitados, as conquistas que hoje eles possuem foram frutos de muitas resistências e lutas.

Outro ponto que é possível proporcionar os indígenas a permanecerem indígenas independentes do lugar onde eles se encontram é através do reconhecimento que estes possam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar. Com isso instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A Portaria Interministerial nº 559 de 1991 e as Portarias n.º 60/92 e 490/93 instituíram no Ministério da Educação e do Desporto o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena”. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena em 1993, marcam uma etapa importante da criação de dispositivos legais para os povos indígenas no Brasil.

Em relação à educação indígena o marco legal enfatiza que de acordo com o Art. 205 da Constituição, a educação é direito de todos, e o Art. 210, em seu § 2º, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A quantidade de escolas indígenas e centros educacionais indígenas que foram implantadas com os direitos resguardados pela constituição Federal na efetividade da Lei nº 9.394/1996 estabelece as bases da educação nacional e, no Título VIII, das Disposições Gerais, em seus Arts. 78 e 79, dispõe que o sistema de ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, bem como apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino.

Vale ressaltar que existe uma distinção entre a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. A primeira se refere a uma educação que é planejada dentro de uma determinada perspectiva curricular, com calendário escolar nacional, carga horária estabelecida, acontece em escolas e é regida por estatutos, regimentos e coordenações. No Estado do Amazonas existem duas Gerências Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, que abrange as escolas indígenas do estado do Amazonas, Gerência Escolar Municipal Indígena Secretaria Municipal de Educação-SEMED que abrange as escolas e centros educacionais de Manaus e adjacências.

A presença multiétnica na cidade de Manaus: a cultura e vida social dos indígenas e não-indígenas

A presença dos indígenas na cidade de Manaus é crescente e visível, ganhou maior notoriedade com a adesão da Lei Federal n 6.001/1973 disposta no Estatuto do Indígena, no artigo 3, inciso I afirma que indígena é “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Nos grupos étnicos existem diferentes formas de identificação. No povo Kokama para o indígena é necessária a identificação, como a confirmação realizada pela comunidade tradicional, a heteroidentificação necessária atestado e/ou declaração de comprovação indígena.

Estudos de identificação dos indígenas realizados, pelas organizações não e órgãos governamentais FUNAI, IBGE, associações anteriormente sobre indígenas que vivem no contexto urbano, elaborados por associações indígenas, órgão governamental Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno-COPIME, em 2015 foi realizado mapeamento dos povos indígenas que residiam na cidade de Manaus, identificando-se mais 34 etnias Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Dessana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Camaxilra, Kambeba, Mura, Maraguás, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara (Aripuanã), Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. Em vários bairros da capital amazonense. (COPIME, 2019).

Quadro 1 - Escolas Indígenas.

Povo	Escola Municipal	Escola Indígena Municipal	Significado
Baré	São Thomé	Kunya Taputira	Nheengatu: “Flor de Menina”
Baré	Aleixo Bruno	Yayumbwewa Renawa Maku Arú Waimi	Nheengatu: nome atribuído a Aleixo Bruno.
Kambeba	Três Unidos	Kanata T-Ykua	Kambeba: Luz do Saber
Baré	Boas Novas	Puranga Pisasú	Nheengatu: boa e novo, coisa nova e boa.

Fonte: Pesquisadora Elisangela Guedes, documento SEMED (2020)

No que se refere à língua, os dados indicam 17 línguas faladas-Munduruku, Tikuna, Mawé, Mura, Dessano, Tukano, Baré, Língua geral amazônica (Nheengatu) Piratapuya, Apurinã, Tariano, Kaixana, Kokama, Karapãna, Tuyuka, Baniwa e Kambeba. (COPIME, 2019).

Em relação as que as comunidades indígenas Kokama, em terras indígenas e em cidades, estão em constante elaboração de suas tradições. Para Oliveira Filho (1999) os indígenas buscam manter uma relação com o passado ressignificando a cultura presente, de maneira estão em constante reelaboração na relação com a cultura e com o passado. No caso dos indígenas Kokama, isso ocorre com frequência, como pode ser visto por meio de pesquisas realizadas pelos professores indígenas com os idosos falantes da língua Kokama.

Processo identitário indígena na cidade de Manaus

O processo de auto definição tem estimulado a redefinição de territorialidades específicas das minorias étnicas de todos os lugares da região Norte e do interior do Amazonas. (AGÊNCIA BRASIL, 2005).

Dessa forma, os indígenas criam o ambiente propício para transmissão da cultura em diferentes espaços ocupados por eles, “o caso específico das línguas indígenas cuja territorialidade linguística é reconhecida pelos seus falantes, onde ela se reproduz e se produz, se estenderá até a cidade sem prejuízo desta” (SILVA, 2007, p.69).

Nos centros urbanos há um acréscimo de indígenas não somente Kokama, mas de outras etnias no Amazonas. Uma questão que se destaca é a dificuldade de identificação dos indígenas de um modo geral, que ainda sofrem o processo da visão etnocêntrica das pessoas que realizam os censos, até mesmo com educadores que preenchem o Censo escolar que ainda veem o indígena, como no passado, sem roupa e com o corpo pintado de grafismos em área tradicionalmente ocupada. Apesar de haver a lei 11.645/2008, que assegura que as instituições de ensino precisam trabalhar desenvolvendo a temática indígena e afro-brasileira nas escolas ainda esbarramos na antiga visão que o homem criou do indígena.

Dessa forma, o papel do professor indígena (Karái), enquanto educador, é o de mobilizar esta aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se aprende na convivência com o outro. A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala

seja a expressão do que se sente como afirma Menezes “o coletivo, sendo que para isso ele necessita de aprendizes que garantirão o diálogo de seus conhecimentos e sua transformação como pessoa” (MENEZES, 2009, p.71).

Percebe-se, com isso, que existe uma metodologia de ensino guarani que se coaduna com as reflexões feitas por Arroyo, segundo Menezes (2009, p.61) com relação às necessidades de nossa pedagogia, ou seja, o respeito ao ciclo-tempo de vida, de forma que os conteúdos trabalhados possibilitem uma construção coletiva de conhecimentos. Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar do cuidado e da escuta do outro, estejam interligados ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem.

O pensamento defendido por Boaventura de Sousa Santos passou a demonstrar que no âmbito interno dos Estados, as categorias conceituais operadas pela modernidade não poderiam ser aplicadas, visto a presença da diversidade sociocultural e étnica historicamente invisibilidade pelo violento processo de homogeneização exclusão e desigualdade. Lutar, portanto, por uma nova cidadania significa romper os limites clássicos e conceituais à própria cidadania, ao Estado e ao direito.

Gersem José dos Santos Luciano-Baniwa, líder da etnia Sateré-Mawé, afirma sobre educação indígena:

Toda essa lavagem cerebral deixou os índios ligeiramente sem rumo definido e claro em relação à sociedade envolvente. É triste dizer que para as pessoas mais adultas não havia perspectiva, a não ser a consumação do destino, pregado em nome de Deus: ‘o fim do índio’. Para os jovens ‘civilizados’, a única alternativa era a integração compulsória (LUCIANO, 2005).

O desafio de mudar a rotina de vida não é simples para os indígenas que migram para os centros urbanos da Amazônia. Pois ao migrarem, se deparam com situações de exclusão e marginalização, com políticas públicas que não atendem as mínimas condições de promover o respeito e a dignidade do grupo, apesar da existência de um aparato legislativo com validade formal e vigência que regulamenta a referida comunidade. De acordo com os documentos disponibilizados pela GEEI foram encontradas 13 escolas indígenas e 26 Centros Escolar Indígenas em Manaus e adjacências. Ver tabela abaixo.

**Tabela 1 – Pesquisa documental Gerência Escolar Indígena SEMED, 2020
Centros Indígenas de Manaus demandados pela SEMED**

Nº	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL DE ESCOLAS INDÍGENAS	Carga Horária de cada escola
01	Esc. Ind. Munic. Kunyata Putira	Comunidade São Tomé/Rio Negro, Manaus/AM.	02	220h
02	Esc. Ind. Munic. Arú Waimi	Comunidade Terra Preta/Rio Negro, Manaus/AM.	04	220h
03	Esc. Ind. Munic. Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	03	220h
04	Esc. Ind. Munic. Puranga-Pirasú	Comunidade Nova Esperança/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	04	220h
	SUB-TOTAL		13	

Nº	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL DE CENTRO ESCOLAR INDÍGENA	
001	Wotchimaücü	Rua São Salvador, 1216 - Cidade de Deus 01. Manaus-AM.	01	220h
002	Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08. Manaus-AM.	01	220h
003	Wanhut'i	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	01	220h
004	Buû-Miri	Rua 06 nº156-Conjunto Villar Câmara 01-Aleixo. Manaus-AM.	01	220h
005	Tsetsu Kadun Kokama	Rua Lábrea, nº447-Grande Vitória 01, Manaus-AM.	01	220h
006	Bayaroá	Rua São Luiz 474, Bairro São João-BR 174, km 04. Manaus-AM.	01	220h
007	Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã Açú. Manaus-AM.	01	220h
008	Tupãna Yupirunga	Rua Cojubi, Bairro Tarumã	01	220h
009	Inemiri	Comunidade Rouxinol, Igarapé do Caniço 01. Rio Tarumã Açú, Manaus-AM.	01	220h
10	Amarini Arutã Arini Apurinã	Av. Real s/n-Mauazinho. Manaus-AM.	01	220h
11	Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras-Negro 01. Manaus-AM.	01	20h
12	Wainhamary Apurinã	Av. Coletora 02, Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12. Manaus-AM.	01	220h
13	Poranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança/Rio Cuieiras-Negro 01. Manaus-AM.	01	220h
14	Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	01	220h
15	Tupana Ruka	Comunidade Livramento do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú. Manaus-AM.	01	220h
16	Tayra Kaá Pura	Assentamento Sol Nascente, Bairro Francisca Mendes II, Manaus-AM.	01	220h
17	Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200-Comunidade Nações Indígenas-Tarumã, Manaus-AM.	01	220h
18	Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos-Tarumã, Manaus-AM.	01	220h
19	Kurasí Weara	Aldeia Yamuatiri Anama/Rio Cuieiras-Negro 01, Manaus/AM.	01	220h
20	Nusoken II-Tarumã	Rua Cojubim, 201, Bairro Tarumã.	01	220h
21	Yatsi ikira 'Lua Verde'	Rua Francisca Mendes, Cidade de Deus, nº116	01	220h
22	Kuruara	Rua Cravinho s/n - Bairro João Paulo	01	220h
23	Branquinho	Igarapé do Branquinho	01	220h
24	Gavião	Tarumã Açú-Igarapé do Tiú	01	220h

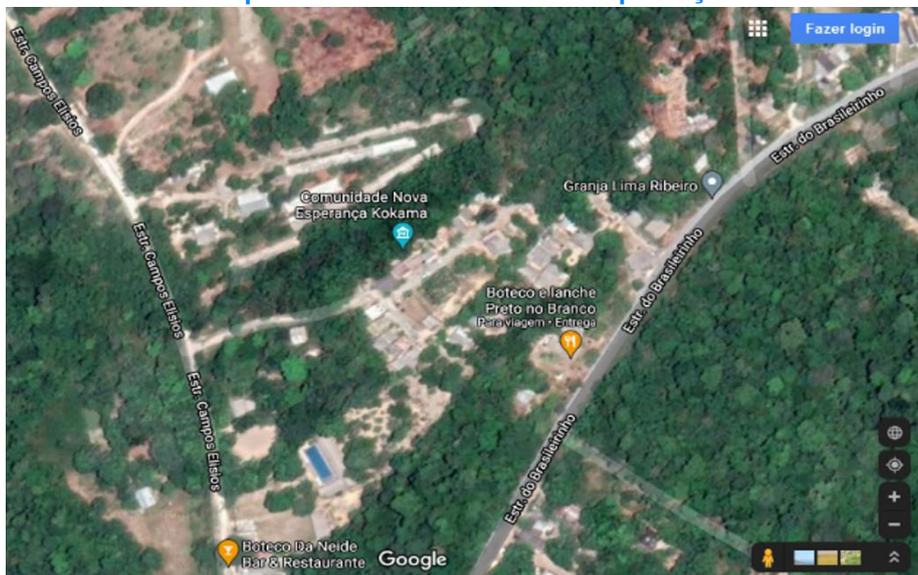
25	Indígena Tucumã Verde	Km 15, BR 174-Rio Tucumã	01	220h
26	Munguba	Comunidade Paxiubal-Santa Etelvina	01	220h
-	SUB-TOTAL		26	-
TOTAL			39	-

Fonte: Pesquisadora Elisângela Guedes, documento GEEI/Semed (2020)

OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-CMEEI, NAS COMUNIDADES, NOVA ESPERANÇA, NAÇÕES INDÍGENAS E GRANDE VITÓRIA, MANAUS – AM

Comunidade Indígena Nova Esperança Kokama

Mapa 01 – Comunidade Nova Esperança.



Fonte: www.google.com/maps/place/Comunidade+Nova+Esperança+Kokama

A Comunidade Nova Esperança Kokama do ramal do Brasileirinho, localizada no Bairro Puraquequara II, no ramal do Brasileirinho, km-8, ramal-08 na cidade de Manaus-AM, O terreno onde está localizada a Comunidade Nova Esperança, foi registrada em cartório pelos indígenas, mas não é legalizada e nem reconhecida como indígena, para a FUNAI. Os espaços criados pelos indígenas na comunidade: Horta Comunitária, Centro Cultural e o Centro Educacional Atawanã Kwaratxi Kokama.

Figura 2 – Carteira de identificação indígena criada pela associação indígena.

Fonte: Pesquisadora Elisangela Guedes, documento SEMED (2020)

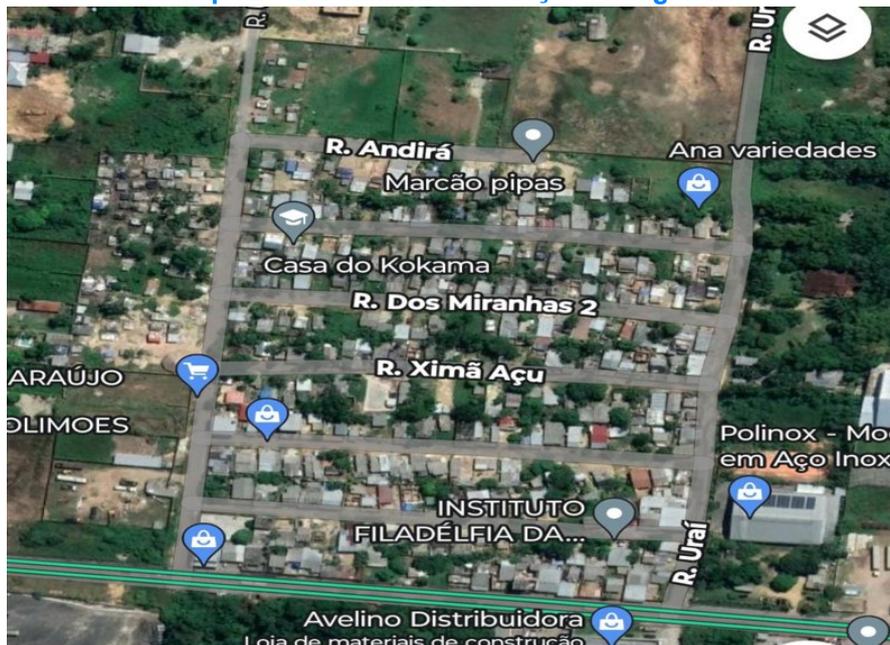
A professora Jardilene sugeriu para que a Educação Indígena atenda às necessidades dos alunos indígenas. “A Educação indígena aqui na nossa aldeia é atendida muito bem, mas ficaríamos mais felizes se nossos CMEEI fossem reconhecidos como escola indígena” (professora Jardilene Atauanã).

Figura 3 – Professora com seus alunos no Centro Educacional Indígena Atamana Kuarachi Kokama.

Fonte: Pesquisadora Elisangela Guedes (2020)

Comunidade Nações Indígenas

Mapa 2 – Da comunidade Nações Indígenas



Fonte: GoogleMaps (2020)

A Comunidade ANI localiza-se no bairro Tarumã Zona Oeste de Manaus. Tarumã-Açú é um bairro da Zona Oeste de Manaus. Esse bairro surgiu em 2010 por meio do desmembramento de terras do bairro Tarumã; Superfície: 4807,05 ha Ponto inicial – Av. do Turismo com a Av. Torquato Tapajós. Descrição do Perímetro-Começa na Av. Torquato Tapajós com a Av. do Turismo; segue por esta até a Av. da Floresta; desta até o Iq. do Tarumã; deste até a confluência com o Iq. do Tarumã-Açu; segue pela sua margem até o Iq. do Mariano; segue por este no sentido Oeste-Leste até a Av. Prof. Paulo Graça; desta até a Av. Torquato Tapajós; desta até a Av. do Turismo.

A comunidade tem representação em 3 caciques das etnias, Kokama, Mura, Miranha, a comunidade possui uma quantidade significativa de etnias, um Centro Educacional Indígena, chapéu de palha que utilizado como centro cultural, possui uma quantidade de árvores frutíferas plantadas pelos moradores.

A Comunidade Nações Indígenas, tinha como parte estrutural da comunidade, um chapéu de palha onde funcionava a escola. Mas com as chuvas constantes na região, a madeira se estragou desabando uma parte da estrutura e as aulas passaram a ser realizadas no contêiner doado pela prefeitura.

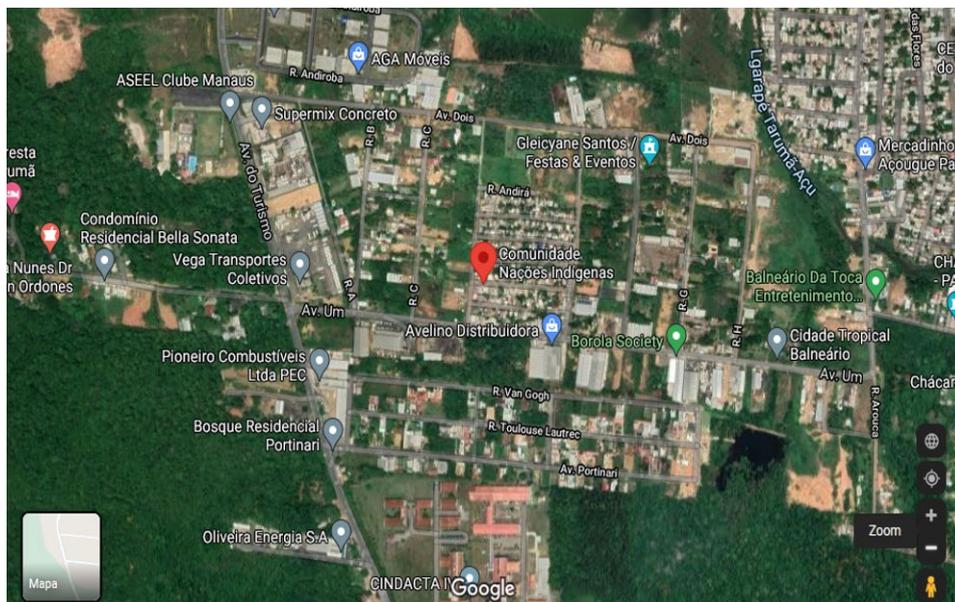
Figura 4 – Antigo Centro Educacional Indígena da Comunidade Nações Indígenas (ano 2020)

Fonte: Pesquisadora Elisângela Guedes, 2020

Figura 5 – Centro Educacional Indígena da Comunidade Nações Indígenas por dentro, mas já sem uso (ano 2020)

Fonte: Pesquisadora Elisângela Guedes, 2020

Comunidade Nações Indígenas-Tarumã

Mapa 3 – Comunidade Nações Indígenas, bairro tarumã

Fonte: GoogleMaps (2020)

Resultados da Comunidade Nações Indígenas

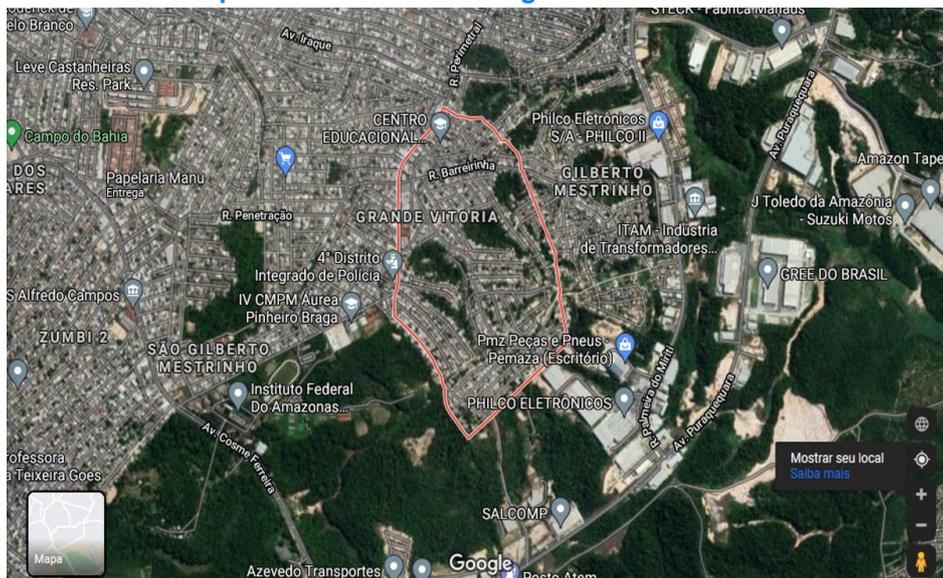
O multiculturalismo “que é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas” (SILVA, 2007, p.27), é uma realidade encontrada na comunidade, porém salientamos que quanto a pluralidade linguística ali existente, ela não é tratada como obstáculo, antes esta característica é abordada continuamente pelos princípios interculturais, conforme Maher (2006, p.27) que define estes propósitos na educação indígena: a questão da interculturalidade, isto é, do conseguir dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como esteio.

Ainda destacamos que esse cenário de expansão tanto da língua como dos costumes, esta ampliação ocorre em razão das escolas indígenas, estes espaços educacionais

são complexos, pois vivem num dilema entre as barreiras legais, pedagógicas inseridas pela “educação indígena” e as reais demandas das comunidades étnicas localizadas. Na comunidade Nações Indígenas existe uma professora, contratada pela Secretaria Municipal de Educação, que realiza o trabalho com a língua geral indígena, a referida professora é de etnia Mura. Vale destacar a dificuldade de trabalhar com os indígenas nascido em Manaus, afirmando que na comunidade existe várias etnias.

Comunidade Kokama do Grande Vitória

Mapa 4 – Comunidade Indígena Grande Vitória.



Fonte: GoogleMaps (2020)

A Comunidade surgiu da necessidade de agregar os Kokama residente no Grande Vitória a comunidade tem uma sede provisória da associação que leva o mesmo nome. As lideranças indígenas da etnia kokama Francisco Braga Maricaua e Sebastião Castilho, reúnem-se rotineiramente para colocar as reivindicações dos parentes (indígena) nessas reuniões a comunidade participa das tomadas de decisões. A Comunidade sempre realiza ações voltadas para a revitalização da língua e da cultura Kokama, sempre mobilizando os comunitários, associados ou não a participarem dessas mobilizações para o resgate da língua e da cultura Kokama.

De grande relevância ressalta-se o trabalho pedagógico da professora Indígena Ednay e do professor Francisco Maricaua do centro Educacional Indígena Tsetu Kamutun no Grande Vitória.

Figura 6 – Professora Indígena Ednay no Centro Educacional Tsetso Kamutun.

Fonte: Pesquisadora Elisangela Guedes (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número expressivo de indígenas Kokamas, aumentou pelo nascimento de inúmeras crianças indígenas Kokamas, e pelo processo de auto definição de famílias Kokama que se identificam, mediante suas reivindicações. Hoje se sentem mais valorizadas por uma legislação que as apoia.

A luta pelos direitos coletivos dos povos indígenas deve partir primeiramente de uma política de reconhecimento e de pluralidade jurídica, entendendo como tal a obrigação dos Estados nacionais de reconhecerem os direitos coletivos, de um lado, e, de outro, possibilitarem a criação de uma competência jurídica interna, possibilitando o desafio ao monopólio da produção e distribuição do direito.

O direito à autodeterminação como um “direito à cidadania” abrange, como visto, não somente seu aspecto político, mas, também, seu viés econômico, cultural e social. Todos os povos têm direito de decidir sobre sua própria vida comunitária, suas leis, suas regras, suas instituições, símbolos e seu próprio destino político.

Há, portanto, uma necessidade urgente de realização de estudos e pesquisas sociolinguísticas da situação das línguas indígenas do Amazonas em Manaus, principalmente sobre atuais situações das gerações falantes dessas línguas para se saber do futuro delas. Da mesma forma, é urgente ampliar e acelerar a formação de linguistas, dos indígenas.

É importante salientar que as línguas indígenas, enquanto patrimônio da humanidade, gozam de reconhecimento, proteção e promoção da Constituição brasileira e de leis internacionais.

A educação indígena, no município de Manaus, compreendida entre as modalidades do sistema educacional, deve manifestar com clareza suas especificidades e distinções em

relação a outras modalidades educacionais do sistema de ensino não indígena, na forma curricular a partir desse princípio e pressuposto coletivos, historicamente elaborados. A questão que vigora na contemporaneidade consiste na viabilidade de uma humanização do mundo social, em que indivíduos e coletividades se encontram em constante estado de busca do melhor sentido de vida.

Para o indígena, esse sentido de vida, é fundamental que sejam respeitados seus direitos, sua cultura e os conhecimentos tradicionais. A visibilidade de seus trabalhos na cidade de Manaus, construindo cultura, conhecimentos, através da língua indígena trabalhada nos centros educacionais indígenas, nos diferentes bairros de Manaus. Sendo uma forma de resistência indígena.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **COIAB estima que 20 mil índios vivem em Manaus**. Disponível em: <http://www.brasiloste.com.br/notícia/1476/população-indigena-manaus>. Acesso em: 18 abril 2005.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M.A **Educação ameríndia**. - a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CORRÊA DA SILVA, HELOÍSA HELENA. **Proteção social e questão social dos indígenas urbanos em cidades transfronteiriças do Alto Solimões**. In: Jorge E. Horbath y María Amalia Gracia. (Org.). La cuestión indígena en las ciudades de las Américas Procesos, políticas e identidades. 1ed. Buenos Ayres - Argentina: Mio y Dávila editores, 2018, v. 1, p. 13-275.

CORREIA, P. **O Impacto do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP) na Satisfação dos Colaboradores** – O Caso dos Serviços do Ministério da Justiça em Portugal, 2012, Tese de Doutorado, Universidade Técnica de Lisboa.

ESTATUTO do índio: **Lei nº 6.001/1973** / Edilson Vitorelli Diniz Lima. Imprensa: Salvador, JusPODIVM, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Desafios da Escolarização Diferenciada**. In: Beto Ricardo; Fany Ricardo. (Org.). Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. 1ed. São Paulo: Instituto SocioAmbiental, 2006, v. 1, p. 145-151.

MAHER, T. M. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Página101 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

OLIVEIRA FILHO, J. P. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

Conhecer para preservar: projeto de educação patrimonial

Leandro Gilson de Oliveira
Rosemare Cristina da Paixão

RESUMO

O trabalho aqui exposto trata-se da descrição de uma atividade voltada à Educação Patrimonial e traz reflexões, resultados e conclusões acerca das propostas e dificuldades que esta atividade, denominada Conhecer para Preservar, nos proporcionou, durante sua construção. A proposta visa conscientizar alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio sobre a preservação dos patrimônios histórico-culturais existentes em Barbacena e claro, motivá-los a perceberem a importância e a memória que aqueles carregam. Para alcançar tal pretensão, acreditamos ser através do conhecimento sobre Patrimônio e o que ele simboliza a maneira mais viável. E isto, será o nosso principal foco: conhecer e conseqüentemente, preservar.

Palavras-chave: patrimônio. conscientização. memória. educação.

INTRODUÇÃO

Todo projeto de educação patrimonial “é uma proposta inovadora e necessária [...] um processo constante de resgate do passado social, de releitura daquilo que permaneceu e de compreensão dos processos que levam a esta seleção”. (SALVADORI, 2008, p.36). Entendemos que a meta da educação patrimonial não almeja apenas a preservação de um bem cultural, mas, principalmente, deseja a conscientização da sociedade sobre a importância e significado das realizações artísticas e culturais das sociedades do passado. E estas reflexões nos levaram a pensar sobre a realização de um projeto de educação patrimonial que estabelece uma aliança entre o conhecimento e a preservação, daí o título do projeto: “Conhecer para preservar.”

A importância da realização desse projeto de educação patrimonial também se relaciona ao conceito de memória de Nora ” (1973, p.7-28). Em “A problemática dos lugares”, ele diz que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Assim, utilizaremos sua afirmação, para possibilitar um diálogo entre a função de preservar um patrimônio e a conservação da memória que eles trazem. Mesmo aceitando que a maioria dos patrimônios refletem as memórias históricas



de elementos escolhidos para e pela elite, compreendemos a função dela - da memória, como o maior meio de um patrimônio tornar-se significativo à sociedade e não apenas uma bela arquitetura antiga.

Nossa proposta de atividade resume-se em promover a compreensão dos conceitos e significados de patrimônio histórico-cultural, buscando a conscientização dos alunos de escolas públicas da cidade de Barbacena sobre a importância do passado e a preservação dos bens imóveis nesta cidade, bem como discutir a importância desses patrimônios e de seus valores simbólicos, de forma que eles questionem e vivenciem estes acervos. Também tem por finalidade, envolver os alunos na luta pela preservação de bens imóveis de Fortaleza, associando o significado que estes bens lhes conferem.

O projeto destina-se a alunos do ensino médio de escolas públicas ou particulares e preferencialmente para estudantes dos 1º e/ou 2º anos, de faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. Já que os alunos do último ano estão mais voltados a estudar para exames e vestibulares e a proposta do projeto tomar-lhes-ia muito tempo. Acreditamos que esse trabalho de educação patrimonial, beneficia órgãos responsáveis pela preservação de patrimônios históricos, de maneira a conscientizar as pessoas sobre sua importância.

A fim de realizá-lo, dividimos a atividade em três etapas: 1- aulas expositivas na escola sobre os conceitos e significados de patrimônio, 2- visita a alguns bens imóveis culturais na região central da cidade e 3- a elaboração de um texto sobre a importância do patrimônio e de sua preservação. Esse procedimento busca a conscientização dos alunos e não, a promoção do “espetáculo do patrimônio”, conceito utilizado por Funari e Pelegrini (2006) e, infelizmente, percebido na realidade, quando o bem histórico-cultural deixa de simbolizar resquícios do passado humano e se torna alvo de propagandas voltadas apenas ao Turismo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A primeira etapa trata-se da ministração de duas aulas que esclareçam a definição e função de um patrimônio, de modo a instigar os alunos sobre a importância de se conhecer e logo, preservar um bem histórico-cultural. No roteiro dessas aulas serão estudados principalmente os imóveis a serem visitados pelos alunos: Museus. A segunda etapa trata-se da visita destes espaços, inserindo os alunos dentro do contexto artístico, histórico e cultural de cada um dos bens. A última etapa é a elaboração de um texto coletivo que contenha a experiência de visitar estes espaços conhecendo a história deles, qual aspecto da vida ou do passado dos alunos o patrimônio representa (ou) e o porquê de preservá-los.

Vale ressaltar que as atividades propostas no projeto, ainda, não foram realizadas com alunos, ou seja, toda a experiência que será descrita a partir de agora, parte de observações feitas, quando da minha tentativa de prever as possíveis dificuldades ou empecilhos em uma visita a estes espaços e os prováveis questionamentos e reflexões sobre o Patrimônio que podem surgir dos alunos quando as atividades forem realizadas. Ressalto que a primeira etapa (aulas) e a última (elaboração de texto), não foram “ensaiadas”, embora já tenhamos uma ideia sólida de seus roteiros e esperamos, assim como todo o projeto, pô-los em prática.

O objetivo último e principal do trabalho é a conscientização sobre a importância da preservação dos patrimônios mineiros com estudo de caso de Barbacena e o principal meio que utilizaremos para atingi-lo é o conhecimento sobre eles. Este atravessa não somente os conceitos e definições, mas também a compreensão de toda carga simbólica e histórica presentes nestes bens. Entretanto, quando da visita ao Museu já citados e mesmo com o olhar focado nestes significados mais históricos, perceber os valores atribuídos a eles ou reconhecer-se neles, não é tão fácil. De início, ambos se apresentam apenas locais antigos, cheios de “coisas” velhas e que nada tinham a ver comigo. Imaginei como um aluno de ensino médio vê-los-ia.

Para a segunda fase da atividade, conferi se a visita com cerca de 30 ou 40 alunos seria possível. Informei-me, tanto na biblioteca municipal quanto no Museu e ambos espaços estão disponíveis para as visitas com grande quantidade de pessoas. Para ambos, só é preciso agendar a visita e os dois disponibilizam guias.

Visitar a Biblioteca Municipal é experimentar visualmente a arte sob detalhes minuciosos em cada objeto ou livro, é como se não estivéssemos em Barbacena. Ao mesmo tempo, experimentamos a realidade, a guia comentou sobre vários visitantes ilustres e da presença popular naquele recinto, ou seja, reforça-se a ideia da preservação de apenas bens criados para e pela a elite intelectual da cidade. A partir da história, percebemos a importância de preservar tal lugar, por isto, pareceu-me tarefa difícil. A visitação da forma como está construída e pelo trabalho de guia que oferecem promove mais um passeio a um ponto turístico muito belo, caprichosamente arquitetado.

Conhecer a história do município é simples, refletir sobre a importância da preservação de tal prédio mais ainda, afinal qualquer pessoa que visitasse aquela obra prima edificada, talvez sentisse grande pesar caso o prédio fosse danificado, abandonado ou demolido. Os alunos relacionaram tudo que aprendessem sobre a importância teórica de um patrimônio com suas experiências, sua cultura e identidade. Na prática, foi como ver mais um edifício antigo, todo contornado de formas e cores elegantes, a provocar uma diferenciação ou disputa entre os prédios atuais.

O Museu reúne fragmentos históricos, o que significou encontrar-me com o meu passado, ao menos não diretamente. Lá existe um aglomerado de informações que se identificam de alguma maneira com a história da população cearense e apesar de haver uma exposição bem selecionada e definitiva, é preciso bastante conhecimento sobre a História de Minas para fazer um diálogo entre os Museus e o nosso tempo antigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a visitação dos espaços selecionados para a atividade, pude refletir sobre o porquê da escolha de visitar o Museu e se haveria outros patrimônios tombados como eles ou não, tão importantes à história barbacenense e que possibilitam mais facilmente a percepção dos elementos da minha história e classe social. Pensei também, se caso existisse, como eu trataria tais patrimônios, caso não encontrasse vestígios das classes subalternas. A visitação aos espaços, também, favoreceu a reflexão sobre como os alunos reagiriam? Qual a importância dessa visitação para a concretização dos objetivos da ação educativa

patrimonial? Pois, vale lembrar que o objetivo do projeto é conhecer para preservar. Assim, dispus-me, a coletar, o máximo possível de informações de ambos os bens escolhidos para depois, ponderar se o conhecimento sobre eles possibilita a conscientização sobre a importância de preservá-los.

Scifoni (*apud* TOLENTINO, 2012, p. 36), comenta tais inquietações e diz que: “a Educação Patrimonial tem em um país como o Brasil o grande desafio de lidar com o fato da população nem sempre se identificar ou se enxergar no conjunto do que chamamos de patrimônio cultural nacional” Se estes bens são escolhidos e preservados por significarem um passado coletivo, por que eles são praticamente desconhecidos, quando o assunto é esse significado? Muitas vezes, a população menos instruída conhece apenas o prédio, a localização e a beleza da arquitetura e quase nunca atribuem e/ou reconhecem neles valores simbólicos e históricos.

Sendo assim, como conseguir conscientizar alunos, pais de alunos e sociedade a preservar qualquer patrimônio material ou instruí-los a isso, através do conhecimento sobre os bens, se o principal – ver-se historicamente neles – não acontece naturalmente? Entendo, portanto, que a preservação por si só, não provocaria um reconhecimento/diálogo entre o bem histórico-cultural preservado e a sociedade. Seria apenas um local, objeto ou elemento cultural que por lei estava destinado à preservação e talvez as pessoas obedecessem esta lei sem sequer entender as razões, os porquês e pior, sem de fato, ver nesses bens a sua própria história.

Acredito que ver-se (histórica e culturalmente) em e/ou preservar um patrimônio só é possível com o conhecimento, ou seja, quando realmente a sociedade conhece sobre estes elementos e compreende-os como parte de seu passado. Desta forma, torna-se necessário, o desenvolvimento de atividades de ação educativa patrimonial que favoreçam a mudança. Isto é, precisamos conscientizar as pessoas acerca da importância memorial, histórica e cultural que os patrimônios, materiais ou imateriais, simbolizam dos nossos antepassados.

REFERÊNCIAS

- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Patrimônio histórico e cultural**. In: FUNARI, Pedro e PELEGRINI, Sandra de Cassia. Políticas patrimoniais no Brasil: impasses e realizações. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- NORA, Pierre. A problemática dos lugares. **Revista Projeto História** (10), São Paulo: PUC/SP, 1973.
- SALVADORI, Maria Ângela. **História, Ensino e Patrimônio**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008.
- TELLES, Leandro Silva. **Manual do Patrimônio Histórico**. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 1997.
- TOLENTINO, Átila Bezerra (org.) **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. Joao Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

Residência pedagógica: um processo de ensino e aprendizagem a partir de troca de saberes à formação educacional

Liliane Gonçalves Figueiró

Educação do Campo com habilitação em ciências Naturais - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Lueli Gonçalves Martins

Educação do Campo com habilitação em ciências Naturais - Universidade Federal do Pará (UFPA).

Alessandra Oliveira dos Santos

Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

Fabricio Augusto dos Santos Rodrigues

Doutor no programa Pós-graduação em Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia (PRODORNA) –UFPA

Antonio Maia de Jesus Chaves Neto

Doutor em Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) docente pela Universidade Federal do Pará -UFPA pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais-ICEN

José Francisco da Silva Costa

Doutor em Física pelo programa de Pós-graduação em Física-PPGF-UFPA

RESUMO

Este relato de experiência pretende mostrar que a residência pedagógica como um processo de ensino e aprendizagem representa uma troca de saberes à formação para o contexto da sala de aula. Residência Pedagógica (R/P) buscar expor a satisfação ao discentes/residentes para fazer parte de um programa que possibilita a transmissão de conhecimento e experiência de profissionais que atuam na educação. O programa (R/P) vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), representa uma oportunidade essencial para compreensão que acontece por meio de troca de experiência entre os acadêmicos e professores da educação básica. A (R/P) ocorreu na Escola Benvinda Pontes de Araújo, Abaetetuba – PA e atuação do programa vem somar com a formação acadêmica para os futuros docentes, seja da educação básica ou de uma instituição superior. Destaca-se durante a atuação na escola o papel e a importância da preceptora, como coordena, as dificuldades e desafios em se produzir em um momento atípico como o da covid-19, as alternativas encontradas para se produzir remotamente, o crescimento e a evolução adquirida inserido do programa. O resultado aponta que é preciso cultivar a base e buscar trabalhos eficazes com metodologias capazes de aguçar e motivar os discentes/residentes (DR) no processo de ensino e aprendizagem, dando um sentido significativo do conhecimento



repassado e por meio de metodologias adequadas somadas às práticas e experiências do professor. Conclui-se o relato de experiência considerando que a R/P contribui de maneira significativa para acrescentar no currículo conhecimento e experiência de docentes que atual no contexto da educação com metodologias que busca como foco melhoria no currículo relevantes para a prática e experiência que a R/P possibilita para atuação futura na educação

Palavras-chave: formação acadêmica. desafios de se produzir remotamente. alternativas encontradas em tempos difíceis.

ABSTRACT

This experience report aims to show that the pedagogical residency as a teaching and learning process represents an exchange of knowledge for training in the classroom context. Pedagogical Residency (R/P) seeks to express satisfaction to students/residents for being part of a program that enables the transmission of knowledge and experience of professionals who work in education. The (R/P) program linked to the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), represents an essential opportunity for understanding that takes place through the exchange of experience between academics and basic education teachers. The (R/P) took place at Escola Benvinda Pontes de Araújo, Abaetetuba – PA and the program's performance adds to the academic training for future teachers, whether from basic education or from a higher institution. During the work at school, the role and importance of the preceptor stands out, as she coordinates, the difficulties and challenges in producing in an atypical moment such as covid-19, the alternatives found to produce remotely, growth and evolution acquired within the program. The result points out that it is necessary to cultivate the base and seek effective work with methodologies capable of sharpening and motivating students/residents (DR) in the teaching and learning process, giving a significant sense of the knowledge passed on and through appropriate methodologies added to practices and teacher experiences. The experience report is concluded considering that R/P contributes significantly to adding to the curriculum the knowledge and experience of teachers who are current in the context of education with methodologies that focus on improving the curriculum relevant to the practice and experience that R /P makes it possible for future work in education

Keywords: academic training. challenges of producing remotely. alternatives found in difficult times.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência pretende mostrar que a residência pedagógica como um processo de ensino e aprendizagem representa uma troca de saberes à formação para o contexto da sala de aula. Com base nos dezoito meses (tempo em que se deu o programa), quer-se pontuar a grande troca de conhecimentos que aconteceu entre todos os agentes envolvidos, coordenadores, formadores, preceptores, residentes e os discentes/residentes das turmas onde aconteceu o acompanhamento, em especial às turmas dos 3º anos do ensino médio da escola EEEFM Prof.^a Benvinda de Araújo Pontes, cujo acompanhamento

ocorreu desde o ano de 2020, quando ainda eram os 2º anos do ensino médio e as atividades pelos acadêmicos foram desenvolvidas nas turmas.

Elencar a importância, o dinamismo e a competência da preceptora responsável pelo processo e contexto, destacando as dificuldades encontradas para realizar o que foi proposto, mas que se busca o cumprimento com maestria, apesar do programa ter iniciado no meio de uma pandemia de covid-19 sem precedentes, tudo o que foi desenvolvido foi de forma remota, sendo assim existe muitos percalços e que algumas vezes acabaram comprometendo o bom desenvolvimento das atividades.

Tiveram-se alguns problemas pontuais que fogem do controle e daquilo que se havia planejado. Como discentes/residentes oriundos da zona rural e cada um tem uma realidade específica, no entanto, a equipe era muito unida e sempre houve união e cooperativismo entre a equipe. De acordo com o andamento e crescimento de cada processo RP, como reuniões, oficinas, formações e principalmente a prática em regência, foi notável que cresceram também dentro desse processo de primeiro ano árduo do programa, a maturidade, a responsabilidade e o interesse pela prática docente e a busca incessante pelo novo e por novas ideias, sempre na finalidade de obter o melhor para repassar com excelência aos discentes/residentes contemplados para a E.E.E.F.M Prof.^a Benvinda de Araújo Pontes.

Com base nesse contexto, compreende-se que “o discussão em torno da formação do professor tem tido um impulso significativo nas últimas décadas no Brasil” (MORORÓ, 2017), e mesmo com a inúmeras dificuldades que até aqui nos acompanharam, seguimos firmes e com o intuito de tornar essa experiência uma verdadeira lição que veio a agregar na construção do futuro profissional que se busca ser, como aquele que não desiste, mas está sempre na expectativa pelo melhor, inovando cada vez mais, saindo da rotina atrás do diferencial, uma vez que a partir de tudo isso, põe-se em questão a realidade da educação fragilizada que se vivencia nos dias atuais nas escolas públicas e até mesmo as pessoas/discentes/residentes que dependem da mesma para alcançar um nível acadêmico com intuito de mudar a dura realidade. Nesse sentido, segundo Santos e Silva (2021, p. 5):

Sabemos que existem realidades diferentes quando nos referimos ao ensino, independente do que foi passado em sala de aula onde a teoria foi bem sincronizada com a prática, existem outros ambientes em sala de aula que podem ser totalmente diferentes na qual muitas dificuldades vão existir por partes dos professores e que é nessa hora tem que valer a sua formação, os seus estudos ao longo dos estágios em que passou e com isso tentar aplicar em sala de aula algo que possa conduzir essas dificuldades e assim tentar transformá-las em condições em que possa existir o aprendizado.

Observa-se com rigor que apostar na melhoria da educação dentro do ambiente escolar, é sempre uma boa opção, pois além de trazer inovação, traz também um novo sentido há tudo o que está sendo repassado, expondo teoria e prática em um mesmo nível, onde uma complementa a outra, fazendo com que o resultado venha a ser positivo aos alunos.

E para justificar o relato de experiência, utilizam-se várias fundamentações teóricas, a fim de abarcar e fomentar todos esses pontos e alguns questionamentos ou indagações que vão surgindo no decorrer do processo ou na medida em que vão acontecendo os fatos.

Com base nesse relato, aborda-se como objetivo geral, mostrar que a residência pedagógica como um processo de ensino e aprendizagem representa uma troca de saberes à formação para o contexto da sala de aula. Para a justificativa, considera-se que a RP é importante para os discentes residentes conheçam os espaços escolares e a realidade do trabalho que o docente realiza, aprendendo práticas e experiências que são de fundamental importância para a aprendizagem para atuarem como futuros docentes para atuarem também na área da educação.

DESENVOLVIMENTO

Programa de residência pedagógica e objetivos

Representa um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, Universidade Federal do Pará (UFPA) que vincula no programa docentes da rede pública, coordenadores e discentes residentes que articulam atividades no contexto da sala de aula apresentando como principais objetivos:

Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de discentes residentes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos que devem atuar junto às redes de ensino para compreender práticas e experiências de professores atuantes nessas redes de ensino público ou privado; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores para conhecer a partir de interação cotidiana como acontecem às práticas educacionais; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação do licenciado pleno para a sua futura atuação profissional que são de fundamental importância para aprofundamento de teoria e práticas metodológicas; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula para que o discente residente tenha condições de conhecer o trabalho cotidiano do docente e adquira experiência para saber atuar como um futuro profissional na área da educação.

Esses dentre os outros objetivos são significativos vinculados ao PRP (programa residência pedagógica) que conduz o discente residente no caminho para compreender os caminhos pelos quais o docente articula e promove o processo de ensino e aprendizagem no sentido de atingir uma motivação, interesse e maior participação dos alunos nas aulas onde o professor deve oferecer metodologia capaz de consolidar a melhor maneira de transmitir os conteúdos e os discentes residentes que espectadores e atuando em todo esse processo, adquire experiência para saber no futuro e como profissional educativo, contribuir ainda mais com a educação, formando cidadãos sérios, competentes e qualificados.

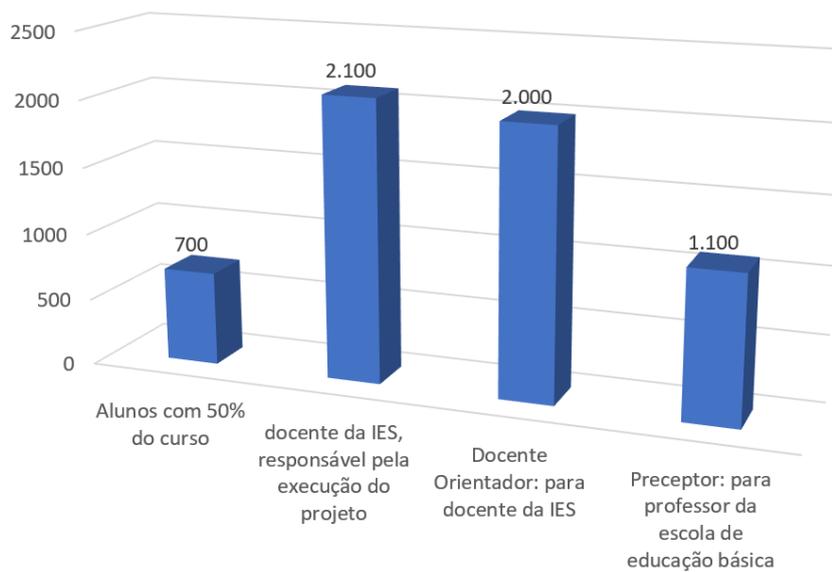
Funcionamento, modalidades de bolsa e ingresso em RP

O PRP que constituem em projeto a apoiados pela CAPES e são selecionados a partir de editais, estabelecendo os requisitos e os procedimentos atinentes à participação das IES interessadas. Assim sendo, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e desenvolve na categoria de IES, articulando com as redes de ensino e com as escolas públicas de

educação básica, contemplando diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica, pois os cursos de Licenciaturas e suas especificidades, Como Física, Matemática e etc. deve oferecer aos licenciando estágios por meio da RP para que conheça os campos onde poderão atuar como futuros licenciados.

O PRP acontece pelo desenvolvimento em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas e que ocorre por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) ligado a CAPES e cada uma da IES que assumiu o compromisso pela adesão ao PRP que entrelaça nesse acordo, as redes de ensino que devem participar como escolas-campo. O gráfico a seguir (Gráfico1) mostra as modalidades de bolsas oferecidas pela CAPES para atuação do PRP nas escolas-campos.

Gráfico 1 - Valores em reais repassados pela CAPES para o PRP no ano 2023.



Fonte: própria dos autores.

O gráfico 1 mostra que a maior bolsa é destinada ao docente da IES que é responsável pela execução do projeto e a menor bolsa destinada ao discente residente que para participar do PRP deve ter concluído cerca de 50% do curso de Licenciatura. Vale salientar que o ingresso no PRP acontece por intermédio de edital nacional conforme os projetos de RP que deve ser desenvolvido de forma colaborativa com as secretarias estaduais e municipais de educação. A IES deve elaborar e organizar os projetos a serem submetidos e institucionais de acordo com a proposta pedagógica das redes de ensino que devem receber os alunos dos cursos de licenciatura para atuarem como bolsistas residentes nas escolas das redes estaduais ou municipais.

Portanto, a RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura e assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitem realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica foi abordado na seção anterior (FUNDAÇÃO CAPES, 2020).

METODOLOGIA

Para um melhor resultado e aproveitamento do presente relato de experiência foram necessários serem trabalhados métodos de pesquisa quanti-qualitativa nas perspectivas metodológicas e aprofundamentos em livros, artigos e sites, como também por meio dos muitos aprendizados adquiridos nas formações oferecidas pelo Programa Residência Pedagógica

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destaque da RP para a formação acadêmica

O programa RP tem sido de grande importância na formação acadêmica, é muito gratificante fazer parte dele. Pois cada formação, cada aula que se acompanha nas turmas, as oficinas pelos discentes residentes ministrada nas turmas representa um novo aprendizado para todos. Pode-se dizer que houve uma troca de conhecimento, que foi notória entre todos, não havia uma transmissão de conhecimento, todos conseguiram aprender, ensinando à medida que havia diálogo e debate sobre o assunto ou tema em questão. Assim:

A relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, e parte desta relação. (VEIGA, 1993).

Portanto, nesse programa há a formação de futuras professoras da educação básica, buscando sempre compreender na prática e na vivência como acontece essa relação entre professor – aluno. O programa oferece formações durante todo o andamento que foram ministradas por mestres e doutores, elas são fundamentais nesse processo de formação acadêmica, pois houve abordagem de temas que instigaram, questionamentos como por exemplo que tipo de professoras se pretende ser?

Qual a relação que se pretende ter com os alunos do ensino básico? esses questionamentos levaram a refletir que para ser professora (es)s da educação básica corresponde a um desafio, tendo em vista que se depara com as mais diversas realidades e especificidades de discentes/residentes, tornando-se necessário ter um olhar diferenciado e com a preocupação em buscar uma alternativa que propicie uma aula motivadora e acolhedora, que não seja simplesmente transmissão de conteúdo sem um sentido de prática e introdução de metodologia que traga um significado do mundo que está no cotidiano do aluno.

Dessa maneira que a troca de conhecimento, que chegue a uma compreensão de olhar aos discentes/residentes, e perceber que ao mesmo tempo que se está ensinando, está-se aprendendo também. Neste sentido, vale esclarecer o que Freire considera como docência:

[...] 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 aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1998, p. 25).

Relato de experiência

A atuação no programa RP, inicia-se nas turmas dos 2º anos do ensino médio e permanecem nelas até o 3º ano do ensino médio do ano seguinte, porém ambas acompanhavam turmas distintas, pois os residentes da disciplina de Física, ficavam todos juntos, devido a aula ser *online*. Apesar das aulas e todas as outras atividades serem remotas, percebe-se o quanto havia um esforço entre todos para que os assuntos fossem bem desenvolvidos.

Sempre se avaliava o material e também a ajudava na elaboração de exercícios que seriam repassados nas turmas, para isso, criou-se um grupo de WhatsApp das turmas para contribuir caso os alunos e tivessem alguma dúvida relacionado ao assunto.

Todos os momentos foram ímpares e cada uma viveu seu momento que mais marcou. Para a residente Liliane Gonçalves Figueiró foi a proposta de ministrar uma oficina que a marcou. A preceptora apresentou a ideia de elaborar oficinas, com o propósito de ser contemplativo para os residentes e para os alunos (pois os temas escolhidos eram relevantes para o ENEM), de imediato se aceita a ideia. Foi feito sorteio tanto para o tema quanto para a formação das equipes, ela sorteada pra ficar na primeira equipe composta por três residentes. A partir daquele momento com data definida, ela foi acercada de referencial teórico afim de fundamentar o tema que era: Radiações: riscos e potencialidade para a sociedade moderna.

Após vários dias de pesquisa junto com os conhecimentos adquirido dentro da academia e dos ensaios com a equipe (que se fez necessário porque a oficina foi remota via google meet, logo se precisou ter uma afinidade com o aplicativo, tendo noção de tempo e de lidar com fator internet ou falta de energia). Chega o tão esperado dia, na hora marcada se começam a oficina nas turmas dos 3º anos do ensino médio nas turmas de física, com bastante participantes.

No início deu uma insegurança, mas a figura da preceptora dava um certo equilíbrio e à medida que se apresentava, percebia a importância de se dedicar ao máximo em tudo o que se fazia. Como afirma; Freire (1996, p. 92) “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Pois para que se faça compreender é necessário que se faça com clareza e domínio, mas isto só é possível com dedicação e abdicar de determinadas situações.

Os alunos interagiam com perguntas e contribuições no chat e isso levou acreditar que se estava conseguindo atingir o objetivo que era apresentar o assunto de forma compreensiva e reflexiva afinal esse é o papel do professor. Para Puebla (1997, p. 19):

A educação é um processo contínuo, permanente de interação, que tem início antes do nascimento do indivíduo, com a educação de seus pais, e dura toda a vida, desenvolvendo-se em instituições específicas e além delas. Nesse encontro com a sabedoria interior, nós, educadores, podemos ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação. Se assumirmos ser EDUCADORES, poderemos contribuir para a mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vivê-la como um desafio essencial.

Por um curto período de tempo se pode sentir na prática como ser uma professora da educação básica, capaz de fazer uma grande diferença na vida escolar e social o que também um dos objetivos era trazer um debate de cunho social. Sendo assim, após o término da oficina os discentes residentes responderam às perguntas e os questionamentos feitos por eles e com essa interação, foram lembradas formações que já se haviam participados dentro do programa.

Algumas foram nessa temática, deixar o aluno se sentir um agente transformador dentro do processo, permitir e instigar ele para que se sinta importante querendo sempre questionar, adquirindo um acervo de conhecimento. Em referência essa interação permitiu uma aprendizagem a mais, permitindo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Para a residente Lueli Gonçalves Martins também o momento mais impactante foi a sua regência, realizada no dia 02 de junho de 2021 com início às 7:30 horas, com o tema voltado às ciências naturais, mais específica à disciplina de Física “Geradores e Receptores Elétricos”, tudo isto transmitido via Google Meet apresentada pela residente Lilian dos Santos da Silva aos alunos, enfatizando que para o ocorrido foram necessárias muitas pesquisas, aprofundamentos nos estudos do que iria ser trabalhado e da forma que iria ser repassado, muita leitura, observação, ensaio e muitas outras iniciativas para que tudo viesse ocorrer como o desejado.

Trabalhar com o tema proposto foi um tanto desafiador e motivador, pois ao mesmo tempo em que se sente medo, sente-se também ânimo de querer seguir em frente e oferecer o melhor, mesmo com apreensão de que poderia ocorrer algo indesejado, de que não se conseguisse prender a atenção do público alvo (os discentes/residentes), já que se estava sob julgamento dos discentes/residentes e dos coordenadores responsáveis pela supervisão do trabalho. O desafio era evidente e se devia seguir em frente, acompanhamentos de inúmeras dificuldades, como, falta de recursos, problemas de comunicação, internet, aparelho eletrônico, e entre outros. Como afirma Lucas, Silva e Zanon (2014, p. 7):

A principal dificuldade, além de uma audiência considerável de alunos foi justamente trabalhar sob os olhares do professor regente. Parecia que estávamos sendo julgados ou que poderíamos errar justamente na presença do professor. No entanto, atuar com os discentes/residentes não foi tão difícil. Cremos que a maior dificuldade estava em nós mesmos. O novo ou desconhecido, causa certo desconforto, e isso já era esperado.

A partir de tal afirmativa, realmente existirem muitos fatores contrários, que impedem de seguir em frente, observa-se também que em muitas ocasiões, existem limitações que aflora o medo de errar, de se ser julgados ou algo parecido e se acaba esquecendo que o erro também é um grande responsável pelo aprendizado e pela busca do oferecer algo melhor.

No PRP existe a figura de um preceptor (a), que é um professor (a) da educação

básica que acompanha os residentes até o término do programa no prazo de 18 meses. Discorre-se a destacar a importância da preceptora, a saber a professora Alessandra a quem se tem uma admiração e se espera tê-la como um exemplo para o dia que quem sabe, estar-se em uma sala de aula. O trabalho dela foi extremamente relevante para que tudo que foi exigido acontecesse com êxito e coube a ela repassar as informações, a ter ideias magníficas. Enfatiza-se que como professora, corresponde uma pessoa comprometida e dinâmica na arte de professorar.

Desde o início se sente acolhida por ela, trata a todos com muito respeito e humildade, gerando um sentimento de afeto e carinho, tanto que todos os assuntos e atividades a serem trabalhados nas turmas, repassava para que dentro das possibilidades possa-se contribuir. Sempre estava disponível para esclarecer as dúvidas e anseios. As reuniões eram sempre pautadas no diálogo, fazia com que todos se sentissem superconfortáveis em expor as opiniões e contribuições. Para, Freire, Paulo (1997, p. 59) afirma que:

[...] ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.

Do mesmo modo que deixava à vontade para contribuir através do diálogo e do respeito, fazia-se com os alunos. Percebe-se uma reciprocidade, um clima leve, descontraído sem perder a autoridade. Considera-se que a maneira como ela elabora a educação é gratificante de se observar, fazendo-se acreditar a partir da prática exercida que é possível fazer uma educação transformadora mesmo com tantas dificuldades existente. Desde os primórdios na educação pública até os dias atuais, o educador precisa ser reinventar a cada dia, principalmente no período pandêmico onde a educação sofreu muitos obstáculos e que tudo aconteceu de forma remota e o processo de ensino aprendizagem sofreu drástica mudança sem tempo nenhum a dar aula no regime presencial.

Quando se começa o RP, o cenário pandêmico, a educação seguiu um novo rumo, tudo que se fazia ou se produzia era remotamente. Sendo assim quer-se destacar alguns pontos negativos e positivos que cercava e que também irão somar na formação. Como residentes do curso em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Naturais em que a grande maioria dos residentes reside em ilhas e estradas. A realidade é um pouco diferente dos demais cursos, pois para continuar os estudos, teve-se que mudar para a cidade de Abaetetuba, no objetivo de conseguir alcançar os objetivos de permanecer no curso de Licenciatura, tendo em vista que o rio (Rio da Prata) é muito longe e muito limitado o acesso à internet. Essa realidade se restringe apenas as discentes residentes Liliane e Lueli que superaram todas as dificuldades no período pandêmico.

Porém, obedecendo a Universidade, seguiu-se desde o início remotamente, e isto se tornou um desafio enorme, pois tinha dias em que estava em reunião e a internet do colega residente, ficava sem sinal ou oscilando, ocasionando num problema sério, fato que acontecia nas formações e aulas remotas. Houve dias em que se teve de adiar aula e reunião porque a preceptora ficou sem energia ou por falta de quórum nas reuniões, pelos problemas citados.

Diante disso, tem-se os pontos positivos, todo o desenvolvimento acontecia através

da internet. As formações oferecidas pelo programa eram feitas via google meet, onde se tinha a oportunidade de interagir com palestrantes de outros estados e cidades distantes e se fosse presencialmente, talvez se tornasse impossível pela questão de logística e disponibilidade dos mesmos. Outro ponto são as alternativas encontradas pela preceptora, estando sempre produzindo seja com oficinas e visitas ao planetário da UEPA com as turmas. De acordo com Marcovitch, (2002, p. 7) “(...) arquitetar novas mentalidades. Para tanto, deve-se buscar interno ou externo a escola, a complementaridade em objetivos que muitos julgam antagônicos: indução do espírito empreendedor e trabalho em equipe (...) a educação é força capaz de mediar os conflitos existentes e atenuar seus efeitos”. Sendo assim, tanto quanto a preceptora, todos forma se direcionando em não colocar obstáculos diante das situações desafiadoras que surgiam, tentando sempre fazer tudo para alcançar bom êxito.

Tendo em questão o avanço da experiência da regência, retoma-se que os muitos trabalhos realizados, contribuíram para a chegada e realização da prática, como também para despertar o espírito docente que habita em cada residente, pois foi possível observar o crescimento pessoal e profissional de cada por meio da interação mútua e de maneira específica, para o crescimento, principalmente com a realização da prática regente, onde se teve a oportunidade de realmente ministrar aula, sentir-se professora mesmo que por um curto período de tempo, mostrando o que é ensinar, como é ensinar e sentir um pouco de adrenalina e o cansaço da rotina educacional ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Como ressalta Cerutti (2021, p. 7):

Ao cabo desta reflexão, uma das primeiras conclusões que chegamos é: toda a aprendizagem deve ser ativa. Caso não seja, como podemos considerar uma aprendizagem? É necessário esclarecermos que “ativo” é quando o sujeito participa do próprio processo, pensa sobre ou interage.

Tudo isso levou a analisar de forma sucinta a grandiosidade e a responsabilidade da área de formação que se escolhe, tendo que ser pessoas ativas inserido no processo como um todo, não apenas constatando acontecer, mas fazendo acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP permitiu agregar conhecimentos e aprendizados ímpares, jamais se poderia imaginar estar inserido num programa dessa dimensão, embora desde que se entra na universidade sempre foi um desejo de querer muito estar envolvida em projetos de pesquisas, mas até então não tinha sido possível. Com o ingresso no programa com muitas expectativas, de como é? O que fazer? Quais atribuições?

E hoje após o término em um cenário tão inesperado e de certo modo difícil, constata-se que se consegue alcançar os objetivos, atender as próprias expectativas que foram gratificantes. Não foi nada fácil, pelo contrário foi mais difícil do que seria se não fosse a pandemia, mas se consegue aprender e utilizar novos aplicativos, plataformas que contemplavam tudo o que se precisava para que se cumprisse o que era exigido no programa e sendo de grande valia para atuação como futuros profissionais da educação.

Portanto, constatou-se que para a construção de uma educação de qualidade,

assim como para se tornar um bom professor, é preciso cultivar a base, mostrar trabalho eficaz desde o momento em que se opta por seguir esse caminho, como nas escolas, nas universidades e principalmente na prática docente, que o prepara e o qualifica durante todo o processo, pois “Avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes, depende da significação que formadores e formandos transmitem às suas ações, inclusive na realização do estágio” (MILANESI, 2012).

Considera-se que o programa é de suma importância para os envolvidos, principalmente para os residentes, que na busca pelo bom êxito na área educacional, sempre doam o seu melhor no alcance de um processo educacional eficaz, almejando um futuro melhor e uma educação que mesmo que venha a ser desafiadora, seja próspera e cheia de esperança, pois é o que se busca, o que se acredita e o que realmente se quer diante de todo empenho envolvido.

E sendo o homem um ser em constante processo de formação e que se deve estar apertos a tal e que tudo que se aprende e ensina contido no programa RP, conduzem as futuras professoras com um olhar diferenciado em que se busca uma transformação através da educação para todos aqueles que fazem parte de todo esse processo educacional vinculado a programas que ligado a CAOPES, possibilita melhorias a partir de prática e experiências de pessoas que conduzem e contornam no seio das escolas as melhores metodologias de ensino para aflorar uma educação realmente de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* **Revista Diálogo Educacional**. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>>. Acesso em: 18/03/2021.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **Relação professor-aluno**: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8019_4931.pdf>. Acesso em: 18/03/2021.

CERUTTI, Elisabete. **Docência universitária e aprendizagem discente**: em busca de propostas em como as metodologias ativas podem tornar a aula mais significativa. Educação por escrito Porto Alegre. v. 12, n. 1, p.1-8, jan.-dez. 2021 Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.31688>. Acesso em: 18 out, 2021.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005>. Acesso em: 18/03/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338>. Acesso em: 17/03/2021

LUCAS, Talmo Moraes; SILVA, Moraes Rafael Semprini; ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin. **Estágio supervisionado III**: o conhecimento pela prática no processo de ensinar e de aprender probabilidade no ensino médio. VI SEMAT – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus de Itapemirim - 27 a 30, agosto de 2014. Disponível em: <https://semat.cachoeiro.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2015>. Acesso em: 14 out, 2021.

MILANESI, Iron. **Estágio supervisionado**: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em: 15 out, 2021.

MORORÓ, Leila Pio. **A influência da formação continuada na prática docente**. *Educação e Formação*, Fortaleza, v. 2. n. 4, p. 36-51, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 15 out, 2021.

Portal do Governo Brasileiro. Fundação CAPES. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 17/03/2021.

RAMACCIOTT, Angélica. **O ensinar-aprender freireano no ensino fundamental da escola pública**. Disponível em: <<https://catedrapaulofreire.unimes.br/wp-content/uploads/2018/04/95-anos-de-paulo-freire-PDF-inser%C3%A7%C3%A3o-no-site-Col%C3%B3quio.pdf>>. Acesso em: 18/03/2021.

SANTOS, José; SILVA, Júlio. **Estágio de regência no ensino médio**: algumas reflexões. IV Congresso Nacional de Educação Conedu. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36827>. Acesso em: 11 out, 2021.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

alfabetização 41, 42, 43, 44, 46, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125
analfabetismo 37, 44
análises 78, 82
aprendizado 12
aprendizagem 15, 20, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 74, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 128, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 167, 168, 170, 174, 175, 176, 177

C

comunicação 31, 32, 33, 34, 35, 41, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146
conceito 12, 13, 14, 15
conceitos 13, 15, 16, 21, 22, 37, 38, 39, 40
conscientização 59, 60, 63, 64, 67, 163, 164, 165, 166
cultura de paz 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77
cultural 16, 20, 21, 25, 26, 30, 37, 39, 45
currículo 18, 33, 36, 39, 45, 47, 57, 59, 60, 62, 63, 89, 91, 92, 99, 102, 103, 105, 106, 109
currículo escolar 59, 60, 91, 92

D

desenvolvimento 12, 13, 14, 19, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 59, 60, 61, 63, 66, 70, 71, 72, 74, 81, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 166, 169, 171, 174, 175
diversidade 37, 39, 45

E

econômicos 37, 43

educação 12, 13, 14, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 99, 103, 105, 110, 111, 112, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177

educação básica 41, 44, 91

educação indígena 147, 150, 153, 158, 159, 160

ensino 14, 15, 16, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 54, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

ensino híbrido 27, 28, 29

ensino jurídico 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

ensino médio 95, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

estratégias 27, 30, 31, 32, 34, 38, 43, 44, 45, 47, 49, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 75

ética 25, 60, 67, 70, 73, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89

F

formação acadêmica 93, 143, 167, 168, 172

formação de professores 31, 46, 58, 78, 79, 86, 88

formação integral 70, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

G

globalização 26, 31, 85, 136

H

habilidades 29, 30, 35, 39, 40, 41, 42, 61, 64, 66, 71, 72, 102, 103, 106, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 133, 136, 141, 142, 143, 144, 145

história 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 36, 38, 39, 40, 43, 54, 81, 82, 85, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100

I

inclusivas 44, 55, 59, 60, 62, 63, 64, 67
indígena 17, 24, 91, 92, 94, 95, 97, 100
indígenas 16, 17, 23, 37, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
101, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156,
158, 159, 160, 161
interdisciplinaridade 12, 13, 14, 15, 20, 24
intervenção 12, 13, 15, 19, 20, 25, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67

L

lei 47, 48, 57, 83, 84, 88, 91, 92, 93, 95, 99
lei indígena 147
letramento 46, 112, 113, 115, 117, 119, 120, 122, 123,
124, 125
liberalismo 78, 89
libras 47, 57, 58
lideranças 147, 159
língua 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
línguas indígenas 37
livro didático 23, 102, 106, 107, 108, 109
lógica jurídica 78

M

matemática 46, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110
memória 12, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 26, 114, 123, 134,
163, 164

P

patrimonial 163, 164, 166
patrimônio 160, 163, 164, 165, 166
pedagógica 12, 13, 19
pedagógicas 30, 31, 39, 43, 44, 45, 48, 52, 63, 64, 67,
68, 69
pedagógico 18, 35, 40, 78, 80, 91
políticos 37, 43
pós-pandemia 27, 29, 31

prática 15, 30, 35, 37, 50, 56, 57, 61, 67, 74, 79, 83, 86, 87, 88, 94, 96, 97, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 130, 131, 138, 139, 144, 145, 164, 165, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 178

práticas 14, 17, 18, 25, 30, 31, 33, 34, 41, 43, 46, 48, 49, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 93, 103, 113, 117, 118, 120, 121, 124, 133, 141, 145, 146, 153, 166, 168, 170, 178

processo de ensino 14, 28, 31, 36, 39, 48, 61, 103, 109

processos 30, 35, 39, 40, 46, 48, 55, 60, 61, 71, 81, 107, 112, 113, 117, 119, 124, 131, 132, 136, 140, 142, 147, 150, 151

professor 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

psicopedagogia 59, 60, 67

psicopedagógica 59, 60, 67

psicopedagogo 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

S

sala de aula 18, 23, 30, 31, 33, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46

sistema 5

sistemáticas 135

sociedade 14, 15, 22, 28, 30, 32, 39, 40, 41, 44, 56, 60, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 92, 93, 94, 103, 113, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

socioeconômica 37, 38

surdo 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56

T

tecnologias 30, 31, 33, 34, 35, 45, 51, 52, 53, 108, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

V

valores humanos 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77



AYA EDITORA
2023