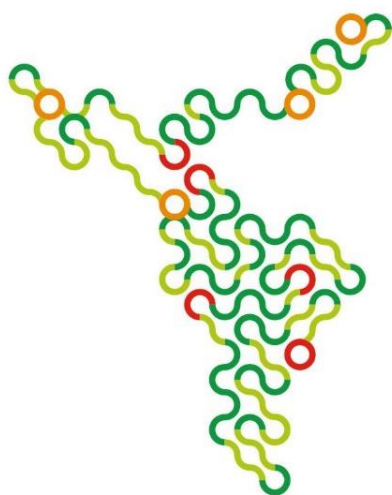


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

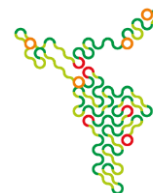


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

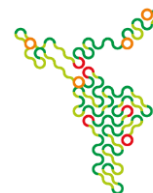




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

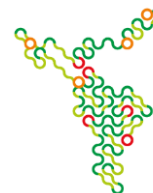


DIVERSIDADE DE SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO: DIVERSOS OLHARES, MÚLTIPLOS SUJEITOS

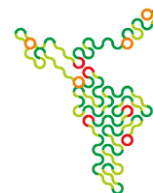


TRABALHOS

O LETRAMENTO SOB O OLHAR ETNOGRÁFICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA CULTURAL/SOCIAL.....	4
Ana Gabriella Dias Reis; Valmira Lúcia Matias Felipe	
O RESPEITO MÚTUO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUA REPRESENTAÇÃO PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	13
Adriana Dias de Oliveira	
MALINHA RECREATIVA: UMA MANEIRA DE APRENDER BRINCANDO	21
Cristiane Sant´Ana	
EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E PERSISTÊNCIA DE PRÁTICAS HETERONORMATIVAS	31
Aline Teodoro Caldeira; Astréia Soares Batista	
POR QUÉ IR A LA ESCUELA E IMPLICANCIAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL: ESTUDIO DE CASO.....	44
Carmen Sepúlveda Parra; Adrian Dias de Oliveira	
DIÁLOGOS E ESCRITAS NA PRISÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO	54
Rafael Caetano do Nascimento	
AS POTENCIALIDADES DE USO DE PROCESSOS DO PODER JUDICIÁRIO E PERIÓDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	66
Maria Augusta Belucci	
INTERDISCIPLINARIDADE: ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ARTE COM AS DEMAIS DISCIPLINAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	77
Isabela Cristina Wessler; Juliana Natal da Silva; Rosani Hobold Duarte	
OS SENTIDOS DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE O DIREITO À MEMÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10639/03.....	89
Carina Santiago dos Santos	
SABERES DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMETAL	98
Keyla Cristina da Silva Machado; Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	
LINGUAGENS ALTERNATIVAS COMO FACILITADORAS DO ACESSO À CIÊNCIA	110
Mônica Regina Vieira Leite; Milena Carpi Colombo; José Ribeiro Leite	



EDUCAÇÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UMA ETNOGRAFIA SOBRE “OS MORENOS DO DIVINO”, RIO RUFINO, SC.....	123
Elisângela de Oliveira Fontoura; Geraldo Augusto Locks	
USO DE MODELOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E NOVAK: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM RESPALDADO NO DESIGN PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	134
Débora Amaral Taveira Mello; Sani de Carvalho Rutz da Silva	



O LETRAMENTO SOB O OLHAR ETNOGRÁFICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA CULTURAL/SOCIAL

Ana Gabriella Dias Reis¹

Valmira Lúcia Matias Felipe²

Resumo: Este artigo tem como proposta discutir o letramento a partir da perspectiva etnográfica e as implicações trazidas por ela. O modelo ideológico que sustenta tal perspectiva busca entender a linguagem em seus diferentes contextos e culturas, concebendo o letramento como práticas sociais de usos da escrita. Portanto, nega a ideia de um único letramento pertencente a uma única cultura. As práticas estão intimamente ligadas à identidade, poder, significados, sentidos, posições e relações sociais e, por conseguinte, modelos de letramento-variações nos usos da escrita. Entender o letramento através de uma lente plural, onde todas as práticas são legítimas, faz-se necessário, pois estamos imersos em dinâmicas sociais que demandam diferentes habilidades de escrita. Diante disto, a educação precisa considerar tais circunstâncias e criar condições alinhadas às exigências sociais. Considerando ainda que o nível de letramento dos sujeitos é utilizado como crivo para oferta e acesso a dispositivos culturais e sociais, entendemos o letramento como condição de inclusão social/cultural. Assim, apresentamos a intervenção de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB. Acreditamos que a atividade desenvolvida pela docente seja uma oportunidade para refletirmos a democratização do conhecimento, o processo de letramento dos alunos e a importância da escola como espaço laico, democrático, não reprodutora das desigualdades sociais.

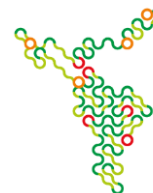
Palavras-chave: Letramento. Culturas. Inclusão social.

The literacy under the ethnographic gaze: writing as cultural / social practice

Abstract: The present article has the purpose to discuss the literacy from the ethnographic perspective and the implications brought from it. The ideological model which sustains this perspective demands to understand the speech on its different contexts and cultures, conceiving the literacy as social practices and the use of writing. Therefore, it denies the idea of an only literacy belonging to an only one culture. The practices are deeply linked to identity, power, meaning, feelings, positions and social relationships and, therefore, literacy-variation models on the usage of writing. To understand the literacy through a plural lens, where all the practices are legit, is necessary, because we are immersed in social dynamics which demand different abilities of writing. Thus, education needs to consider these circumstances and to create conditions aligned to the social requirements. Whereas the level of literacy of the subjects is used as a cribble to offering and access to cultural and social devices, we understand the literacy as a condition of social and cultural inclusion. As soon we present the intervention of a primary teacher in a public school of the city of Campina Grande-PB. We believe that the developed activity by the teacher can be an opportunity to reflect the democratization of the knowledge, the method of literacy of the students and the

¹ Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil. Bolsista CAPES.

² Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.



significance of the school as a secular space, democratic and non-reproductive of the social inequality.

Key words: Literacy, culture, inclusion.

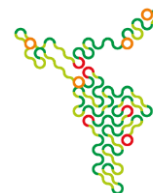
Introdução

Em meados dos anos 80 do século XX várias sociedades com as mais distintas características geográficas, sociais, econômicas e culturais sentem a necessidade de reconhecer e de atribuir uma nomenclatura específica às práticas de leitura e escrita que iam além do processo de aquisição da escrita – a alfabetização. Este novo fenômeno deu origem ao conceito de letramento que abarcava os usos da leitura e da escrita que estavam presentes nas práticas sociais. Segundo Kleiman (1995, p.9) “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nos últimos anos temos visto um aumento considerável da quantidade de estudos sobre letramento. Inicialmente, o maior número de pesquisas acadêmicas focava nas consequências cognitivas da aquisição do letramento, porém, essa tendência tem sido superada e os estudos mais recentes têm se preocupado em entender o letramento de maneira mais ampla, como “prática social e numa perspectiva transcultural” (Street, 2014, p. 17).

Sob o ponto de vista transcultural a língua oral e a língua escrita constroem suas relações a partir do contexto em que seus usos acontecem. Não existindo, portanto, uma explicação única para essa relação. Devido à pluralidade de contextos, comunidades e culturas os usos da leitura e da escrita que circulam também são muito variados. Por isto, passamos a falar em “letramentos” no lugar de “letramento”, passando o conceito de letramento para o plural.

Neste sentido temos Os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) que constituem uma rede conceitual alternativa na compreensão do letramento como prática social, rejeitando a aquisição de habilidades como ponto focal. Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo, no espaço, além de contestados nas relações de poder. Sugerem ainda que, “na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, consequentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (Street, 2013, p. 4).



Embasado nesta rede conceitual o objetivo deste trabalho consiste em discutir o letramento e seus desdobramentos a partir da perspectiva etnográfica, percorrendo os conceitos de eventos e práticas de letramento, modelos ideológico e autônomo, bem como o letramento como condição de inclusão social/cultural.

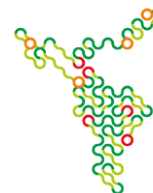
A etnografia do letramento

O que se entende por relato etnográfico de letramento? De acordo com Street (2014) Nos últimos anos várias áreas que não a antropologia tem usado métodos etnográficos. Na disciplina na qual se originaram - a antropologia - a etnografia envolve a descrição pormenorizada dos padrões sociais e culturais de determinados grupos. No caso dos pesquisadores em educação eles se apoderaram do termo etnografia recentemente para fazer referência à “observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar”. (Street, 2014, p. 65)

A adoção de métodos etnográficos revela o posicionamento do profissional da área de educação a respeito do letramento. Dependendo de quem e de onde o enxerga, o conceito de letramento pode ser considerado a partir de dois modelos: o autônomo e o ideológico. De acordo com Street (2010, p. 36) a palavra modelo é usada para fazer referência a “perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como o mundo é”.

Temos no modelo autônomo a negação da existência das relações de poder presentes no conceito de letramento, presumindo-o como algo autônomo, desligado do contexto em que acontece. Este modelo de letramento que na maior parte das vezes dá sustentação às práticas valorizadas pela escola vem sendo desenvolvido desde o século passado sem grandes mudanças. Tal modelo entende que existe apenas uma maneira de desenvolver o letramento, através da alfabetização.

Para este modelo um grupo de pessoas letradas levaria o letramento a um grupo de “iletrados” que obrigatoriamente teriam suas habilidades cognitivas, condição econômica e social - independente dos outros fatores que o fizeram estar na condição de “iletrados” - melhoradas. Para Street (2013, p. 54), o modelo “disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos”. Segundo Street, a abordagem autônoma simplesmente impõe



concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. “A pesquisa etnográfica, porém, sugere que os letramentos locais são demasiado substanciais para serem simplesmente “acomodados” em um modelo único, “autônomo””. (Street, 2014, p. 61)

Diferentemente, para o modelo ideológico letramento varia. Esta perspectiva considera que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pela sociedade, e os significados e as implicações da aquisição do letramento para o indivíduo dependem dentre outras coisas do contexto em que o grupo social a adquiriu.

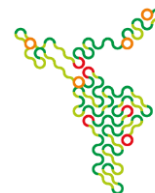
A partir de um olhar mais aberto para as culturas, o modelo ideológico enxerga as práticas de letramento de maneira mais sensível, pois pressupõe que o letramento é uma prática social, e não uma habilidade técnica e neutra. Entende que as maneiras que as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita refletem as concepções de conhecimento e identidade de cada uma.

O letramento, nesse sentido, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000, apud STREET, 2013, p. 5).

Portanto, para Street, os modelos são poderosos por determinarem recursos, currículos, estratégias pedagógicas, além de estabelecer fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e que não é alfabetizado/não letrado.

“O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”” (STREET, 2013, p. 55).

O modelo autônomo costuma está ligado à categoria dominante de letramento associada às organizações formais como a escola. Enquanto que em instituições informais acontecem os letramentos vernaculares - geralmente desvalorizados. Essa dicotomia, que valoriza determinados usos e práticas de linguagem em contextos específicos corrobora para a marginalização de grupos sociais que não dominam as práticas reconhecidas - geralmente as práticas escolares, ratificando o posicionamento de Street quando afirma que o letramento é um campo de disputa onde um grupo tenta impor a visão de mundo, e conseqüentemente, de letramento em consequência da anulação de outras.



Contrária à supervalorização dos letramentos dominantes e em consonância com o letramento ideológico a “perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo, 2009, p. 98) concebe a palavra letramento como os usos e as práticas sociais de linguagem, onde a escrita está presente de alguma maneira, independente de serem ou não valorizados, em diversos contextos sociais como a família, o trabalho, a escola, etc.

Admitindo a pluralidade, mas pensando, ao mesmo tempo, em descrever a especificidade dos letramentos nos mais diversos lugares, Street desenvolveu o conceito de “práticas de letramento” que foi construído a partir do conceito de “eventos de letramento” de Heath. Para Heath, o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um recibo de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982 apud Street, 2014).

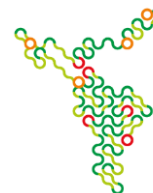
Posteriormente, Street desenvolveu uma distinção funcional entre os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”.

Eu empreguei a expressão “práticas de letramento” (STREET, 1984,p. 1) como uma forma de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, embora eu tenha posteriormente elaborado o termo para considerar tanto os “eventos”, no sentido de Heath (op. cit.), como os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido (STREET, 1988) (STREET, 2013)

Os Novos Estudos do Letramento entendem por práticas letradas as maneiras culturais de utilizar a escrita que as pessoas lidam em seu cotidiano. “Práticas de letramento ou letradas, são, pois, um conceito que parte de uma vida socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas” (Rojo, 2010, p. 26). Para STREET (2013, p. 6) o conceito de práticas de letramento

Tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para *ligá-los* a algo mais amplo, de natureza cultural e social. Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.

É nos “eventos de letramento” dos quais nós participamos enquanto indivíduos em comunidade, que as práticas letradas se materializam. Sendo assim, os novos estudos do letramento definem “eventos de letramento” como:



Qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Acrescentam também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados”. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social. (ROJO, 2010, p.26)

Nesta direção, em 1994, um grupo de estudiosos conhecido como Grupo de Nova Londres, se reuniu para tentar responder a seguinte pergunta: “o que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?” (Rojo, 2010, p.27).

Uma proposta dessa natureza leva em conta a quantidade e a intensidade das mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas passadas. São mudanças relacionadas às tecnologias digitais da informação e da comunicação que têm feito nossas vidas mudarem através dos computadores, celulares, etc. Num mundo constantemente conectado, com as barreiras transponíveis pela rapidez da comunicação e da informação, essas tecnologias são, hoje, as principais formas de trabalho em nossa sociedade.

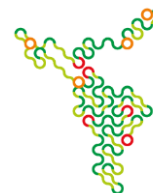
O conceito de multiletramentos é proposto pelo grupo de nova Londres como resposta a essa questão.

o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiplicidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. (ROJO, 2010, p.29)

“a formas múltiplas de letramento associados a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual. Estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação.” (STREET, 2012, p.72)

Na tentativa de opor uma concepção autônoma reificada, e dar um sentido menos engessado ao conceito, temos ainda o conceito de múltiplos letramentos. A tentativa é de deixar transparecer o caráter *plural* do conceito, suscitando que o letramento não tem efeito sobre outras coisas de forma independente. Sendo assim, não há possibilidade de sintonizar um letramento único a uma cultura única. A ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo.

Diante do exposto apresentamos no próximo tópico a intervenção de uma professora da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Escolhemos a sequência desenvolvida por ela



a fim de demonstrarmos como, na prática, a escrita pode ser trabalhada considerando tudo que foi discutido até aqui.

O gênero carta como prática social de linguagem

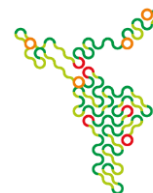
A adoção da perspectiva etnográfica por parte dos docentes implica dentre outras coisas em um olhar mais sensível para as práticas de escrita presentes nas vidas dos alunos e comprometimento na organização das relações escolares. Com o propósito de qualificar as práticas de letramento dos alunos os professores devem favorecer diversos usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma atividade desenvolvida por uma docente da rede pública do município de Campina Grande-PB.

A professora da turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental trabalhava com as crianças o gênero carta. Inicialmente ela apresentou às crianças a história “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg. Os diversos contos presentes nessa história trazem como personagem principal um carteiro que entrega cartas para personagens de contos infantis (os destinatários). Após a leitura da história a professora conversou com os alunos sobre a história lida, como eles tinham compreendido, aproveitando para esclarecer que apesar de o carteiro sempre entregar cartas, essas cartas apresentavam suas diferenças, apresentando suas tipologias.

Em seguida, ela apresentou uma carta impressa aos alunos com o objetivo de apresentar-lhes a estrutura de uma carta. No quarto momento da atividade a professora dividiu a sala em grupos para que cada um escrevesse uma carta. Eles poderiam solicitar auxílio sempre que precisassem, escolher assunto e destinatário, mas sempre lembrando que eles precisavam respeitar a estrutura que foi apresentada anteriormente. Após a leitura em voz alta da carta por cada um dos grupos elas foram colocadas em envelopes e guardadas.

O próximo passo foi escrever uma solicitação para a secretaria de educação solicitando a disponibilização de um transporte para conduzir os alunos até a sede dos Correios. Após a solicitação escrita e enviada, tendo a resposta positiva a atividade foi concluída com a visita da turma até os Correios. Lá eles entregaram as cartas escritas e conversaram com os servidores a respeito de como as cartas são entregues nas casas dos destinatários.

As atividades desenvolvidas estimularam a produção de textos e a prática de leitura. Os alunos tiveram a oportunidade de construir textos que possuem uso real, evitando a construção



de textos fictícios, sem finalidade. Dessa maneira, a professora contribuiu para o letramento dos alunos, dando a eles a oportunidade de vivenciarem situações legítimas de uso da escrita.

Quando a escola consegue oferecer esse tipo de ensino aos alunos ela contribui para a democratização do ensino no sentido de favorecer a inclusão social/cultural dos alunos. Apesar dessa relação entre letramento e cidadania não ser automática, acreditamos que o letramento atua como mediador no processo de inclusão social/cultural.

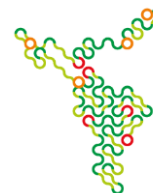
Tayassu (2011) argumenta que em se tratando de política cultural o nível de letramento do público determina diferentes acessos aos produtos e serviços disponibilizados. Por isto, trabalhar em favor do letramento

implica, pois, a construção de um ambiente democrático, voltado para a construção da cidadania de cada leitor, sua liberdade de expressão, o desenvolvimento criativo de sua linguagem oral, o desenvolvimento de uma consciência fonêmica (relações fonema-grafema), fluência nos atos de leitura oral e silenciosa, individual e coletiva, uma educação estética, o aprimoramento do vocabulário, da capacidade de inferência, de compreensão, de interpretação, de verbalização das ideias e a convivência com textos – manuscritos e impressos – e, sobretudo, a convivência direta com livros, com uma boa literatura nacional e estrangeira, os usos dessa literatura e da biblioteca (dentro e fora das salas de aula) e, enfim, o acesso e o uso efetivo, o mais possível, com diferentes suportes textuais e tecnológicos. (TAYASSU, 2011, P. 29)

Considerações finais

O letramento no âmbito educacional é efetivado através de atividades de leitura e escrita vivenciadas em práticas culturais que envolvem a língua escrita. A prática pedagógica deve direcionar exercícios referentes à alfabetização e também ao letramento, que por muitas vezes é negligenciado, respeitando as especificidades de cada um.

Considerando que as competências e capacidades de leitura e escrita variam de acordo com a vida e a cultura do sujeito e da comunidade faz-se necessário que consideremos o letramento sempre numa perspectiva plural. Por isto precisamos criar condições de ensino-aprendizagem que estejam em sintonia com as demandas do mundo social e do trabalho. Com isto poderemos oferecer às nossas crianças conhecimentos mais democráticos.



Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V.M. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

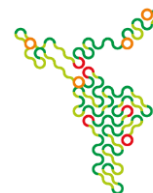
STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e Práticas de Letramento**: Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan-abr 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social (?). In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). **Nas trilhas do letramento entre teoria prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. P. 17-48.



O RESPEITO MÚTUO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUA REPRESENTAÇÃO PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Adriana Dias de Oliveira¹

Resumo: Este trabalho propõe discutir o respeito mútuo nas relações educativas, partindo do pressuposto que a sua existência é condição fundamental para o sucesso educacional e tendo como suporte teórico Arendt (2000), Dubet (2006) e Bauman (2001). A concepção de respeito é aqui compreendida como uma ação política que permite o laço social, capaz de garantir a continuidade do mundo comum, que vai além da individualidade, pois está relacionado a uma constelação de aspectos externos, mas também internos à instituição escolar. O objetivo geral deste artigo é analisar a configuração do respeito mútuo entre os diversos atores do sistema escolar contemporâneo, bem como analisar as diferentes concepções teóricas deste fenômeno social e investigar as diferentes representações dos estudantes do ensino médio, sobre o respeito com seus professores e entre seus pares. Realizamos uma investigação empírica da abordagem qualitativa com professores e alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública em São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista em profundidade e a aplicação de cenários pedagógicos. A análise do estudo mostrou que existem diferentes formas de compreensão sobre o respeito nas relações educativas, sendo que alguns aspectos favorecem sua efetividade no cotidiano da escola, havendo diferenciações conforme cortes de gênero, etnia e classe social.

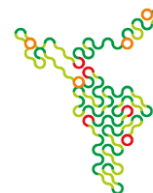
Palavras-chave: Respeito. Autoridade. Socialização.

Mutual respect in educational relations and their representation by high school students

Abstract: This work proposes to discuss mutual respect in educational relations, assuming that its existence is a fundamental condition for educational success and having as theoretical support Arendt (2000), Dubet (2006) and Bauman (2001). The conception of respect is here understood as a political action that allows the social bond, able to guarantee the continuity of the common world, which goes beyond individuality, because it is related to a constellation of external aspects, but also internal to the School institution. The general objective of this article is to analyze the configuration of mutual respect among the various actors of the contemporary school system, as well as analyze the different theoretical conceptions of this social phenomenon and investigate the different representations of High school students, about respect for their teachers and among their peers. We conducted an empirical investigation of the qualitative approach with teachers and pupils of the first year of high school in a public school in Sao Paulo. The data collection instruments were the in-depth interview and the application of pedagogical scenarios. The analysis of the study showed that there are different forms of understanding about respect in educational relationships, and some aspects favor their effectiveness in the daily life of the school, having differentiations according to gender cuts, ethnicity and social class.

Keywords: Respect. Authority. Socialization

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade de Évora – Portugal e pela PUC SP-Brasil, também Pós-Doutora em Educação, PUCSP.



Introdução

Desde 1958 Arendt já nos alertava para o fenômeno da crise da educação e sua relação com o advento da modernidade, no qual aspectos relacionados à tradição e à autoridade, pilares da educação, passaram a ser questionados. Com a modernidade, atitudes e modos de pensar baseados no passado, deixam de ser balizadores ou norteadores e a concepção do novo e a liberdade de inovar seu agir passam a ser valorizados. O desenraizamento do passado permite que os indivíduos possam construir e ser donos de seus destinos.

Forquin (1993) discute a atualidade do pensamento de Arendt e suas consequências no campo educacional, pois sem o respaldo da tradição e da autoridade, o ato de educar que é, segundo os autores, fundamentalmente conservador, tornar-se impossível de se concretizar. Aqui vale a pena ressaltar, a fim de evitar equívocos, que para os autores o conservadorismo da educação origina-se ao fato desta estar relacionada com a transmissão da cultura historicamente construída pela humanidade às novas geração que estão chegando em um mundo já velho.

A finalidade da escola é disseminar conhecimentos que possuem permanência no tempo, que ultrapassam a geração em que foram produzidos, possuindo legitimidade tanto por parte dos professores que irão abordá-los quanto por parte dos alunos a quem são dirigidos.

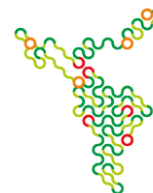
Todavia, como é possível a concretização do ato educativo, intrinsecamente baseado na tradição e na autoridade em um momento histórico de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), na qual a instantaneidade e a fluidez são predominantes?

Também Dubet (2006) faz a reflexão sobre a crise da escola contemporânea como intrínseca ao conflito e às contradições existente na modernidade e considera que a sua superação passa pelo processo de democratização desta instituição, a qual acolha a multiplicidade de atores escolares.

Tendo como marco teórico Arendt (2000), Bauman (2001) e Dubet, (2006), procuramos compreender os desafios que a contemporaneidade apresenta para o campo educativo, com ênfase aos novos modos de socialização, e considerando o respeito mútuo como a interdição simbólica na qual a palavra do outro, do professor e do aluno, merece ser ouvida e considerada é que se propõe este artigo, apresentando a seguir os principais resultados da pesquisa empírica realizada.

O universo pesquisado: os(as) Alunos(as), sujeitos da pesquisa

A escola analisada conta com aproximadamente 600 (seiscentos) alunos do Ensino Médio



Integrado, distribuídos nos quatro cursos técnicos oferecidos (Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Mecânica) e tendo 22 (vinte e dois) estudantes, em média, por classe. A divisão das classes por ano escolar é a seguinte: duas salas de primeiro ano para cada curso técnico, uma sala para cada ano seguinte (2º, 3º e 4º ano), todas no período matutino ou vespertino, somando em torno de 20 classes.

Os demais cursos oferecidos pelo IFSP, graduação, licenciatura e EJA e pós-graduação, são realizados principalmente no período noturno e aos sábados, havendo pouco contato entre estes públicos e os alunos do ensino médio.

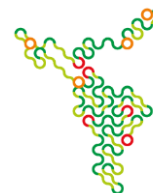
O processo seletivo para ingresso no ensino médio é realizado por meio de provas objetivas e dissertativas e, diante das poucas vagas oferecidas, há uma grande concorrência entre os candidatos, podendo resultar em uma relação candidato/ vaga de 35,6 em 2016, dependendo do curso.

Segundo dados disponíveis no *site* da instituição, o número de inscritos tem aumentado significativamente nos últimos anos, tendo um acréscimo de 94% no número de candidatos de 2015 para 2016. Os motivos para esta demanda merecem ser melhor investigados, todavia, para além dos aspectos econômicos que a crise trouxe ao país, há que se considerar a maior procura por parte de segmentos médios da população por uma escola pública profissionalizante e com qualidade reconhecida pelos exames nacionais de educação.

Por outro lado, e como confirmam as falas dos alunos entrevistados, embora a demanda pela escola profissionalizante tenha aumentado nos últimos anos, não é o diploma de técnico que os atrai, pois, a maioria dos estudantes que a frequenta, afirmou não querer seguir a profissão e sim fazer o ensino superior, vendo nesta escola pública de qualidade a possibilidade de alcançar tal objetivo.

Deste modo, podemos inferir que o propósito da política pública educacional em propagar escolas profissionalizantes com a preocupação em criar mão de obra para o desenvolvimento capitalista ou então, como meio de melhorar as qualificações profissionais da população mais vulnerável e assim diminuir as desigualdades sociais, parece não ter correspondência com as aspirações expressas pelo público jovem estudantil que a frequenta.

Ainda em relação aos alunos, importa destacar a existência de cotas na instituição desde 2013, diante da qual, metade das vagas disponíveis são reservadas para alunos que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas, sendo dentro deste universo assegurada a inscrição de



estudantes segundo critérios socioeconômicos e de raça/etnia.

Outra particularidade desta instituição é não ter a obrigatoriedade de proximidade da escola com o local de residência dos alunos, como ocorre com as demais escolas de ensino médio estaduais. Este fato faz com que alunos de diversas regiões da cidade, bem como dos arredores desta, compartilhem o mesmo espaço de estudo.

Estes elementos significam que há nesta escola uma diversidade socioeconômica e cultural que a torna um local ímpar para a análise da instituição enquanto um espaço privilegiado para o encontro com o outro e a investigação do exercício do respeito nas relações educativas.

Procurando contemplar esta multiplicidade de sujeitos, a pesquisa contou com a participação de alunos e alunas, de diferentes etnias e de níveis econômicos distintos, como também de todos os cursos técnicos ofertados pela instituição. Assim, foram entrevistados um total de 8 (oito) alunos, divididos igualmente pelo sexo e etnia.

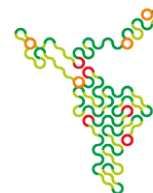
No entanto, e apesar de concordar com Apple (1986) sobre a importância de considerar fatores de gênero, etnia e classe nas análises educacionais, neste relatório estes componentes não foram explorados, podendo sê-lo em pesquisas futuras.

Metodologia do estudo: os múltiplos instrumentos de coleta de dados

A fim de alcançar o objetivo norteador da pesquisa, qual seja, analisar as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade, foi realizado o trabalho empírico durante os meses de junho 2016 a janeiro 2017, nos períodos da manhã e tarde, nas classes de 1º, 2º e 3º anos das turmas técnicas de Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica, totalizando cerca de 80 dias de convívio permanente com os sujeitos do estudo.

A pesquisa foi realizada basicamente em três situações. Primeiramente, uma *fase exploratória* com a presença da professora/pesquisadora na sala de aula que permitiu a aproximação com os sujeitos da pesquisa e a natural curiosidade destes com o estudo. Durante este período de observação foram realizados registros dos comentários dos alunos sobre os professores, o que gostavam e não gostavam, como agiam os docentes e seus pares na sala de aula em relação ao conteúdo e na relação com os alunos, etc.

Não houve, neste momento, a definição de critérios objetivos, apenas apontamentos sobre o cotidiano escolar como: disposição dos alunos na classe, posição das carteiras, postura do professor ao entrar/ sair da sala, se usava ou não a lousa ou materiais áudio visuais, se os alunos anotavam o



que o professor ensinava, quem eram e como agiam os alunos ‘respeitosos e desrespeitosos’ e como o professor se relacionava com estes. Enfim, foram observadas e registradas, no caderno de campo, as composições dos atores nas cenas que se apresentam na sala de aula.

Em um segundo momento, os alunos e professores foram escolhidos, segundo a combinação de critérios como sexo, idade, renda familiar e escola de origem do fundamental (rede pública ou privada), entre outros, e posteriormente acompanhados durante as aulas, mas também em locais informais como corredor e pátio.

Concomitantemente, estes alunos foram convidados a participarem da entrevista com roteiro semiestruturado específico para os alunos/as, que abordavam a experiência escolares antigas e atuais, motivações e dificuldades encontradas na escola, o significado do aprender e, por fim, perguntava-se sobre uma aspiração, um desejo e em quem se inspiravam para realizá-lo.

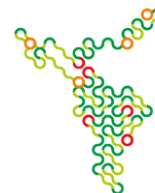
As temáticas da *autoridade docente* e do *respeito nas relações educativas* surgiram naturalmente em todas as conversas realizadas, mas o significado a elas concebido é distinto entre os alunos. Mas antes de descrevermos a análise do conteúdo das entrevistas, há que se apresentar a terceira fase da pesquisa que foi a aplicação de cenários pedagógicos.

A ideia de construir *cenários pedagógicos* veio da dificuldade em desconstruir alguns discursos politicamente corretos que apareciam nas entrevistas, principalmente dos professores e quando estas eram gravadas.

Os cenários pedagógicos constituem-se na descrição de cenas de conflitos observadas no cotidiano das salas de aula, acompanhadas de propostas de resolução, segundo quatro modelos normativos: (1) cenário autoritário; (2) cenário burocrático; (3) cenário permissivo e (4) cenário democrático.

Aos participantes pediu-se que classificassem as alternativas conforme consideravam ser a forma mais justa até a mais injusta de resolver aquele dilema, bem como solicitou-se que justificassem a melhor proposta assinalada, procurando, desta forma, no reconhecimento das ocorrências e nos diferentes tipos de justificativa, compreender a lógica de ordenação apresentada.

As mesmas histórias fictícias foram apresentadas aos professores e alunos, tomando-se o cuidado de assegurar o anonimato e alterando nomes e situações para que não houvesse identificação com o ocorrido.



Embora as concepções presentes neste tipo de abordagem levem em conta a diversidade do grupo analisado, a justificativa apontada pelos participantes da pesquisa pode ter influência de fatores estruturais sociais, isto é, tanto os mecanismos de reprodução do *status quo*, quanto as capacidades reflexivas dos autores sobre práticas sociais cotidianas foram consideradas como hipóteses a serem empiricamente verificadas (BOLTANSKI, 2005, p. 163).

Deste modo, a *metodologia de cenários pedagógicos* complementa a *observação participante* e as *entrevistas* realizadas, possibilitando aos sujeitos da pesquisa avaliarem cenas corriqueiras do universo escolar e justificar criticamente suas escolhas, de modo que possamos compreender os valores e julgamentos sobre o respeito nas relações educativas.

Resultados

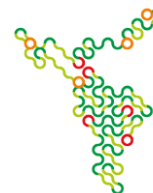
O respeito nas relações educativas está relacionado como os dois eixos de função educativa tais sejam, a transmissão de conhecimentos e a socialização. e possuem representações sociais distintas entre os alunos pesquisados. A análise dos dados coletados permite a construção de quatro grupos de professores e alunos segundo a percepção destes sobre o ato educativo.

Em relação aos professores, podemos afirmar que há dois grupos, Autoritários e Apáticos, que priorizam o ato de ensinar em detrimento das relações humanas que estabelecem com os alunos. Assim, estes professores procuram seguir à risca os conteúdos disciplinares, preparando as aulas e permitindo o mínimo possível de participação dos alunos, pois estes são percebidos como depositários do saber que o professor é o representante.

No entanto a maior diferença entre estes grupos é que, enquanto o professor Autoritário procura transmitir os conhecimentos e acredita que sua ação docente pode “fazer a diferença” e portanto, está preocupado também com o aprendizado, o professor Apático limita sua ação profissional ao que lhe é esperado lei, isto é, sua atuação é extremamente burocrática e restrita à obrigação.

Em oposição a estes grupos, temos o professor Amigo, o qual prioriza as relações humanas, a amistosidade que estabelece com os alunos e com pouca dedicação à transmissão de conhecimentos. Deste modo, sua aula exige pouca dedicação, beirando a permissividade e embora os conflitos sejam raros, pouco se aprende.

O quarto grupo de professores, Democrático, é o que procura conciliar os dois eixos da educação, isto é, procura transmitir conhecimentos sem impô-los, (como o professor Autoritário),



mas permite e valoriza a participação dos alunos (como o professor Amigo), embora com regras. Ciente da responsabilidade que possui pelo ato de educar, o professor democrático procura aplicar diversas metodologias em suas aulas de modo a torna-las atrativas e conectadas com o universo dos alunos.

Em relação aos alunos, aqui também percebemos quatro grupos, distintos conforme os mesmos eixos da educação: transmissão e socialização. Assim, podemos afirmar a existência do grupo dos alunos Esforçados, que se caracterizam principalmente pelo empenho em realizar as tarefas escolas e na atenção às aulas, mas também, e apesar disposição em estudar, possuem marcantes defasagens escolares e por isso pouco conseguem avançar nos estudos.

Também há o grupo de alunos Desinteressados que, em oposição ao anterior, pouco se interessa pelo aprendizado escolar, mas percebe na escola um lugar privilegiado para a socialização com seus pares. Assim, a instituição é percebida principalmente como “um ponto de encontro” e pouco por sua função social de ensinar.

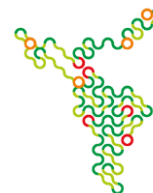
O grupo dos Indisciplinados tem como particularidade o desinteresse dos alunos tanto no aprender quanto no socializar-se. Para estes a ida à escola restringe-se à obrigatoriedade legal, não atribuindo nenhuma importância significativa. No entanto, a que se considerar que não se trata propriamente de uma recusa à instituição escolar em si, mas talvez a esta escola que eles frequentam.

Por fim, o grupo de alunos Dedicados, o qual deseja conciliar tanto o aprendizado quanto a socialização. São alunos que se empenham em adquirir conhecimentos e possuem resultados escolares satisfatório, mas que mantém relações cordiais tanto com os seus pares quanto com os professores.

Conclusão

Neste trabalho, apresentamos a complexidade de configurações encontradas no interior da sala de aula, tanto na relação de professores-alunos, quanto entre estes com seus pares nas quais o exercício do respeito nem sempre está presente. Apenas na conjunção do grupo de professores democráticos e do grupo de alunos dedicados é que o respeito é exercido na sua mutualidade.

É nesta situação que o professor ao mesmo tempo em que responsabiliza pelo ensinar preocupa-se com o aprender, isto é, sua atitude é de compromisso com a transmissão de conhecimento, mas também de incentivar a participação dos alunos, em um processo de ensino-



aprendizagem dialógico. Já da parte dos alunos dedicados, há o desejo em aprender, seja pela crença na ascensão social via educação formal, seja pelo genuíno interesse pelo conhecimento, o que torna o exercício docente como legítimo. É desta configuração de “abertura ao outro” como sujeito da educação e de corresponsável pelo processo educativo que o respeito mútuo se respalda.

Ou ainda, como afirma Arendt (2000), tal contexto permite que a educação exerça sua finalidade de concomitantemente introduzir as novas gerações em um mundo já velho por meio da transmissão dos conhecimentos desenvolvidos antes destas aqui chegarem, assegurando a sua socialização, mas também a colhendo a inovação que os alunos, enquanto novos sucessores, trazem, garantido deste modo a própria renovação do mundo, ou ainda, permitindo o elo entre o passado, presente e futuro.

Referências

APPLE, M.W. Teachers and Texts: a political Economy of Class and gender Relations in Education. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

ARENDT, A. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

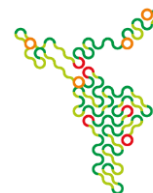
BOLTANSKI, L. Usos fracos e usos intensos do *habitus* in: Pierre Encrevé & Rose-Marie Lagrave, **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro, Betrand do Brasil, 2005.

DUBET, F.. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

_____. **Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual**. Rio de Janeiro, Record, 2004.



MALINHA RECREATIVA: UMA MANEIRA DE APRENDER BRINCANDO

Cristiane Sant'Ana¹

Resumo: O texto apresenta a descrição de uma experiência desenvolvida com a Educação Infantil, sendo duas turmas de Pré-Escolar II, com crianças com cinco anos de idade, em uma escola da Rede Pública, localizada no município de Maracajá-SC. Este relato intitulado “**Malinha Recreativa: uma maneira de aprender brincando**” apresenta a forma como a atividade aconteceu e socializa assim, as experiências vivenciadas com toda a comunidade escolar. O projeto foi desenvolvido com o objetivo principal de conhecer e resgatar os jogos e brincadeiras passados de geração para geração, promovendo a interação entre pais e filhos. Além disso, mostra-se como uma atividade lúdica, onde ao brincar, descobre-se o grande valor de construir conhecimentos significativos por meio de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, o presente projeto auxilia na autonomia dos estudantes, possibilitando à criança a descoberta do mundo que a cerca, ampliando seu repertório e mantendo viva uma herança cultural, além de contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem dos educandos, pois as crianças, juntamente com seus pais e familiares puderam construir saberes por meio das brincadeiras e jogos, sendo estes fontes de descoberta, fantasia, diversão e principalmente a parceria na construção de novos conhecimentos.

Palavras chaves: jogos, brincadeiras, aprendizagem

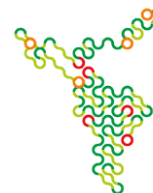
Abstract: The text presents the description of an experience developed with the primary education, two classes of pre-school II, with children with five years old, in a town public school located in the city of Maracajá SC. This report entitled “Playful Bag:

a way to learn by playing” introduces how the activity happened and socializes thus, the experiences lived with the entire school community. This Project was developed with the main objective of knowing and recovering the games and past games from generation to generation, promoting the interaction between parents and children. Besides that, it's shown how a playful activity, where by playing, it's known the great value of building meaningful knowledge through games and playful tasks. Thus, the present project helps foster students autonomy, making it possible for child to discover the world around him/her, widening the repertoire and keeping alive a cultural inheritance besides contributing to the learning process once children and parents or family members could build knowledge by playing, a source of discovery, fantasy, fun and partnership in construction of new knowledge.

Key-words: games, playing activities, learning.

1 INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica Municipal Encruzo do Barro Vermelho está localizada na zona rural do município de Maracajá – SC. Atende alunos da Educação Infantil com quatro e cinco anos e 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Com cerca de 110 alunos que moram na comunidade que dá nome à instituição escolar e comunidades vizinhas.



Durante momentos de recreação com os alunos da turma de Pré-Escolar II com idade de cinco anos, percebi que os mesmos não conheciam as brincadeiras de roda e algumas cantigas infantis.

Diante desta observação, propus juntamente com outros docentes durante a reunião pedagógica, que realizamos bimestralmente na escola, que desenvolvêssemos juntamente à equipe pedagógica algum projeto que pudesse conciliar a curiosidade dos alunos com os saberes dos pais numa construção dialógica. Assim, nasceu o projeto "Brincando e Aprendendo" com o objetivo de conhecer e rememorar as brincadeiras, brinquedos e cantigas passadas de geração em geração.

Neste sentido, desenvolvi a partir do projeto norteador, junto às turmas que lecionei, o projeto "**Malinha Recreativa: uma maneira de aprender brincando**", que apresenta-se como uma atividade lúdica e educativa que convida as crianças, seus pais, enfim, toda a família a brincarem e descobrir o grande prazer de construir e socializar conhecimentos por meio de jogos e brincadeiras.

Esta atividade envolveu as turmas de Pré-Escolar II, dos períodos matutino e vespertino, totalizando trinta e quatro (34) crianças e foi desenvolvida no ano de 2014.

O projeto apresenta como objetivo geral conhecer e rememorar os jogos e brincadeiras passados de geração em geração, promovendo a interação entre pais e filhos. E como objetivos específicos: estimular habilidades matemáticas de lógica, contagem, comparação, quantificação, seriação, promovidas pelos jogos; aprimorar coordenação motora ampla e fina; valorizar os jogos e brinquedos feitos artesanalmente e com materiais reaproveitados; promover a interação entre a criança e o adulto, possibilitando conhecer as regras de determinados jogos, bem como criar suas próprias regras; estimular o brincar livre como um espaço de criação, imaginação e fantasia; reconhecer o significado da cooperação, competição, argumentação, identificando valores e atitudes como respeito ao outro, conhecer e participar de jogos e brincadeiras que passaram de geração em geração no decorrer da infância dos pais.

2 MALINHA RECREATIVA: UMA MANEIRA DE APRENDER BRINCANDO

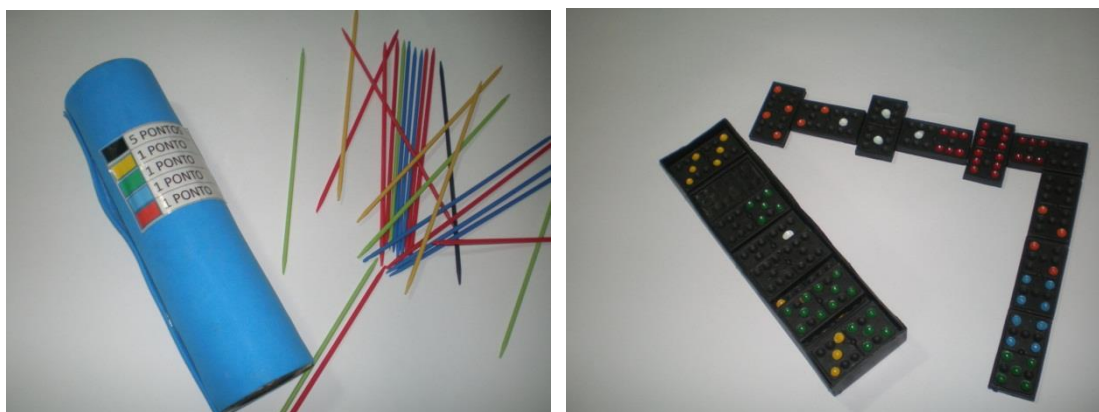
Pensando em uma atividade que envolvesse as crianças, os pais, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras passadas de geração para geração surgiu a "**Malinha Recreativa: uma maneira de aprender brincando.**"

Num primeiro momento, pensei numa mala que fosse leve, porém resistente, que acompanhasse cada criança até sua casa. Foram usadas caixas de papelão, como uma mala com alça que foram forradas com tecido. Foram personalizadas com desenhos para ficarem mais bonitas e atrativas.



Em seguida veio a parte mais importante. Selecionar e escolher os jogos e brinquedos que “recheariam” esta malinha. Lembrando sempre do objetivo principal da atividade proposta: conhecer e rememorar os jogos passados de pais para filhos.

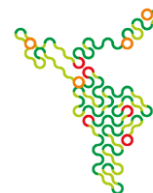
Diante deste propósito, foi escolhido o jogo de varetas, um jogo que desenvolve o raciocínio lógico, a coordenação motora fina, ajuda a identificar as cores e realizar contagem. Outro jogo selecionado foi o dominó com os círculos coloridos, pois as crianças podem jogar baseando-se nas quantidades ou nas cores. Também foi escolhido uma bolinha de montar com peças coloridas, desafiando pais e filhos com este divertido quebra-cabeça. Ainda entre os brinquedos industrializados fizeram parte das malinhas peças de montar de cores variadas e um carrinho.





Outros brinquedos e jogos foram produzidos com materiais reaproveitados, como o bilboquê, feito com garrafa Peti. O jogo da velha foi feito com tampinhas de garrafas e potes de plástico. Também foi confeccionado um jogo para a realização de contagem e identificação dos numerais de 1 a 9, onde foram usados prendedores de roupa. Outro brinquedo produzido foi a boneca de pano com cabelos de lã.





Ao produzir estes brinquedos pensei no aspecto ecológico, pois o reaproveitamento de materiais ajuda a criança a entender a preservação da natureza, transformando objetos que são jogados no lixo em objetos lúdicos.

Há também o aspecto econômico, pois foram feitos de materiais reaproveitados utilizados no nosso dia a dia, não gerando gastos. Desta maneira, as crianças e os pais podem perceber que não são somente os brinquedos e jogos industrializados que podem proporcionar diversão.

De acordo com Emerique (2003, p. 45) o que é fundamental é a valorização dos brinquedos industrializados e artesanal como suportes para a realização do brincar, como apoio ao imaginário, à fantasia e, assim à capacidade criadora.

Sommerhalder (2011, p. 10) pontua que a brincadeira é um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de elaborar conceitos, estabelecer vínculos entre real e o imaginário. O aprendizado é muito mais rico e significativo no espaço lúdico. A linguagem da infância é o brincar, é o jogo.

Na brincadeira, no jogo a criança aprende e constrói conhecimentos, explorando, inventando, experimentando, criando. Aprende, por exemplo, o significado da cooperação, competição, argumentação, reconhece valores e atitudes como respeito ao outro.

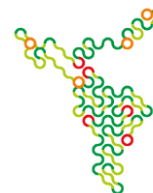
Nessa direção, Birman (1999) argumenta que:

O jogo é uma forma básica da comunicação infantil com a qual a criança inventa o mundo e elabora os impactos exercidos pelos outros, caracterizando-se como uma experiência estruturante para a criança, o que é fundamental para o seu desenvolvimento psíquico. (BIRMAN, 1999, p. 11)

Pode-se dizer que a brincadeira se trata de um rico espaço de aprendizagem, pois a atividade lúdica promove o desejo de aprender. Desejo este que faz com que os conteúdos e objetivos pedagógicos sejam alcançados de maneira prazerosa, dinâmica e espontânea.

Winnicott (1997) pontua:

O brincar é uma parcela importante na vida da criança, por meio da qual esta adquire experiência. No caso da criança a fertilidade das experiências tanto interna como externas encontra-se principalmente no brincar e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora que quer dizer vivência, de modo que os “adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe a brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança”. (WINNICOTT, 1997, p. 163)



A preocupação em preservar as brincadeiras tradicionais, bem como os jogos, está em garantir que elementos considerados importantes a um grupo social não se percam, preservar a prática das crianças na esfera das culturas populares é garantir o direito à compreensão da memória social, à identidade cultural.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são construções humanas. São construções históricas e culturais capazes de propiciar reflexões sobre as populações. Portanto, os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares são elementos culturais que chegaram até nossos dias, passando de geração em geração, ou seja, uma herança cultural.

Sommerhalder afirma:

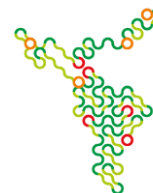
Isso nos remete à ideia de que o jogo é a produção da cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. O jogo traz consigo elementos da nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e /ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável. (SOMMERHALDER, 2011, p. 12)

Com esta afirmação, vale ressaltar que com os jogos e brincadeiras podemos aprender, inventar, criar, além de ser uma maneira inesgotável de aprendizagem e socialização. Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento de cada criança, proporcionando vivências que oportunizam o desenvolvimento individual e coletivo, além de fortalecer uma identidade pessoal e coletiva.

2.1 Apresentação da Malinha Recreativa às crianças e aos pais

Depois de selecionados todos os brinquedos e jogos que fariam parte da Malinha Recreativa esta foi apresentada aos alunos de maneira lúdica e cheia de mistérios. Uma malinha cheia de surpresas que acompanharia toda semana duas crianças de cada turma até sua casa, onde juntamente com seus pais e familiares fariam grandes descobertas e teriam o grande prazer de brincar e aprender.

Foi combinado com as crianças todos os cuidados que deveriam ter com a malinha e seu conteúdo surpresa. Também não poderiam revelar o que havia dentro. Vale ressaltar que cada criança guardou muito bem o segredo quanto ao conteúdo da mesma. Outra orientação passada aos



alunos foi para que pedissem aos pais que escrevessem como foi esta experiência em um caderno que acompanhava a malinha intitulado “Caderno de Registros”.

Aos pais foi enviado um bilhete, informando sobre a atividade. E o mais importante solicitando a participação e interação nesta atividade.

Depois de preparada a Malinha Recreativa começou viajar toda semana com duas crianças de cada turma, sendo que deveriam ser devolvidas no dia seguinte. Cada criança escolhida tinha seu nome registrado em um cartaz fixado na sala de aula, onde todos puderam acompanhar quem já havia levado. Também registrei com fotografia cada criança escolhida para levar a malinha para casa. Depois de devolvida, sempre eram lidos os relatos feitos pelos pais, bem como a observação dos jogos e brinquedos presentes na malinha, para ficar preparada para a próxima criança.

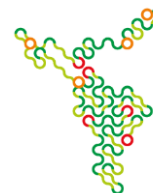
2.2 A Malinha Recreativa como evocadora de memórias

Para Benjamin (1984), os brinquedos possibilitam que as crianças satisfaçam algumas de suas necessidades, que se realizam a partir do ato de brincar, além disso, é um modo de desenvolvimento do elo da criança com o mundo em que vive, onde elas ressignificam o que vivem e sentem.

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (BENJAMIN, 1984, p. 70)

Assim, pode-se perceber, conforme os relatos dos pais e das crianças que a Malinha Recreativa foi uma atividade que trouxe grande contribuição, pois as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar com seus pais muitas brincadeiras, construindo saberes significativos e de maneira prazerosa. E os pais também puderam relembrar algumas das brincadeiras que já trouxeram muita diversão em sua infância, rememorando a simplicidade das brincadeiras infantis e toda a diversão que proporcionam.

As brincadeiras preservadas nos arquivos das memórias de infâncias podem ser evocadas até mesmo “por uma malinha”, e, acima de tudo, essas recordações nos mostram o quanto as brincadeiras, independentemente da época e das histórias de cada um, se fazem presentes durante nossas vidas.



Ao enviar o caderno de registros aos pais o objetivo foi conhecer a opinião sobre a malinha recreativa e seu conteúdo, bem como obter relatos sobre a experiência dos mesmos sobre as brincadeiras e jogos vivenciados e compartilhados com seus filhos.

Esta atividade que busca promover a interação entre pais e filhos alcançou resultados positivos, diante dos objetivos traçados, como pode-se constatar nos relatos descritos nos cadernos de registros que acompanhavam as malinhas.

Além de aproximar pais e filhos, também envolveu outros membros da família, mostrando que a brincadeira é uma boa maneira para reunir as pessoas. Como mostra o relato de Danubia, mãe do aluno Mateus de Oliveira de Araújo – 5 anos:

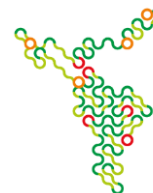
Ao chegar da escola com a malinha o Mateus foi logo brincar com seu pai de dominó. Depois levou a malinha para brincar com sua madrinha e avó. O Mateus gostou de todos os jogos, porém o que mais chamou sua atenção foi o jogo de varetas e dominó. Foi muito bom receber a malinha em nossa casa.

Percebe-se no relato que os jogos e brincadeiras aproximam as pessoas, pois é próprio este desejo pelo jogo. Os jogos e brincadeiras fizeram parte da infância de todos os adultos e com o crescimento e desenvolvimento trocam a simplicidade das brincadeiras infantis por outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, etc. Porém, o adulto ao se deparar com jogos e brincadeiras que trazem memórias da sua infância rememoram estas lembranças. O relato de Eliane, mãe da Ana Júlia Rodrigues também aponta esta aproximação entre as pessoas da família e memórias de infância “Hoje a Ana Júlia chegou em casa muito feliz, pois trouxe a malinha. Foi uma festa para toda a família, brincamos com todos os jogos. A malinha trouxe muita diversão para todos.”

Além de aproximar as pessoas, a Malinha Recreativa também proporcionou momentos de curiosidade, tão necessária e importante no processo de aprendizagem. Como pode-se observar no relato de Zélia, mãe do aluno Miguel Teixeira Rocha – 5 anos:

O Miguel chegou em casa com uma malinha de brinquedos. Agradeço pela ideia, pois ele ficou tão feliz que queria mostrar para todo mundo. Aquela malinha parecia mágica. Brincou com todos os brinquedos, porém o que mais gostou foi da bola de montar, do bilboquê e do jogo de dominó. São todos brinquedos simples, mas veio com uma magia que deixou o Miguel encantado.

O relato apresenta a importância da curiosidade e motivação no processo de aprendizagem, onde o brincar mostra-se indispensável como espaço de aprendizagem, pois na brincadeira a criança



busca alternativas e respostas para as dificuldades, aprende e constrói conhecimentos, experimentando, explorando, inventando, criando.

Esta atividade também fez com que os pais relembassem sua infância, podendo brincar com seus filhos e compartilhar lembranças. Rememorando memórias de infância evocadas por brinquedos que fizeram parte de um momento específico de suas vidas e principalmente compartilhando estas memórias com seus filhos. Como mostram o relato de Edson, pai da aluna Priscila Rocha da Silva de 5 anos:

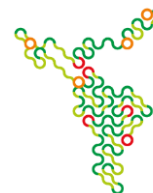
Brincamos muito. Foi muito divertido lembrar algumas brincadeiras do passado. Foi muito bom lembrar de brincadeiras que hoje as crianças já não dão tanto valor, pois querem mais é brincar com jogos eletrônicos, como vídeo game e outros. Podemos mostrar a nossa filha Priscila como é divertido brincar com os jogos da malinha. O jogo que mais gostamos foi o de varetas.

Com a malinha os pais puderam brincar com seus filhos, onde adultos e crianças perceberam que nem todos os brinquedos precisam ser industrializados ou comprados, para serem divertidos e educativos. Pois com os jogos e brincadeiras simples, porém com muito significado e encantamento proporcionou a todos os envolvidos momentos de união, diálogo, fantasia, prazer, descoberta, parceria, enfim, saberes vivenciados e compartilhados.

O projeto da Malinha Recreativa ocorreu durante todo ao ano de 2014 passando o fim de semana com cada família. Os jogos com maior preferência entre as crianças e os pais permaneceram durante todo este período e alguns foram substituídos, porém, sempre levando em consideração os objetivos traçados no projeto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto ‘Malinha Recreativa: uma maneira de aprender brincando’, pode-se perceber que o objetivo principal da atividade foi alcançado, pois promoveu a interação entre pais e filhos, envolvendo até mesmo outros familiares. Todos puderam compartilhar dos jogos e brincadeiras presentes na malinha, contribuindo para manter viva uma herança cultural. As crianças e suas famílias receberam a malinha em suas casas com entusiasmo e alegria, onde os pais mostraram-se receptivos a uma proposta que trouxe contribuição no processo de aprendizagem de seus filhos. Onde todos, pais, filhos, familiares puderam construir conhecimentos com uma grande brincadeira, que proporcionou diversão, criação, descoberta, sabores e saberes vivenciados por todos.

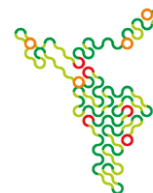


Por meio dos relatos escritos nos cadernos de registros, pode-se perceber que alguns brinquedos foram evocadores de memórias, onde estas foram compartilhadas com os filhos.

Além de atingir os objetivos propostos, esta atividade aproximou pais e filhos e evocou memórias de infância nos adultos. Sendo que ao relatar suas memórias de infância, os adultos se aproximaram ainda mais dos filhos e compartilharam lembranças prazerosas de determinada fase de sua vida, a infância.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a sucata. 4.ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BIRMAN, J. Apresentação: jogo e linguagem na psicanálise. In: SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999, p. 11-15.
- EMERIQUE, P.S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.
- HOFFMAN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- REAME, E. et al. **Matemática no dia a dia da educação infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- SANTA CATARINA, Secretaria De Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SOMMERHALDER, A. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.



EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E PERSISTÊNCIA DE PRÁTICAS HETERONORMATIVAS

Aline Teodoro Caldeira¹

Astréia Soares Batista²

Resumo: O trabalho descreve atitudes de professores da Educação Infantil com crianças que transgridem as fronteiras binárias de gênero, identificando suas condutas quando as crianças apresentam comportamentos que não são os culturalmente indicados para seu gênero, como escolher brinquedos e brincadeiras orientados para o sexo oposto. Com base em Freire; Candau; Fleuri e Silva discute-se diversidade e diferença na escola, tendo a educação como um dos processos sociais mais fronteiriços à cultura e um dos mais responsáveis para preparar os indivíduos para compartilhar símbolos que regem a sociedade. Aborda a legislação brasileira com relação à educação frente a diversidade cultural e de gênero, confrontando os princípios legislativos com principais análises teóricas sobre o tema em Butler; Scott; Scott; Louro. A investigação empírica realizada com professoras da Educação Infantil, perguntou sobre os procedimentos adotados com os brinquedos e as brincadeiras na escola, tendo como foco Benjamin, para quem a brincadeira é uma atividade libertadora. Constatou-se que as crianças demonstram comportamentos socialmente indicados para o seu sexo, sendo levadas a seguir padrões da sociedade heteronormativa. A pesquisa questiona a postura da escola frente à educação de gênero, numa perspectiva de educação intercultural – temática que precisa ser mais discutida e aprofundada, considerando a potencialidade da educação para o respeito à diversidade e aos direitos da criança à diferença.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Professoras.

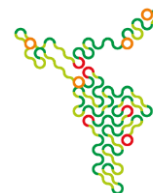
Child education, gender, persistence of heteronormative practices

This work describes teacher's attitudes of child education with children who transgress the borders of binary gender, identifying their conducts when the children present behaviours which are not indicated for their gender, like toys and games oriented to the opposite gender. Based on Freire; Candau; Fleuri; e Silva Diversity must be discussed in the school, having education as a social process in the border with culture and one of the most important to prepare individuals to share symbols that rule the society. Approach the Brazilian legislation related to education face of cultural and gender diversity, confronting the legislatives principals with the main theoretical analyses about the theme in Butler; Scott; Louro. The empirical investigation realized with teachers of child education, asked about the procedures adopted with toys and games in the school, having focus on Benjamin, for who the game is a liberating activity. It was noticed that children demonstrate behaviour socially indicated to their gender. being conducted to follow the standards of the heteronormative society. The research questions the posture of the school face of the gender education, in a perspective of intercultural education for the respect of diversity and the right of children to differences.

Key words: Child education. Gender. Teachers.

¹ Coordenadora pedagógica Educação Infantil da prefeitura de Belo Horizonte, mestre em Estudos Culturais Contemporâneos e pesquisadora da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

² Coordenadora e docente do mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.



Este trabalho aborda as condutas de escolas de Educação Infantil para com as crianças que ‘transgridem’ as fronteiras heteronormativas de gênero. O foco central da pesquisa foi responder *qual é a reação das escolas diante destas crianças*, o que nos levou a pesquisar também quais são as justificativas para as condutas adotadas nestes casos, quais são as fontes de referências que orientam as professoras quanto aos procedimentos que adotam e se há predominância de regras heteronormativas como uma orientação hegemônica nas escolas.

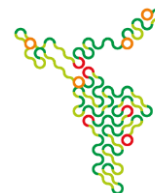
Uma vez que as instituições de educação infantil seguem linhas pedagógicas distintas, a pesquisa empírica foi feita com professoras que atuam ou já atuaram em escolas consideradas tradicionais, tradicionais e construtivistas, construtivistas, e sócio interacionistas e construtivistas. Não foi feita análise das metodologias de ensino empregadas nas escolas para classificá-las, adotando-se, para isso, a linha com a qual as professoras identificaram a escola em que atuam.

Meu interesse por este tema de pesquisa, surgiu da minha atividade como pedagoga, atuando em uma escola infantil por 3 anos, o que me trouxe tanto uma visão crítica sobre este tema, quanto dados preliminares para construir o problema central desta dissertação. Observei em meu cotidiano na educação infantil que, em geral, até antes da criança completar três anos, brinca com todo tipo de brinquedo. Não há, normalmente, grandes separações entre brinquedos considerados femininos e masculinos, nem associações entre cores das roupas e gênero da criança.

Escola frente ao desafio da educação contemporânea: Educar para a igualdade e para a diversidade

A escola é um dos mais importantes espaços de socialização das sociedades modernas. Como o homem é um ser social que interage desde o seu nascimento, é por meio da socialização que impõe padrões sociais à conduta individual, que ele se torna efetivamente um membro da sociedade, segundo apontam Foracchi e Martins (1994).

Ao mesmo tempo em que a escola é um lugar muito importante na formação do sujeito, fornece elementos que virão a compor as identidades dos alunos, possibilita a eles aprender comportamentos sociais e conhecer as expectativas que são criadas em relação a eles. Assim, a escola é fundamental no convívio e fabricação das mais diversas identidades, ainda que outras esferas sociais também contribuam para este processo.



Pensar as diferenças na escola não é algo fácil, uma vez que coube tradicionalmente às instituições escolares exercerem o papel de instância homogeneizadora da participação dos indivíduos na sociedade. A relação entre educação e cultura já foi marcada exclusivamente pela padronização dos sujeitos, cabendo à escola fazer a “limpeza do mundo”, de acordo com uma expressão que Veiga Neto (2003) toma de empréstimo à Bauman. O mundo mais limpo que a escola seria capaz de produzir é caracterizado pela civilidade e pela ideia de cultura universalista. As manifestações culturais que desviassem do padrão tido como universal não passariam de casos particulares – como variações em torno de um ideal maior e mais importante-, ou de simples imitações (VEIGA NETO, 2003).

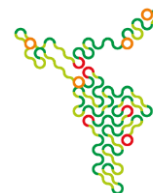
Embora esse histórico homogenizador da escola, Candau (2003) contemporiza e afirma que, em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. A autora reconhece que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, apresentando uma tendência a silenciar e a neutralizar as diferenças. Para ela, as instituições escolares sentem-se mais confortável como a homogeneização e padronização, porque trabalhar com a diversidade não é nada fácil. Na contemporaneidade, o grande desafio da escola é abrir espaço para as diversidades, diferenças e cruzamentos de culturas.

Fleuri (2003, p. 18) observa que “a própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual”, ou seja, a própria escola partiria do princípio de que existe uma cultura que se sobrepõe sobre a outra.

Nesse sentido, de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1981), as pessoas se educam na relação uns com os outros, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, a partir da interação dos sujeitos com as mais variadas identidades.

Multiculturalismo e a perspectiva intercultural da educação

Existem algumas nomenclaturas para caracterizar a educação diante da diversidade cultural, tais como educação multicultural, intercultural e transcultural. Fleuri e Silva (2003, p. 27) buscam definir esta conceituação propondo como definição de multiculturalismo o reconhecimento de que, em um mesmo território, existem diferentes culturas; interculturalismo como sendo uma maneira de



intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas; pluriculturalismo como sendo outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura; transculturalidade como sendo elemento transversal já presente em diferentes culturas, ou como produto original da hibridização de elementos culturais diferentes. Esse conjunto de definições é importante para lidarmos com os diversos conceitos em circulação neste campo.

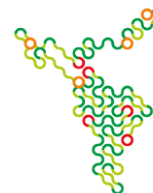
Azibei (2003), por exemplo, usa o conceito intercultural para designar espaços e processos de encontros, confrontos e dialógicos entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. Nesse lugar, todas as vozes podem emergir, manifestar-se e incluir-se nos diversos fluxos de culturas e identidades, nas inúmeras teias de significações. Assim, a cultura hegemônica não domina as demais, porque possibilita o entendimento que todas as culturas são importantes.

Segundo Akkari, Peroza e Silva (2013) o conceito de transculturalidade amplia os horizontes de sentido no que se refere a uma prática pedagógica politicamente coerente com os princípios de uma “unidade plural”, pois enfatiza com mais força (em relação ao interculturalismo e ao multiculturalismo) os mecanismos de “interpenetração” das culturas, de modo que não somente a harmonia, mas também o confronto propicie as bases para um encontro significativo e respeitoso entre os indivíduos que partilham suas diferenças culturais num mesmo ambiente, em vista de um projeto comum. A transculturalidade é componente do espaço escolar, não significa apenas trabalhar com as pertencas culturais dos estudantes, mas também superá-las. Para os autores, o papel da educação é produzir o universal e despertar a humanidade que há em cada indivíduo.

As pessoas têm direito a ser diferentes e a escola deve ser instrumento de mudança cultural, porque ela é produtora e reprodutora de cultura. Assim, as tradições e valores são criados e recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível.

Identidade de gênero

Para o conceito de gênero, Louro (2008) traz a seguinte definição: gênero é aquilo que se diz ou se pensa sobre as características sexuais, é o que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. É uma construção social complexa. O conceito de gênero tal qual esboçado pela autora tem como origem a noção de cultura



e opera na estrutura dos sistemas sociais, funcionando como organizador da vida de sujeitos sociais, homens e mulheres.

Por sua vez, Scott (1989) afirma que gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. A autora pondera que as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo.

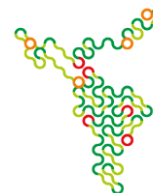
Corroborando com o pensamento de Scott (1989), Weeks (1999, p. 56) afirma que o “gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas pesquisadoras de gênero, têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. ” Para o autor, padrões de sexualidades femininas são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado. Concordando com o pensamento de Scott (1989) e Week (1999), Butler (2003) afirma que a teoria feminista que defende a identidade dada pelo gênero e não pelo sexo escondia a aproximação entre gênero e essência, entre gênero e substância. Segundo Butler (2003), aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito.

Butler (2003) indica que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero, contradizendo a premissa de que sexo é biologicamente definido e gênero socialmente construído. Para a autora a relação sexo e gênero é arbitrária.

Como vimos anteriormente há um questionamento quanto a relação que se estabeleceu entre sexo e gênero. Tal relação foi construída baseada nos padrões heteronormativo, atualmente com os novos estudos, percebe-se uma incoerência nessa relação. Gênero e sexo estão ligados, mas um não é consequência do outro.

Gênero e Educação infantil

Teóricos como Butler (2003), Scott (1989) e Louro (1999) trouxeram uma nova forma de pensar o gênero. Entretanto, na sociedade brasileira atual prevalece uma conduta na qual as



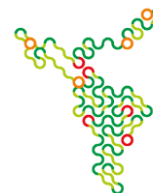
características femininas e masculinas estão dispostas de forma binária, seguindo um padrão heteronormativo. As crianças aprendem como se comportar de acordo com a lógica binária de gênero, antes de chegarem a escola já percorrem um caminho social que exige delas o aprendizado de comportamentos relativos ao gênero feminino e masculino. Quando começam a frequentar as instituições de Educação Infantil esses ensinamentos são reforçados.

Uma reflexão a respeito da criança que se tornou clássica no meio acadêmico é a do filósofo alemão Walter Benjamin (1984) que afirma que a criança não deve ser vista como o adulto em miniatura e sim como detentora de uma razão própria, ainda que irracional aos nossos olhos. Para ele, as crianças são atores sociais e produtoras de cultura, ou seja, modificam o seu entorno e ao mesmo tempo são modificados por ele. O autor fala sobre a importância do brincar no sentido de libertação para as crianças, “Não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Ele já trazia a ideia que a criança quando brinca cria e recria sua realidade, aprende com a brincadeira e desenvolve habilidades. A brincadeira acontece a qualquer hora e em qualquer lugar. Segundo Benjamin, a criança demonstra interesse por coisas simples, ela é capaz de criar seus brinquedos, com os mais variados objetos e dentro do faz de conta ela inventa e reinventa seu mundo muitas vezes problematizando a realidade, repetindo comportamentos de adulto, imitando as mais diversas situações.

Legislação Educação Infantil com destaque para gênero

Por sua relevância na formação dos sujeitos e pelo papel central que a escola desempenha na relação com as diversidades inerentes aos modos de vida de seu público, a questão do gênero é contemplada na Legislação brasileira, tema que passarei a discutir nesta sessão.

O direito das crianças pequenas à escola foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, quando a modalidade de Educação Infantil passou a ser considerada direito das crianças. Segundo o artigo 208, inciso IV da Constituição de 1988, o atendimento das crianças 0 (zero) até 5 (cinco) anos deve ser ofertado em creches e pré-escolas. A educação e o cuidado com as crianças deixaram de ser vinculados aos órgãos de assistencialismo e passou a ser responsabilidade das instituições escolares.



Finco (2010) cita o documento “Creche Urgente: Dia-a-Dia” (BRASIL, 1998b) criado em 1988, como uma proposta emancipatória também para as crianças com relação as questões de gênero. De acordo com o documento,

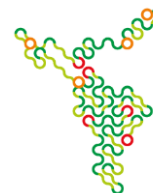
Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas significa formar cidadãos que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. No processo educativo, as brincadeiras infantis não são neutras. Quando se oferece às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de meninas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher características de feminilidade, dependência docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano e sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas estas características-(FINCO, 2010, p. 68-69).

Assim, percebe-se a importância que a escola e, conseqüentemente, o professor tem com relação as questões de gênero.

Em 1998, foi criado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Podemos observar que há uma tentativa do documento em promover uma educação pautada na igualdade e no respeito. De acordo com o RCNEI, no que concerne a identidade de gênero:

A atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (RCNEI, 1998, p. 41-42, v. 2).

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005 que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE é um documento que faz “[...] referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional –, para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais. ” (PNE, 2014, p. 10). Destaco a seguinte diretriz do PNE, art. 2º item III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (no texto original *desigualdades educacionais, com ênfase na promoção*



de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual foram substituídas por erradicação de todas as formas de discriminação) sem citar quais eram os tipos de discriminação. A mudança foi feita depois de pressões realizadas pela sociedade civil e por deputados. Esse item trata das questões de discriminação, mas, no entanto, não pode ao menos citar a palavra gênero. O documento exclui, desta forma, a discussão das questões relacionadas a gênero nas escolas brasileiras.

Como resposta ao PNE, o MEC emitiu a Nota Técnica nº 24/2015, que evidencia a diferença entre gênero e orientação sexual. Segundo a Nota,

O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação de masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. O conceito orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo (BRASIL, 2015b).

Em 6 de dezembro de 2017, foi finalizado o documento da BNCC, homologado em 20 de dezembro de 2017. Todas as questões que faziam referência direta a gênero foram retiradas.¹

Rumores de quem educa a infância

A pesquisa ocorreu com professoras de Educação Infantil em escolas definidas por elas como Tradicionais, Construtivistas, Construtivistas e Tradicionais, Sociointeracionistas e Construtivistas, do município de Belo Horizonte e da região metropolitana, foram feitas 30 entrevistas, todas com professoras.

Partindo do pressuposto que os brinquedos e as brincadeiras são elementos importantes na construção da identidade de gênero, perguntei às professoras como funcionavam as brincadeiras com brinquedos, é perceptível na fala de algumas professoras que para elas existem brinquedos e brincadeiras para meninos e brinquedos e brincadeiras para meninas, elas as vezes permitem que meninas brinquem do lado dos meninos, mas deixam claro em sua fala que as meninas até podem brincar “do lado dos meninos”, mas que aquele não é o lado delas. Uma das professoras entrevistadas trabalha com as escolhas da criança, seus desejos e anseios, não define papéis para

¹ Confira-se em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>



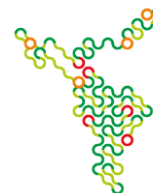
meninos e meninas, permitindo que as crianças exerçam os mais variados papéis dentro das brincadeiras e possibilitando o que afirma Benjamim (1984): o brinquedo e a brincadeira devem ser libertadores para a criança.

Perguntei para as professoras se elas observam uma diferença de brincar entre meninos e meninas. Apenas uma entrevistada respondeu que não percebe diferença de brincar entre meninas e meninos na Educação Infantil, que essa diferença acontece no Ensino Fundamental. As demais responderam que sim, que a diferença existe. As professoras afirmaram que as meninas gostam de brincar com boneca e objetos de casa, gostam de brincar de casinha, gostam de brincar de salão, gostam de brincar de dar banho em bonecas, tudo que representa um ambiente doméstico, de cuidado. Gostam de brincar e se fantasiar de princesas. Já os meninos, segundo elas, geralmente gostam de brincar de policial, de carrinhos, de construtor. Segundo algumas professoras, os meninos apresentam, em geral, essa questão do profissionalismo e também gostam de brincar de super-heróis. Mediante a fala de uma das docentes, percebo o quanto para ela é separado a questão dos brinquedos. Ela diz brinquedos de menina, e quando algum menino pega o “fogão” para brincar ele desconstrói esse objeto e passa a imaginar que ele é outra coisa, transformando-o em brinquedo de menino.

Uma das professoras tenta explicar para as crianças de fato o que realmente é significativo. Cores e brincadeiras são para todas as crianças. A professora é preocupada com a infância e com a necessidade e curiosidade de exploração e de sentir dos pequenos. Ela explica que a escolha por cores é predileção e não regra, menina não tem que gostar de rosa e menino gostar de azul, isso não é regra, é escolha pessoal.

Algumas professoras colocaram o fato de que as crianças bem pequenas carregam consigo aprendizados de estereótipos de gênero, aprendidos mesmo antes de chegarem as instituições escolares. Uma das educadoras fala sobre os padrões de brincadeiras separadas por gênero que parecem ser intrínsecos às crianças. Há, contudo, experiências na Educação Infantil de oferecer às crianças acesso a brinquedos diversos, algumas professoras vêm tentando diversificar a forma de trabalhar com os brinquedos na Educação Infantil, para que se restrinja a brincadeiras de casinha e boneca para meninas e brincadeira de carrinhos e super-heróis para meninos.

Quando perguntei às professoras se elas permitiam que seus alunos se vestissem de princesas, se maquiassem ou vestissem fantasias, obtive as mais diversas respostas. Algumas

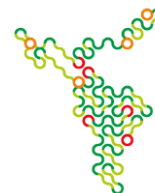


professoras disseram que permitem o uso de fantasias de princesa por meninos, dentro da sala de aula, evitam passar pelos espaços público das escolas para que a criança não seja alvo de comentários maldosos. Duas professoras disseram que permitem seus alunos se fantasiarem de princesa, mas se fosse filho não permitiria. Uma das educadoras não gosta de meninos vestidos de fantasias de princesas porque acredita que isso remete a homossexualidade. Muitas professoras responderam que no momento da brincadeira de salão de beleza, passam maquiagem e esmalte nas crianças, permitem que meninos e meninas experimentem a sensação de ter a unha pintada e rosto maquiado, mas tiram logo após para não ter problemas com os pais. Uma das professoras destacou que permite que os meninos passem esmalte, batom ou se fantasiem de princesa e fala da questão do respeito a diferença.

As professoras tentam equilibrar o direito da criança as brincadeiras e a se expressar de acordo com sua vontade e a preservar a imagem da criança na escola, diante dos demais atores escolares e das famílias, ao mesmo tempo que tem que resguardar sua própria imagem. Existe um receio das professoras em se expor, as questões binárias de gênero são muito polêmicas e os profissionais de educação muitas vezes não tem conhecimento teórico para embasar sua conduta.

De maneira geral percebo que os profissionais de educação e as escolas tem proposto atividades que permitam que meninos e meninas se expressem como desejam e experimentem as possibilidades da infância, mas em contraponto, a escola se torna refém dos pais porque muitas vezes eles impõem uma formação binária de gênero em casa e esperam que essa educação também seja recebida nas instituições escolares. A escola através das novas propostas educacionais, destaco aqui a educação intercultural, vem tentando desconstruir esse padrão, valorizando igualdades e diferenças.

O fato de ter que obedecer às orientações de escolas de determinado seguimento altera a forma de trabalhar de algumas professoras, foi relatado o caso de uma professora que pintou a unha de meninos e foi demitida, ela não se enquadrava nas normas de educação da escola. Dessa forma muitas professoras perdem um pouco de sua identidade profissional, por medo de represálias e até mesmo de demissão.



Considerações finais

Uma importante observação feita por mim é que quando uma criança rompe com os padrões binários de gênero, não é visto pelas educadoras como transgressão, as crianças não são vistas como transgressoras pelas professoras

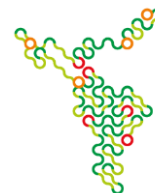
Percebi através da análise das entrevistas realizadas com 30 professoras atuantes na Educação Infantil em Belo Horizonte que, em algumas situações, as professoras promovem a legitimação de representações estereotipadas de gênero, em outras, constroem práticas de promoção da igualdade entre meninos e meninas no interior da instituição de Educação Infantil.

Por meio das entrevistas que realizei com professoras de diferentes escolas, percebi, uma ambiguidade em seus depoimentos, dizendo às vezes que existem coisas destinadas as meninas e coisas destinadas aos meninos ao mesmo tempo em que dizem que não separam os brinquedos. Não sei se isso seria um vício de linguagem ou se realmente elas pensam que existem brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas. As falas da maioria delas oscilam entre entender que as brincadeiras, brinquedos e cores são para todas as crianças e fazer separações heteronormativas binárias de gênero.

Percebi ao conversar com as professoras o quanto ainda precisamos estudar, buscar para podermos ter respaldo para lidar com as famílias. Quase que a unanimidade sabe o que fazer com relação as crianças, mas o tempo todo existe o receio do que o pai vai pensar, como devo proceder com essa criança de modo a evitar que o pai venha questionar. O professor precisa ter argumento para conversar com os pais, não basta apenas o “achismo”, as boas intenções e a espontaneidade. Em contraponto, temos as políticas públicas que com a homologação do BNCC retroagiram com relação as questões de gênero. As novas legislações da Educação negaram ao professor o respaldo da lei para trabalhar gênero e sexualidade na escola.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade. **Revista do Departamento de Educação e do Mestrado e do Programa de Pós-Graduação em Educação**. v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3208>. Acesso em: 28 out. 2017.



AZIBEIRO, Nadir. Esperança, educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei do PNE, de 25 de junho de 2014. Brasília – DF: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas em Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação-Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica n. 24/2015**, de 17 de agosto de 2015. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 8 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

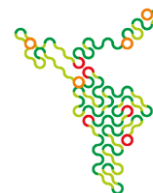
FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

FORACCHI, Maria Aline; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: leituras e introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

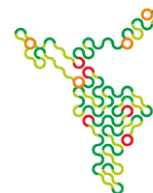


NETO, Alfredo Veiga. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul. /ago. 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 28 dez. 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



POR QUÉ IR A LA ESCUELA E IMPLICANCIAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL: ESTUDIO DE CASO

Carmen Sepúlveda Parra¹
Adrian Dias de Oliveira²

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación, cuyo objetivo es conocer la concepción de escuela y las razones para asistir a clases entre escolares de un Centro ubicado en la periferia de Santiago de Chile y que atrae a familias de sectores socioeconómicos bajo y medio bajo. Se realiza una investigación cualitativa, utilizando entrevistas grupales con asociación libre de palabras y dibujos, en 6 grupos cursos de estudiantes de tercero a octavo básico. Los datos se procesan mediante el análisis de contenido temático. Se encontró que la concepción de la escuela oscila entre ser un lugar para aprender, entretenido y divertido; una segunda familia, ser un lugar aburrido y donde ir a pelear. Las razones para ir a clases son académicas, prosociales e instrumentales. Se discute sobre el reconocimiento de la diversidad y sus limitantes; el abuso de poder entre iguales, el concepto de robo y la naturalización de estos fenómenos; la ausencia o puesta en duda de normas sociales y el “dejar hacer” favorece la expresión y la acción individual, necesaria pero insuficiente para la construcción de sentidos colectivos. Se reflexiona sobre las implicancias de la socialización para el fomento de la justicia social en la escuela.

Palabras claves: Justicia social. Socialización. Asistir a clases. Reescolarización.

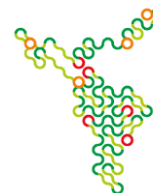
WHY GOING TO SCHOOL? IMPLICATIONS FOR SOCIAL JUSTICE IN EDUCACION: A CASE STUDY

Abstract: This paper presents the results of a research study, which aims knowing the conception and the reasons for going to school among children who attend a School located in the outskirts of Santiago, attracting very low and low income families. A qualitative research was conducted among classes from third to eighth grade of primary education, by applying group interviews, using free word associations and drawings. Data was analyzed using theme content analysis where the conception of the School found varies from seeing it as a place for learning, amusing and fun; also as a second home; however, it is repeatedly described as boring place and a place for fighting. Children go to school for academic, pro social and instrumental reasons. The recognition of diversity and its shortcoming are discussed; the abuse of power among equals, the concept of theft and the naturalization of these phenomena; the absence or questioning of social norms and the less affair school's policy promote self-expression and individual action, both necessary but insufficient for the construction of collective senses. We offer a reflection about the finding's implications to promote social justice in education.

Keywords: Social justice. Socialization. School attendance. Rentry students.

¹ Antropóloga y Dra. en Psicología. Académica e investigadora. Escuela de Sociología. Universidad Católica Silva Henríquez Santiago de Chile.

² Socióloga Dra. e Pós-Doutora em Educação e investigadora. Universidad Católica de São Paulo, Brasil.



Introducción

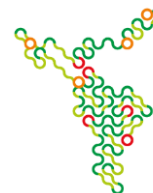
El ausentismo y la deserción escolar entre niños provenientes de sectores vulnerables es un problema que en Chile se aborda con acciones redistributivas como becas, *vouchers* por asistencia, entre otros, logrando la escolarización sobre un 90 por ciento en enseñanza básica, sin que las funciones de la socialización secundaria se alcancen, entre otras, aprender a convivir en la diversidad y al desarrollo de la ciudadanía. En Chile, la educación obligatoria es hasta los 18 años de edad; está formada por dos niveles, básica o primaria que se extiende por 8 años y la educación media con 4 años. Algunos jóvenes reingresan al sistema escolar, al nivel que corresponda según la progresión alcanzada, como forma de evitar sanciones o para tener una actividad comprobable ante eventuales problemas con la justicia.

La educación básica en Chile es de tres tipos según la fuente de financiamiento: municipal o pública, particular subvencionada –vigente en 2017 - y educación privada. El aporte de la familia a la educación genera una fuente de desigualdad, al sentir falta de oportunidades, el bajo rendimiento académico y la conflictividad de los estudiantes. (GOICOVIC, 2002; PNUD, 2017).

La Escuela estudiada es de tipo particular subvencionada; parcialmente financiada por el Estado y las familias, administrada por un sostenedor desde el 2015 y es foco de atracción para familias de nivel socioeconómico bajo y medio bajo en Santiago de Chile. La nueva administración de la Escuela, llega para evitar su cierre debido al sostenido bajo rendimiento académico, establece la misión de favorecer el desarrollo integral de los escolares, para lograr la reinserción escolar y evitar la deserción.

Para cumplir su misión esta Escuela se ha empeñado en crear y emplear estrategias pedagógicas innovadoras; la incorporación de actividades artísticas –talleres- llevados a cabo por talleristas o artesanos de la especialidad, de manera simultánea, a modo de co-docencia, con la enseñanza de las materias oficiales impartidos por maestras y maestros; se suma una decidida inserción en la comunidad con intervenciones artísticas y pedagógicas.

Esta investigación es parte de una alianza Escuela-Universidad, a través de un programa de Aprendizaje en Servicio. Los estudiantes de cuarto año de la carrera de Sociología y la docente respectiva, asumen la tarea de buscar respuestas a las inquietudes del equipo directivo de la Escuela y que, se traduce en los siguientes objetivos: conocer la concepción que poseen los escolares sobre la escuela y las razones de asistir a clases.



Marco conceptual

En esta investigación se asume el carácter construido de la realidad (BERGER Y LUCKMAN, 1976). Esto quiere decir que, para vivir y estar en el mundo, todas las personas elaboramos una interpretación de éste. El contenido de estas interpretaciones se basa en una serie de experiencias previas que funcionan como esquemas de referencias “conocimientos a la mano” o “conocimientos de receta”. Este conocimiento se expresa en el lenguaje cotidiano; por tanto, para comprender qué está ocurriendo en una institución o situación dada, es necesario averiguar qué significan los conceptos para los individuos que orientan su conducta en ella.

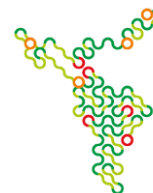
Si deseamos comprender qué frena la deserción escolar o facilita la reescolarización podemos acceder a las “tipificaciones” o expresiones en el lenguaje cotidiano, ya que los contenidos de dichos conceptos permiten develar los significados en juego; las razones de ser que anteceden la acción y el imaginario de interpretaciones posibles.

El proyecto educativo de la Escuela estudiada asume la tarea de favorecer la socialización secundaria de los niños y cumplir las funciones que tradicionalmente se le asigna a la educación en toda sociedad, entre estas: la transmisión cultural, formación ciudadana y legitimación de la forma de organización de la sociedad, formación, movilidad social y custodia de la infancia.

Teniendo presente que la educación en general es la encargada de formar la generación de reemplazo, en esta presentación se opta por focalizar la reflexión en términos de la formación ciudadana y las formas de convivencias que promuevan la Justicia social.

Se adopta por la concepción de Justicia social en educación propuesta por FRASER (2008); ésta contiene tres dimensiones, a saber: de redistribución, reconocimiento y representación. La redistribución hace referencia a la distribución de los bienes primarios que se encuentran en la sociedad, dando más a quien -por su condición de partida- más lo necesita (MURILLO Y HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011; RAWLS, 2008); el reconocimiento se concibe como la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto por las diferencias culturales, sociales y personales; mientras que la representación implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos (MURILLO Y HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011).

La justicia social implica mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social (CUENCA, 2012). Si no se cautela el



balance de estos tres verbos se pone en jaque la consecución de ésta y la presencia de injusticias en la educación y en la escuela.

En este caso, la concepción que poseen los estudiantes de la escuela y las razones para asistir permite identificar los saberes del sentido común en juego y desde allí reflexionar sobre las implicancias en la socialización; el aprendizaje de las formas de vida en la sociedad, que favorezca la justicia social.

Esta investigación, si bien posee la limitación de partir desde los escolares, permite tener una aproximación a las concepciones y correspondientes acciones que permean el currículo oculto, el no explícito que se expresa en la vida diaria de la escuela; información de utilidad para la toma de decisiones de la comunidad escolar.

Metodología

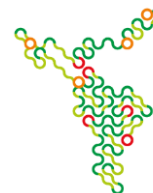
Se efectuaron 18 entrevistas grupales en 6 grupos en cursos de tercero a octavo básico o primario; cuyas edades oscilan entre 8 y 16 años. Se emplea la técnica de asociación libre; se les pide a los estudiantes que respondan dos preguntas: ¿Si te digo Escuela (nombre), qué palabras se te ocurren? ¿Por qué asistes a la escuela? Se les proporciona papel y lápices de colores para dibujar sus respuestas o escribir libremente. Luego responden oralmente y/o relatan el significado de sus dibujos.

Los datos se analizan empleando el análisis de contenido temático (CONDE, 2009), que incluye la segmentación y reagrupación de la información en torno a temáticas y cuya función final es aportar en la creación de un análisis teórico.

En la recolección de la información se emplean resguardos éticos, principalmente el asentimiento de los escolares, los que podían ingresar o salir de la actividad sin consecuencias. Los datos fueron recogidos por estudiantes universitarios y profesor del aula se mantenía fuera de la sala o realizando alguna actividad ajena al estudio.

Resultados

a) La concepción de la Escuela



La concepción de Escuela se agrupa bajo três conceptoss: la Escuela como família; la Escuela bonita y entretenida o “bacán¹” y, aburrida o “Fome²”

- La Escuela concebida como segundo hogar, una familia o guardería. Ésta, es un lugar donde se encuentra seguridad, se aprende y hay cuidado o protección. El concepto guardería tiene dos acepciones; un lugar de protección a los menores, además, refleja la diferencia de edades que coexisten en un mismo grupo curso.
- En el aspecto positivo, la Escuela es descrita como entretenida o “bacán”, con bonitos dibujos y “libre”, es decir permite la libre expresión.
- La Escuela es concebida, reiteradamente, como aburrida o “fome”. Los fundamentos difieren dependiendo de la edad de los escolares. Los más pequeños de tercero y cuarto básico -entre mínimo 8 a 10 años- dicen que la Escuela compite con otras actividades como estar en la casa jugando “play” (juego electrónico) o jugando en el parque. Entre los escolares de quinto al octavo básico, la escuela calificad de “fome” porque no entienden los contenidos que los maestros explican en clases o porque “no se profundizan los contenidos, y que todo se queda en juegos o actividades” y además, critican el “desorden” o alboroto.

“Es fome porque no hay reglas, (no sería fome si) fuera más ordenada...” (séptimo básico). “más encima aquí, hacen lo que quieren”. (séptimo básico).

b) Razones para asistir a clases

Se identifican razones de tres tipos: académicas, prosocial e instrumental.

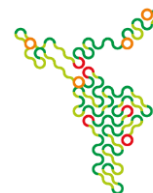
1. Académicas. La utilidad del conocimiento aprendido es una razón poderosa para asistir a clases; el taller de computación es valorado justamente por el acceso al cyber espacio. Se encuentran razones fundadas en la valoración de la educación por parte de los padres y transmitidas a los escolares; como es obtener nuevos conocimientos y las expectativas de movilidad social asociadas con la educación.

“Porque mi mamá me manda para poder ser alguien en la vida” (Octavo básico).

“Para aprender, porque yo soy responsable (Quinto básico)

¹ Bacan o bakan: chilenismo, adjetivo que significa que algo es muy bueno, excelente. Se puede comparar con la expresión “cool” del inglés.

² Fome; chilenismo que significa aburrido o sin gracia.



2. Prosociales. La valoración de relaciones sociales con compañeros y profesores es una razón reiterada para asistir a clases; otra razón es el encuentro con familiares (el caso de hermanos que viven en casas separadas) y/o alguna pareja sentimental en el colegio.

Se encuentra otra razón para ir a clases y es para mantener relaciones sociales basadas en la violencia.

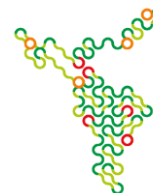
“Una razón para ir a la escuela es para pelear y comer” (3ro básico)

“(vengo a classe) para pegarle al (nombre y apellido de niño) CTM (improperio para niño nombrado)”, (quinto básico).

“Tía (dirigiéndose a la entrevistadora) él solamente viene a la Escuela para hacer desorden, porque tiró todo, un día tiro un cereal en el pasillo principal y no le dijeron nada...” (Cuarto básico).

3. Instrumentales. Entre estas se encuentran: divertirse, evitar alguna sanción u obtener alguna recompensa.

- Divertirse. Este argumento que tiene dos caras. La positiva derivada de las innovaciones pedagógicas de esta Escuela. Los escolares valoran los talleres de: guitarra, computación, danza árabe, calistenia, taekwondo, ping pong, muralismo y cuerpos pintados, entre otros, lideradas por “talleristas” en el marco de la innovación pedagógica en gestación. También valoran juegos colectivos como a la pelota e individuales; hablar por teléfono y jugar con el celular.
- Evitar una sanción. Las instituciones involucradas son la familia y la justicia. En el primer caso es la madre que persuade, obliga y castiga a los que no van al colegio. Los castigos son verbales y físicos; tirar agua para sacar a alguien de la cama o golpes; otra sanción a evitar es “no hacer la cama” (séptimo básico). En el segundo caso, ir a clases es un requisito impuesto para niños y jóvenes con problemas de infracciones legales por el Servicio Nacional de Menores SENAME. *(vengo a la Escuela) para no ir al SENAME.. es verdad !!!* (Sexto Básico)



- Obtener alguna recompensa, unas académicas y otras, materiales. Los beneficios académicos son obtener calificaciones para aprobar y pasar de curso o participar en un taller- actividad académica artística o deportiva- seleccionada. La participación en talleres no es automática y como hay algunos talleres más populares, la escuela emplea las calificaciones como criterio de inclusión en éstos. “(estudio para) participar en el taller que quiero”. Entre las recompensas simbólicas y materiales para asistir a clases se encuentra “pelar” o el abuso de poder entre iguales, “comer” y “robar wifi”. Aquí es necesario destacar que el acceso un servicio de la escuela es concebido como un acto ilícito.

“(vengo a clases) porque robo wifi y juego y por las notas” (2 séptimo básico).

Discusión

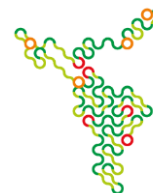
La naturalización del robo.

La experiencia de acceso a la educación, servicios básicos y bienes en general, en una sociedad de consumo está mediado por el intercambio económico monetario. En una sociedad como la chilena, con una alta concentración de bienes y recursos, se generan prácticas como el robo que algunos las conceptualizan como actos delictuales, otros como símbolos ya sea de malestar cultural, ingenio o pillería (LARRAÍN, 2001) y aquellos actos redistributivos como rechazo al orden social imperante. El concepto “robar wifi” en un escolar de tercer grado, implica que el concepto “robar” fue aprendido de sus experiencias cotidianas, de la socialización, en el hogar, el barrio y posiblemente en la propia Escuela.

El “robo” de wifi no tiene repercusión alguna en la escuela, no obstante, esta concepción, que no contempla el coste o repercusión para outro, es además un fenómeno que a nivel social, contribuye con el debilitamiento de la confianza y, por tanto, del mismo tejido social.

El reconocimiento de la diversidad y sus limitaciones.

Los escolares valoran la libertad que se vive en la Escuela, la posibilidad de integrarse a algún taller, de hacerse de amigos, jugar y también estudiar. Las edades de los escolares en cada curso son muy diversas. Por ejemplo, al cuarto nivel asisten los niños que por edad les corresponde -9 años- los que han quedado rezagados por repetir curso, los desertores que se reincorporan por voluntad propia o para evitar una sanción jurídica. Así, el rango límite puede ser hasta de 18 años, edad de escolaridad obligatoria en Chile.



En el aula existe diversidad de estudiantes, intereses, habilidades, experiencias y madurez física y emocional. La libertad en las aulas permite que cada cual haga lo que desee; salga a integrarse en algún taller y se integre o excluya de las actividades académicas propuestas. El aula y la escuela son espacios donde circulan historias, relatos, chistes, palabras, problemáticas o anécdotas que exponen los escolares. En este escenario, los niños y niñas más pequeñas están expuestos a situaciones y experiencias que no son propias de su edad. Por ejemplo, el uso de un lenguaje soez e hipersexuado que los más pequeños lo emplean, imitando a los mayores y que por su desarrollo físico biológico es dudoso que lo vivencien. La diversidad ha entrado al aula y ésta es reflejo de lo que ocurre en la sociedad. La escuela ofrece talleres que cumplen con la función de integrar al estudiante en actividades que impliquen algún aprendizaje, no obstante, como observadores ofrecemos dos interrogantes: ¿cómo aportar al desarrollo de escolares de edades y requerimientos tan dispares en un mismo grupo curso? ¿Cómo educar una sexualización concebida como parte de las relaciones interpersonales y más allá del cuerpo como objeto?

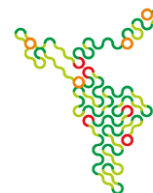
La naturalización del abuso de poder entre iguales.

En el caso estudiado el abuso de poder entre iguales es una práctica habitual, está “naturalizada”; “ir a pelear” es una razón para ir a clases, que involucra a víctimas, victimarios y observadores. Desde el momento que los observadores son pasivos están amparando la agresividad y la violencia, tal como ha sido reportado en otros estudios por ESPINOZA, CASTILLO, GONZÁLEZ, LOYOLA CAMPOS y SANTA CRUZ, 2014); por tanto, la Escuela no está contribuyendo al cuidado de la infancia y está reforzando una práctica cultural de violencia en la convivencia y en las relaciones interpersonales.

La organización de la sociedad chilena, con sus múltiples desigualdades sociales y su historia es una sociedad que engendra prácticas violentas. El problema radica en cómo formar para la democracia y en la diversidad.

Ausencia o puesta en duda de normas sociales

Desde las dimensiones de la justicia social, la redistribución se expresa en un conjunto de beneficios sociales para escolares y sus familias. Sin embargo, la redistribución, en el marco de una sociedad de consumo y con repercusiones de la desigualdad en el malestar social, (PNUD, 2017) siempre será insuficiente; el reconocimiento de la diversidad está presente en la escuela, no



obstante, la práctica del “dejar hacer”, como espectadores en el espacio real o virtual no muestra formas de convivir en la diversidad. La dimensión de representación o su expresión en la participación se ve limitada, por el debilitamiento del tejido social en la sociedad contemporánea de las comunicaciones y por el abuso de poder entre iguales y la falta de reconocimiento de la legitimidad del otro distinto.

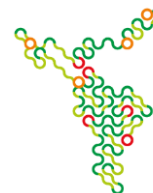
El concepto participación implica ser parte, en el caso estudiado, de los escolares como parte de una escuela, de un taller, de una aula, de alguna comunidad virtual, de un grupo de amigos. Este ser parte, sólo opera en tanto hay consenso, objetivos y metas compartidas. En el seno de una subcultura, el problema radica afrontar la discrepancia o la diversidad. La heterogeneidad o diferencia se acalla mediante la acción violenta, golpes o insultos. La experiencia de los escolares en este proyecto educativo fortalece la expresión y la acción individual necesaria, pero insuficiente para la construcción de sentidos colectivos.

La ausencia de límites por parte de los formadores y la práctica del “dejar hacer”, enseña, socializa a la gestión de sí mismo desde el espacio privado y desde el ámbito individual, debilitando el ejercicio de consensuar acuerdos, de aprender a convivir en la diversidad, de construir alianzas en pos del bien común más allá de la subcultura o el grupo de pares.

A modo de conclusión

Las razones de por qué ir a la escuela, muestra la experiencia de los escolares y los alcances y limitaciones de la socialización secundaria. Aquellos que confían en la educación como herramienta de movilidad social, siguen el camino de muchos otros que así lo han hecho. Los que asisten a la escuela por algunas de las tantas razones instrumentales, nos permite develar aspectos de un malestar cultural; una socialización que permite la naturalización de la violencia y el abuso de poder entre iguales.

Lo aquí presentado es una muestra de las injusticias en la sociedad y en la escuela. Para fomentar la justicia social, es necesario tener presentes las tres dimensiones -redistribución, reconocimiento y representación- y desde un accionar sociocultural es necesario generar espacios que fortalezcan lazos de confianza, las prácticas para fortalecer el tejido social y convivir en la diversidad. La gran deuda nuestra sociedad chilena es consensuar la forma de organización social



para la que estamos formando, que nos permita vivir en paz y promover una cultura para la justicia social.

Referencias

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. LONDON: Penguin University Book. 1976.

CONDE, F. **Análisis sociológico del sistema de discursos**. Colección Cuadernos Metodológicos, 43. MADRID: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas. 2009.

CUENCA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, MADRID, v. 1, n.1, p. 79-93, 2012.

ESPINOZA DÍAZ, O.; CASTILLO GUAJARDO, D.; GONZÁLEZ, L. E.; LOYOLA CAMPOS, J.; SANTA CRUZ GRAU, E. Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. **Educación Educadores**. v. 17, n. 1, p. 32-50. 2014.

FRASER, N. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008.

GOICOVIC, I. Educación, deserción escolar e integracion laboral juvenil. **Última década**, v 10, n. 16, p. 11-52. Marzo, 2002.

LARRAÍN, J. (2001). **Identidad Chilena**. Santiago CHILE: Ediciones LOM. 2001.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAD PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile**. Santiago de CHILE: Uqbar Editores, 2017. Disponible en: https://www.desiguales.org/s/DESIGUALES_reimp_Present-f4bt.pdf

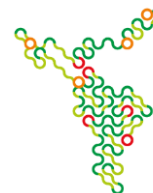
MURILLO, J.; BALAVI, G. Educación, Democracia y Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v .5, n. 1, p. 13-34. 2016.

MURILLO, F. J.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. (REICE). v. 9, n. 4, p. 7-23. 2011.

RAWLS, J. **Teoría de la justicia**. Ciudad de MEXICO: Fondo de Cultura Económica. 2008.

Agradecimientos

A Natalia Campos Osorio y Joaquín Astudillo Miranda, ambos estudiantes de cuarto año de Sociología por la realización de la entrevistas.



DIÁLOGOS E ESCRITAS NA PRISÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Rafael Caetano do Nascimento¹

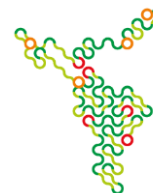
Resumo: O presente trabalho baseia-se na pesquisa realizada no Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro/SP acerca da prática da escrita no ambiente prisional, tendo como referencial teórico-metodológico a cartografia de Suely Rolnik. Junto às vozes de pessoas privadas de sua liberdade, registradas nos oito encontros da oficina de escritas criativas da pesquisa, onde compartilharam impressões e escreveram sobre o cotidiano prisional, suas trajetórias e suas perspectivas de futuro, será realizada uma discussão para se pensar questões em torno da garantia do direito à educação nas prisões e as possibilidades e limites das práticas educativas nesses espaços. Assim, pergunta-se: o que pode a escola na prisão: reprodução da marginalidade ou possibilidade de sua superação? O que ensina uma oficina de escritas na prisão? Parte-se da premissa que as más condições das prisões brasileiras e da América Latina, em suas constantes e persistentes violações dos direitos humanos das pessoas apenadas, não são frutos apenas de má gestão institucional, mas trata-se do objetivo de um projeto: a produção da delinquência (FOUCAULT, 1999). A urgente necessidade de superar as injustiças sociais deste cenário, assim como fortalecer o Estado Democrático de Direito, é vivida tanto por funcionários dessas instituições quanto pelas pessoas apenadas. Para isso, defende-se aqui como fundamental a garantia do direito à educação de qualidade nas prisões de modo a se criar meios para o efetivo exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação prisional. Centro de Ressocialização. Direitos Humanos. Narrativas.

DIALOGUES AND WRITINGS IN PRISON: EDUCATIONAL PRACTICES AND THE RIGHT TO EDUCATION

Abstract: The present work is based on the research carried out at the Center for Male Resocialization of Rio Claro / SP about the practice of writing in the prison environment, having as theoretical-methodological reference the cartography of Suely Rolnik. Along with the voices of people deprived of their freedom, recorded in the eight meetings of the creative writing workshop of the research, where they shared impressions and wrote about prison daily life, their trajectories and their perspectives for the future, a discussion will be held to think about issues around the guarantee of the right to education in prisons and the possibilities and limits of educational practices in these spaces. Thus, one wonders: what is the potential of the school in prison: reproduction of marginality or possibility for its overcoming? What does a writing workshop in prison teach? It is known that the poor conditions of Brazilian and Latin American prisons, in their constant and persistent violations of the human rights of incarcerated persons, are not only the result of institutional mismanagement, but also the goal of a project: the production of delinquency (FOUCAULT, 1999). The urgent need to overcome the social injustices of this scenario, as well as to strengthen the democratic State of rights, is experienced both by officials of these institutions and by the incarcerated persons. For this, it is defended here as paramount, the guarantee of the right to the quality education in the prisons, so as to create means for the effective exercise of citizenship.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Rio Claro. E-mail para contato: racanascimento@gmail.com



Keywords: Prison Education. Resocialization center. Human rights. Narrative.

1. Apresentação

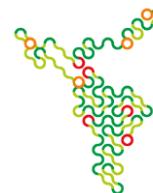
Não é possível discutir a prisão sem levantar duas questões bastante caras ao tema prisional. A primeira delas: o descaso com as prisões e suas indignas condições não são resultados de uma má gestão. Trata-se do objetivo de um projeto e, nesse sentido, a prisão brasileira é um sucesso: violenta, marginalizante e fabricante da delinquência, ela é um ótimo investimento para a produção do crime (Foucault, 1999; 2013). Crimes e prisões são fundamentais para a manutenção do racismo e do medo, criam a necessidade da vigilância e controle.

A segunda questão é: todo preso é político (Parchuc, 2014). Uma vez que se constata o fracasso da prisão em seu projeto de ressocialização e, mesmo assim, aumentam os números de pessoas encarceradas e o investimento nas suas construções, uma conjuntura de problemas sociais, culturais e econômicos emergem. A superação deste cenário assume uma ordem de responsabilidade coletiva. Inevitavelmente, ela carrega e mostra os problemas de uma frágil democracia, a não consolidação dos direitos humanos e a construção de um Estado que não se apoia na dignidade do convívio social.

Neste sentido, escutar a voz de uma pessoa presa e ler os textos que ela escreve é uma ação profundamente político “[...] na medida em que afeta os limites internos das leis, normas e definições institucionais dentro das quais pensamos e agimos, mas que, por sua vez, desafia os limiares a partir dos quais começamos a construção da democracia” (Parchuc, 2014, p.67). Discutir aqui o direito à educação na prisão e as práticas educativas prisionais sem suas vozes seria perpetuar, uma vez mais, o histórico silenciamento das pessoas encarceradas. Por isso há, intencionalmente, no decorrer do texto, palavras daqueles que vivem às margens da sociedade.

Este artigo, os diálogos com as pessoas presas e seus escritos, são frutos da pesquisa de mestrado “Silenciosos gritos por entre as grades e as ruas: escrita e invenções de si no Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Rio Claro. O objetivo foi acompanhar movimentos e delinear traços dos processos de subjetivação no exercício da escrita com pessoas presas. O tema do direito à educação e das práticas educativas atravessaram este processo e, por isso, pode ser visto como um recorte da pesquisa de modo a aprofundar sua discussão.

O referencial teórico-metodológico da investigação foi a cartografia (Rolnik, 2007), a qual pode ser considerada um método a ser utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da



subjetividade (Kastrup, 2007). Cartografar é a tarefa de “dar língua para afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007, p.23), um exercício de composição de linguagem ao se experimentar as múltiplas intensidades dos encontros, as quais atravessam, invadem e transformam territórios existenciais.

Adentrar o Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro (CRM) como professor de Ciências e Biologia me aproximou do cotidiano prisional, o que foi fundamental para se pensar e narrar os processos educativos nesse espaço. Para chegar às práticas da escrita foi realizada uma oficina intitulada “Travessias da vida: oficina de invenções do cotidiano”. Nela é que se produziram os diálogos (registrados em gravador) e parte dos textos, ora feitos em folhas avulsas durante os encontros, ora feitos em um caderno entregue aos participantes e que os acompanhava durante a semana. Ao total foram oito encontros, fora do período da educação escolar, com duas horas de duração cada (o dia e horário foram disponibilizados pelo diretor da unidade). Apenas duas pessoas participaram de todos os encontros: Jonas e Cidadão¹. Ambos já possuíam o hábito de escrever, o que fez com que seus textos também entrassem para compor a pesquisa.

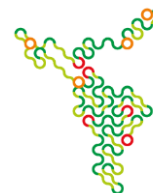
Vale ressaltar que nos encontros, mais do que escrever, conversamos. Havia uma forte necessidade de falar com alguém que não fosse preso, familiar, advogado e nem da escola. Mas para melhor entender suas necessidades e adentrar à discussão aqui pretendida, é necessário contextualizar o Centro de Ressocialização (CR) no sistema prisional.

2. Centro de Ressocialização: o modelo prisional em contexto

A população prisional do Brasil já ultrapassa 700 mil pessoas (Brasil, 2017), a terceira maior do mundo. São diversas as instituições prisionais espalhadas por este imenso país e, dentro de cada uma delas, singulares modos de compartilhar e criar o viver por entre as grades. Há semelhanças em todas, mas aqui se busca não um panorama desse macro cenário, e sim o aproximar de uma dessas realidades para olhar a vida que se faz e desfaz neste espaço.

Atentar-se ao que se permite ou não, ao que se faz e se deixa de fazer no CRM e em como se organiza o seu tempo-espaço, é atentar-se às práticas educativas e reformativas do indivíduo desse modelo prisional. Por isso, escutemos a conversa a seguir, pois Cidadão nos apresenta uma distinção importante desta instituição:

¹ Jonas e Cidadão são nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes – exigência do comitê de ética da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) de São Paulo. Jonas escolheu seu próprio nome e Cidadão foi um nome escolhido pelo pesquisador.



Rafael: Você começou a escrever aqui no CR?

Cidadão: Tudo aqui.

Rafael: Por que aqui e não em outro lugar?

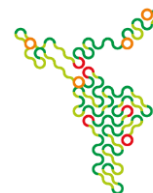
Cidadão: Porque aqui eu me senti mais confortável de me expressar, pelo respeito. É o que eu te falo, a sua mente em um CDP [Centro de Detenção Provisória] ou Penitenciária se preocupa mais em sobreviver do que criar. O sistema de um CDP ou penitenciária é a lei da sobrevivência. É como se a cada segundo fosse explodir uma bomba. E já aqui você se sente mais tranquilo e isso, essa paz, te dá outra percepção, te faz pensar, aí você não se preocupa mais em se proteger, e sim em criar. (Transcrição de áudio 2º encontro da oficina)

Ser tratado com respeito, sentir-se mais tranquilo e confortável para criar. Cidadão não diz isso por sorte ou acaso, e sim pelo fato do CR ser fruto de uma política pública criminal para humanização da pena privativa de liberdade garantindo ao preso alguns de seus direitos previstos na constituição (Faustino & Pires, 2007). Não se pode perder de vista que a punição aplicada pela justiça deve ser a prisão da liberdade ambulatorial, e não a privação dos direitos enquanto cidadão (Scarfó; Breglia; Frejtman, 2011). Garantir direitos é o meio pelo qual o CR põe à prova o seu projeto de ressocialização.

O primeiro CR do estado de São Paulo surge em 2000, na cidade de Bragança Paulista. Desde aí, todas as unidades teriam sua gestão compartilhada entre Estado e ONG, sendo responsabilidade desta proporcionar aos reeducandos toda forma de assistência social e àquele caberia administrar a segurança e a disciplina na unidade (Vedovello, 2008). Portanto, de acordo com a Lei de Execução Penal (LEP/ Lei nº7.210 de 11 de julho de 1984), art. 11, essa assistência social é: “I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa”. Nas incertezas de uma constante parceria com as ONGs, um problema surge: o estado cobrirá os serviços na ausência delas?

A partir de 2012 os CRs deixaram de ser administrados conjuntamente com as ONGs, apesar da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do estado de São Paulo afirmar o contrário em seu site. Alguns serviços caíram de qualidade e outros não são mais ofertados, mas o CR continua a ser um espaço diferente para se cumprir a pena, onde alguns direitos estão garantidos, entre eles o direito à educação. Para conseguir visualizar um pouco da vida que corre ali, outros dois aspectos são importantes: a arquitetura e a organização dos trabalhos da casa.

Faustino & Pires (2007) observam que as muralhas são agora substituídas por muros de três metros de altura, sem a vigilância da polícia militar. No lugar de celas, alojamentos. Banheiros coletivos e com chuveiros quentes. Salas para atendimento social, psicológico e pedagógico.



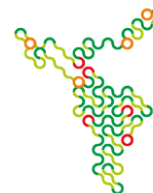
Oficinas de trabalho e áreas para visitas familiares, cultos religiosos, barbearia, cozinha industrial, refeitório e lavanderia. Armazém para necessidades pessoais de higiene e alimentação. Projetados para comportar 210 pessoas, este limite populacional é respeitado, permitindo um atendimento mais individualizado e humanizado. Esta arquitetura permite que outras relações intramuros sejam construídas e, mesmo diante de uma série de problemas a serem superados, ela também diz de um educar *na* cidadania, uma vez que ali se concretizam a garantia de alguns direitos do sujeito condenado. Jonas assim diz do CRM em uma conversa durante o sexto encontro: “aqui nós somos tratados como gente, somos tratados com educação”.

Entre essas paredes vivem presos do regime fechado, semiaberto e provisório. Entretanto, para cumprir pena no CR, é obrigatório passar por uma triagem. A instituição seleciona presos, ou seja, seu projeto ressocializador é excludente. Esta condição permite colocar em exercício uma política de ameaça e controle institucional sobre o indivíduo. Escutemos Cidadão dizer sobre a pressão que se vive no CRM:

Cidadão: Que nem eu te falei, é um grande rio o sistema. Os presídios, penitenciárias, CDPs... o CR é um afluente mais calmo, que te dá uma oportunidade melhor. A gente tem aqui um emprego garantido porque tem que trabalhar, tem a oportunidade de estudar; essa é a parte positiva que eu acho. Só que por outro lado, a gente vive numa regra mais que militar; toque de recolher, toque de levantar, que é a disciplina que se cobra, só que tudo isso com uma grande ameaça: ou você faz tudo certinho ou você volta lá pro inferno. (transcrição de áudio do 6º encontro)

O CR garante direitos: possuem trabalho e salário, estudam em uma escola, as famílias não são violentadas e a relação com os funcionários são respeitadas. Por outro lado, prevalece a disciplina ostensiva sobre o indivíduo através do controle total sobre o tempo e o espaço. Outro problema é a transferência como punição quando um interno comete uma falta. Como se olha e atende as necessidades subjetivas do indivíduo quando ele é transferido? Como é preservado e garantido seu direito de defesa ali dentro? As punições assim procedidas são práticas ressocializadoras ou estão agindo apenas para a manutenção da ordem e controle, reproduzindo exclusões e marginalizações?

Resolver o problema do grande rio que é o sistema prisional não está a cargo do modelo prisional do CR e, portanto, muito precisa ser feito para transformar as prisões em locais menos danosos para a futura vida da pessoa apenada. Baratta (2004) defende que as prisões devem agir de modo a corrigir as condições de exclusão e marginalização dos grupos sociais que as povoam para



que não retornem à essas condições quando saírem em liberdade. Conferir direitos aos presos não deve ser visto como parte da disciplina carcerária, mas sim vista desde a perspectiva da correção das condições de marginalização.

Nesse sentido, há uma condição a ser observada: a garantia do direito à educação. As pessoas que estão presas no CRM e não terminaram seus estudos, são obrigadas a frequentar a escola – condição para permanência na unidade. Quando a escola está dentro de uma unidade penal, outras relações entram em jogo no cotidiano da instituição, afinal, mais e outros atores começam a fazer parte desse sistema.

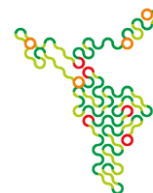
3. O direito à educação em ação

Primeiramente vamos acompanhar um pequeno trecho da trajetória escolar de Jonas e Cidadão antes de chegarem ao CR de Rio Claro. Trago aqui os textos da maneira como me foram entregues:

Devido o lugar onde eu morava em um sítio no estado de Rondonia, a escola ficava há uns 5 quilômetros, só comecei a estudar aos 8 anos de idade, mas como eu era muito curioso eu olhava os livros de meus irmãos e tinha muitas figuras com o nome em baixo, eu ia decorando e pedia pra minha irmã me encinar a ler ela passava o abc ou melhor abecedário como se dizia e o aeiou e eu ia decorando, quando meus pais viu que eu aguentava ir pra escola pois nos ia a pé pois eramos muito pobres eu cheguei na escola intusiasmado e muito esforçado estudar para mim era um sonho sempre gostei de fazer tudo certinho pois adorava receber elogios do professor e o visto no caderno. Aos 13 anos passei para a 5ª série mas devido a falta de condições financeiras tive que trabalhar muito novo aos 14 anos daí com o cansaço veio o desenterece e parei de estudar mas nunca parei de ler livros e de escrever, só agora depois de preso e que fui transferido para o CR voutei a estudar foi como voutar ao passado aprender coisas nova mas também relembra o que tinha esquecido (Texto de Jonas para o sétimo encontro da oficina).

Quando fiz sete anos, fui então matriculado, e não via a hora de participar daquele mundo, onde se reuniam muitas crianças, para mim seria uma festa ou uma brincadeira. Mas logo que entrei e me levaram para a sala de aula, descobri que a mágica que eu imaginava se acabou; pois logo a professora colocou ordem na bagunça da criançada, e as cobranças de disciplina começaram. O tempo foi passando, eu com mais e mais compreensão do que seria uma escola, e meu mundo mágico infantil, foi desaparecendo de acordo em que eu crescia. Talvez essa ilusão que eu criei em minha infância, e que de certa forma me desilidiu, favoreceram meu desânimo em estudar, também como isso à várias mudanças de cidade que vivi e também porque comecei a trabalhar muito cedo, todos esses fatores tiveram uma parcela, para que eu me desinteressasse dos estudos. Hoje já casado a dezoito anos, pai de uma filha de oito anos e mais maduro, e estudando novamente, reconheço o quanto é importante o conhecimento e a volta aos estudos (Texto de Cidadão para o sétimo encontro da oficina).

Trajetórias escolares atravessadas por dificuldades de acesso, trabalho e por um modelo pedagógico inadequado às suas necessidades. No CRM voltam a estudar, mas qual é a escola que os



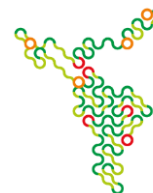
recebe: a mesma de quando eles a deixaram ou uma voltada para as especificidades da população prisional?

“O foco é eu ter uma base forte, um estudo, um preparo, pra auxiliar minha filha a se formar em alguma coisa”, diz Cidadão sobre seu retorno à escola. Insisto um pouco mais e pergunto sobre o estudar para além de poder ajudar sua filha. A resposta vem um pouco sem jeito: “não tem muita perspectiva... tudo bem que forma vários profissionais. Mas a área do ensino mesmo, ela não é voltada pra pessoa, é mais pra encher vagas. Não é pro lado humano. É mais pro lado, tipo assim, indústria”. Diante da resposta, eu trouxe a seguinte afirmação em tom de pergunta: “No fundo seria: se você conseguisse um certificado sem ter que ir todo dia na escola, seria muito mais fácil”. Cidadão finaliza: “Isso! Pronto!”.

Jonas concorda com Cidadão, mas acrescenta a importância que a escola assume quando se olha para as relações que se tecem em seu interior: “Aquilo que você aprende jamais alguém vai tirar de você, porque é um tesouro que fica guardado; só você tem acesso aquele tesouro. Pra outra pessoa ter acesso a ela, você tem que expor pra ele, se não, ele jamais vai saber aquilo que você tem na cabeça”. Compartilhar tesouros, atenção na escuta dos saberes que cada um carrega consigo das experiências vividas. Há uma latente questão narrativa pedindo para ser escutada por entre as grades. Por isso, a pergunta que fica é: o quanto a escola dialoga com seus alunos? Não basta que ela entre na prisão, é necessário pensar o que ela faz e como faz ali dentro.

Considerado um dos fatores para o abandono escolar do jovem quando em liberdade, o modelo pedagógico que se repete no contexto prisional é preocupante, pois as práticas educativas podem estar em desacordo com as necessidades de formação e conhecimento das pessoas presas. Também pode acontecer dos fazeres escolares se pautarem em relações morais anti-marginais, as quais possuem intenção de recuperar, corrigir e docilizar o reeducando. Essas ações contribuem mais para o funcionamento da lógica penal atual de reformar o indivíduo do que para a emancipação dos sujeitos ali presentes (Parchuc, 2014). O direito à educação não se garante somente com a presença da escola, e sim com a qualidade da educação ofertada. Por isso a formação profissional para a educação em prisões é imprescindível na garantia da qualidade e do direito à educação.

Observar o próprio movimento gerado pela escola ao entrar na prisão permite algumas reflexões. No CRM ela adentra à unidade às 18h15 e sai às 22h15. Nesse horário, de segunda à



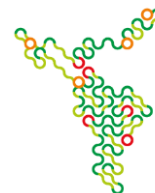
sexta, ela é montada e desmontada no espaço de convivência. Um ritual escolar de todos os dias: distribuir as carteiras, montar a mesa do professor com giz e lista de chamada, biombos para separar as classes; guardar carteiras, retirar mesas e utensílios, encostar os biombos. Tudo realizado pelos reeducandos.

Para pensar o impacto de uma escola que chega da “rua” e adentra o CRM, exercendo grande influência lá dentro ao organizar o seu funcionamento noturno, é interessante observar as considerações que Tejerina (2016) tece sobre o direito à educação e os sentidos do estudar para uma pessoa privada de liberdade: (1) a inscrição na identidade de estudante; (2) pertencimento e laço com o fora; (3) um horizonte distinto na vida que supere o passado a partir de certos princípios que repercutem em seu caminhar diário dentro da própria prisão. Ao contrário do que se pensa, o autor (2016) demonstra que o puro ato de isolamento social, no contexto prisional em que vivemos, gera sérios problemas para a futura ressocialização do preso.

Mas nesse espaço onde entra a educação e circula esse indivíduo condenado, sob os ditames das técnicas e poderes penais, uma série de conflitos estão postos em jogo. Esse sujeito que, no período noturno, torna-se estudante, não desmonta de vez a identidade de preso e que, durante o dia, fora da escola, não desmonta de vez a identidade de estudante. Pois então que as tensões das instituições, das identidades e dos sujeitos também estão em cena nas relações cotidianas e nas próprias ações educativas. Conflitos e tensões armados e desarmados arquiteturalmente; prisões e escolas montadas e desmontadas diariamente.

Controla-se o tempo para controlar o corpo: aí reside a técnica de produzir a reforma do sujeito aprisionado (Foucault, 2002). O tempo escolar e prisional se cruzam e, muitas vezes, coincidem esforços no agir sobre o preso. Como dizia um reeducando do CRM: é a força peso do tempo o maior obstáculo a se enfrentar na prisão. Criar uma fissura nessa malha temporal chega a ser um modo de resistir e escapar ao poder prisional, uma espécie de ritmo fora do passo gradeado e, assim, dançar, por um instante que seja, um sopro de vida. Por isso cada negociação de ida ao banheiro ou até a busca dos óculos esquecidos, pode ser visto como uma tentativa de recuperar um mínimo de autonomia com seu corpo ao movê-lo por espaços e tempos menos controláveis. Dobrar o poder e resistir, escapar às técnicas disciplinadoras que anulam o sujeito de seu próprio viver.

A escola montada e regularizada da burocracia, em seu tatear e fazer cotidiano, vai se desmontando para dar conta da dinâmica do viver por entre as grades. Co-habitam escolas no CRM:



a das séries, disciplinas e currículos, e aquela formada pelas intensidades das pessoas que nela transitam e a constroem enquanto espaço social e humano (Souza, 2016). Os momentos como a festa junina, a semana cultural, o cinedebate, palestras e decoração para as datas festivas no CRM misturam os sujeitos e o tempo da prisão se desmancha para o viver de outros afetos e potências nas criações de si. Quanto não se renova, nessas misturas, das forças do viver para além da lógica penal?

[...] a educação na prisão é mais do que um dispositivo de tratamento, é mais do que uma ação terapêutica. Constitui-se como um direito humano que, por sua potencialidade, tem um impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos detentos não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos. (SCARFÓ; BREGLIA; FREJTMAN, 2011, p.151)

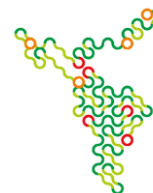
Permitir a ação educativa nas prisões é operar para a formação de cidadãos durante e após a passagem pela instituição, portanto, superar históricas produções de marginalidades. Prática outra possível das cadeias ao invés de aprisionar pessoas pobres e negras e abandoná-las, de modo a contribuir mais para a construção de um rosto da criminalidade do que para a superação da violência cotidiana.

Os montes e desmontes desses corpos institucionais não deixam de ser uma anatomia do poder que permite, de algum modo, ver aquilo que controla e inibe ao mesmo tempo daquilo que anima. Desmontar um corpo é, também, ver-lhe as entranhas pulsantes. O direito à educação é produzir e permitir o pulsar de um existir.

4. Oficina de escritas: para continuar a pensar as práticas educativas

A oficina fez parte do projeto de pesquisa e aconteceu em dia e horário fornecidos pela direção da unidade. Portanto, os encontros eram às sextas-feiras, das 14h às 16h. O horário estipulado impossibilitava a participação de algumas pessoas, como por exemplo, daqueles que estão no regime semiaberto e trabalham na rua. Para quem são as atividades educativas não formais como a oficina? Qual é a abertura institucional para projetos educativos que escapam à formalização escolar? Ficam as perguntas para se pensar em como a educação poderia galgar mais espaço e tempo nas prisões.

Durante oito encontros, com duas horas de duração cada um, houve conversas e escritas, músicas, filme e leituras. Olhar para o que aconteceu ali, assim como as reverberações dessas atividades, é lançar possibilidades para se pensar o direito à educação e a potencialidade das

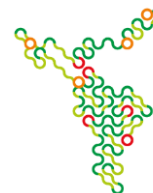


práticas educativas na privação de liberdade; uma tentativa de garantir e mobilizar esforços no sentido de que a educação é imprescindível durante e depois da vida na instituição. Para ilustrar, veja um pouco do que escreveu Jonas e Cidadão ao avaliarem os encontros.

Para Jonas a oficina foi um espaço comunicativo: “[...] posso dizer e escrever ideias, sentimentos e sentir que estou sendo ouvido. O que me motivou a vir nos encontros é que posso expor o que penso e sinto, é isso”. Mas ele não estava sozinho, havia outra pessoa e, às vezes, outras mais: “Posso aprender muito com temas variados, como ver as pessoas como elas são e respeitá-las”. São desdobramentos importantes que alimentam um fazer distinto do fazer disciplinar penal. Para Cidadão foi um importante momento de liberdade: “Nesses encontros com o Rafael, aprendemos muito sobre nós mesmos, digo isso porque com a ajuda dele consegui expor mais meus sentimentos que estavam aprisionados dentro de mim e conversando com ele ficou mais fácil soltar, desabafar o que de certa forma me angustiava”. Essas percepções, reflexões e diálogos montam outras palavras e lugares, processos de subjetivação de uma ordem não prisional desde dentro da prisão e, só são possíveis porque o universo da educação está em cena.

A possibilidade de ser escutado e respeitado, de dizer o que se sente e pensa para alguém, sem por isso sofrer punições, é abrir a possibilidade para o direito de liberdade de expressão. Cidadão termina escrevendo: “O que me motivou a frequentar todos os encontros foi o bem que senti em desabafar em meio de conversas e escritas tudo o que penso e sinto, e também porque me senti respeitado, acolhido, e ouvido”. Em suas falas, é possível captar a importância de uma educação voltada para suas necessidades e que leve em consideração o contexto de suas vidas. Escutá-los chega a ser um ato importante para fazer resistir o humano ao invés de se produzir o delinquente.

Durante o segundo encontro, Cidadão comenta que a oficina funciona como uma válvula de escape para a pressão que se vive ali. Não fosse a atividade, nesse mesmo horário, em uma sexta-feira, estaria no ócio prisional, vivendo o tempo parado da prisão. Quando são escassas e de má qualidade as propostas educativas e de trabalho e o ócio se torna atividade principal do sujeito aprisionado, o reeducando acabará por exercer aquilo que o sistema carcerário dele espera: o crime (Tejerina, 2016). Por isso, investir na educação prisional é quebrar com esse ciclo de produção criminal para a construção de uma sociedade mais cidadã e democrática.



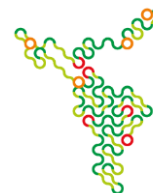
“Aguentar a prisão é como um grito que ninguém te ouve”, explicou Cidadão durante o segundo encontro. Para ambos, a oficina foi o lugar que esse grito encontrou expressão e ouvidos. Momento de escape da lógica prisional para experimentar e inventar a si mesmo em outras narrativas que não a policial e criminal. Assim funciona também a escrita que praticam: escrevem contra todo um sistema que os marginaliza (Vignale, 2016); escrevem para abrir outras margens no tornar-se humano e não serem afogados por aquelas da identidade carcerária.

Nas oficinas as conversas eram cheias de histórias, dúvidas, revoltas, tensões e preocupações. Havia momentos em que era possível sentir o ar mais leve e conversar tranquilamente sem a preocupação dos “ouvidos das paredes”. Por instantes transformava-se a prisão em um outro lugar. Mas há a rotina, barulhos e pessoas passando; tudo isso nos fazia lembrar que ainda estávamos no CRM. Pareciam movimentos de expansão e contração: o corpo coletivo respirava dentro de um sistema que asfixia. Esses respiros também acontecem com a presença da escola na unidade. Fica, então, a deixa para se pensar a necessidade e importância de uma educação que permita o respirar por entre as pressões da vida aprisionada.

Para finalizar este artigo, deixo aqui algumas palavras de Herrera (2010) com relação ao direito à educação e em que pode implicar sua garantia:

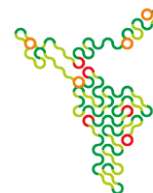
(...) las instituciones de encierro están habitadas en su mayoría por los sectores más vulnerables de la sociedad. Así como la cárcel o el instituto de menores tienden a reforzar esa situación de marginalización a través de una nueva situación de desprotección y vulneración de sus derechos. En este punto, en la medida en que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable. La escuela dentro de las cárceles se construye como la institución del Estado con posibilidades de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos (HERRERA, 2010, p.131)

Quando a educação faz parte da instituição prisional, uma série de questões emergem. Uma delas é perceber como a prisão opera e, ao mesmo tempo, criar as possibilidades para a transformação dessa realidade. Por isso que produzir outras narrativas e permitir ao sujeito transitar por outros caminhos que não aquele que dele se espera, só se faz com a presença de um corpo educacional.



Referências Bibliográficas:

- BARATTA, A. **Resocialización o controle social. Por um concepto crítico de “reintegración social” del condenado.** In: ELBERT, C.A. (dir.); BELLOQUI, L. (coord.). *Criminología y sistema penal: compilación in memoriam*; Montevideo-Buenos Aires: Editora B de F, p.376-393, 2004.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN Atualização – Junho de 2016.** SANTOS, T. (Org.); ROSA, M. I. da (colab.). Departamento Penitenciário Nacional, 65p., 2017.
- FAUSTINO, E. R.; PIRES, S. A. **Os centros de ressocialização e o processo de trabalho do assistente social.** Revista Emancipação, v.7, Ed. UEPG, p. 47-61, 2007.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 27ª ed, São Paulo: Graal, 2013.
- FOUCAULT, M.; **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 25ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- HERRERA, P. **Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo de tensión.** Buenos Aires, Ministerio de la Educación de la Nación, 1ªed., 2010.
- KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** In: *Psicologia e Sociedade*, n. 19, 2007.
- PARCHUC, J. P. **Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas.** In: ARGENTINA. *Literatura y Política: Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, Buenos Aires, nº128, p.67-81, 2014.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2ª ed., 2007.
- SCARFÓ, F.; BREGLIA, F; FREJTMAN, V.; **Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão.** In: LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C (Orgs.) *Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.* São Carlos: EdUFSCar, p.147-166, 2011.
- SOUZA, M. C. de; **Perspectivas sobre uma escola sem órgãos.** In: KOHAN, W.O.; LOPES, S.; MARTINS, F. (Orgs). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita.* Rio de Janeiro: Nefi, p.341-350, 2016.
- TEJERINA, D. G. **Estudiar en la cárcel: lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM.** Tesina de Licenciado en Sociología – Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) da Universidad Nacional de San Martín – UNSAM, San Martín, 83f, 2016.
- VEDOVELLO, C. L. **Novas formas de encarceramento? Os jovens e o centro de ressocialização.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista -UNESP, Marília, 182f, 2008.
- VIGNALE, S. **Prefacio para una política de la escritura.** In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Orgs). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.* 1ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, p.68-74, 2016.



AS POTENCIALIDADES DE USO DE PROCESSOS DO PODER JUDICIÁRIO E PERIÓDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Augusta Belucci¹

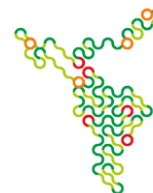
RESUMO: A Pesquisa focaliza o uso de processos do Poder Judiciário e periódico em sala de aula para o ensino de História, por professores de escolas Estaduais de Ensino Fundamental, do município de Bragança Paulista. Faz parte da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. O recorte temporal é entre as décadas de 1900-1940. A identificação, análise e seleção dos processos e periódicos serão realizadas a partir do levantamento daqueles documentos que se voltarem às temáticas da cidade e da questão étnica racial relacionada à mulher e a criança. A delimitação temática pautou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, nos Temas Transversais, no Currículo Oficial do Est. S. Paulo e nos Cadernos do Aluno. Com Walter Benjamin, falamos de Memória como conhecimento, no sentido de experiências vividas, de sensibilidades; de Rememoração, relacionada ao presente entrecruzando tempos, espaços, vozes, redimindo os mortos e os esquecidos; Com Edward P. Thompson trabalhamos as fontes escritas, as noções de tempos e espaços sociais, disciplina e controle, histórias de vida, inovação, através da noção de experiência. Objetivos: investigar as potencialidades para o ensino de História do uso de fontes do Poder Judiciário e dos periódicos impressos, em salas de aula; pesquisar como os professores utilizam as fontes históricas, as histórias e memórias locais para construir narrativas; estimular a partilha das experiências de ensino de História para além do ambiente escolar.

Palavras Chave: Ensino; História; Educação

THE POTENTIAL OF USING THE JUDICIARY PROCESSES AND PERIODIC INTEACHING HISTORY

Abstract: the research focuses on the use of the judiciary and periodic processes in the classroom for the teaching of History, by teachers of State schools of higher education in essence, the city of Bragança Paulista. Is part of a line of research education, society and formative processes. The timeframe is between the decades of 1900-1940. The identification, analysis and selection of processes and periodicals will be carried out from the survey of those documents if they come back to the themes of racial and ethnic issue related to woman and child. The thematic demarcation was in national curriculum Parameters of History, in the transversal themes in the Official Curriculum of the railway São Paulo and on student Notebooks. With Walter Benjamin, we speak of memory as knowledge, in the sense of lived experiences, sensitivities; from Recollection, related to the present by interlocking times, spaces, voices, redeeming the dead and forgotten; With Edward p. Thompson worked the written sources, the notions of time and social spaces, discipline and control, life stories, innovation, through the notion of experience. Objectives: to investigate the potential for teaching History of using the judiciary and sources of printed periodicals, in classrooms; Search how teachers use historical sources, the stories and local memories to construct narratives; encourage the sharing of experiences of teaching of History beyond the school environment.

Keywords: Education; History; Education



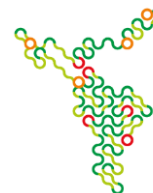
INTRODUÇÃO

Universidade, formação, professor, ensino de História, sala de aula, pensar no caminho que percorremos é no mínimo gratificante, através das leituras sobre História, ensino de História, Memória, pensar e repensar, ver e rever, sentir e ouvir novamente os momentos vividos, as ações realizadas, as angústias, tristezas e alegrias sentidas, impulsiona para busca de novas ações que possam contribuir para novas possibilidades no fazer pedagógico. Optar pela “Área de Humanas” nos anos finais da década de 70, tinha duas vertentes, ou por influência de alguém, grupo político, ou por não ter sido aprovado em vestibular de outra área, era o tempo do alijamento da disciplina de História, o esvaziamento de seus conteúdos e objetivos, foram implantadas as disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e EMC, a orientação era seguir exatamente os livros didáticos que eram entregues aos professores, com conteúdos distantes e desinteressantes para os alunos, cada professor deveria buscar suas alternativas, usando toda sua criatividade com dramatizações, debates, competições, exposições com maquetes e objetos feitos pelos alunos, projeção de filmes, até elaboração de alimento típico em sala. Sempre um trabalho solitário, tanto internamente na escola, quanto na relação com a Universidade e a pesquisa. No ano de 1984 houve a separação e a eliminação de Estudos Sociais, devido a pressões e mudanças políticas no país, voltando História e Geografia, buscavam-se novas orientações para a prática em sala de aula, valorizando-se a disciplina pois, como salienta Circe Bittencourt:

O ensino de História pode possibilitar ao aluno “reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada” e “a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas”. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros valores e mitos”, de diferentes momentos históricos. (BITTENCOURT, 2001, p27)

As novas orientações pautaram-se na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), que como salienta Marcos Antônio da Silva:

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos (*o que ensinar*), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. [...] Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as



disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Muitos desses tópicos fazem parte de pautas debatidas por movimentos sociais. Incorporá-los aos horizontes curriculares não significa esvaziar a continuada capacidade de reflexão crítica e o direito à voz no processo educativo daqueles movimentos. A opção por eixos temáticos a partir de problematizações amplas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, na década de 1980, em diálogo com experiências europeias. (SILVA, 2010, p.18)

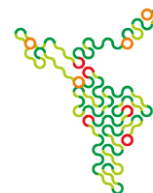
Mesmo com as novas orientações os professores de História, especificamente, e todos os demais, continuam sofrendo no dia a dia da sala de aula os mesmos dilemas de vinte anos atrás, quanto a currículo, metodologia, projetos, estratégias, recursos e técnicas. Temos muitos profissionais extremamente dedicados, estudiosos, que não se cansam de buscar alternativas para que as disciplinas cumpram seus papéis, hoje temos muito mais a utilização das novas tecnologias, mas ainda a pesquisa está distante, o acesso às fontes é restrito. Marcos Antônio nos lembra para “[...] atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produtos dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas”:

[...] Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. ” (SILVA, 2010, p. 30)

[...] é nas relações entre professores , alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito a diferença, o combate a desigualdade e o exercício da cidadania”. (SILVA,2010, p.31)

Com a implantação dos PCNs para o ensino de História e agora com a proposta da BNCC do MEC (Base Nacional Comum Curricular), ficou claro que é importante que o professor considere novas possibilidades de trabalho pedagógico, onde, como salienta Circe Bittencourt, “os alunos sejam motivados a construir e a reconstruir conceitos, vivenciando situações em que possam pesquisar e coletar informações em diferentes fontes, discutir, refletir e interagir”. (BITTENCOURT,2014,p.3)

O trabalho com documentos/processos do Poder Judiciários e Periódicos, do município de Bragança Paulista tem como recorte temporal o período de 1900 a 1940, por ser um período de significativas mudanças econômicas, políticas e sociais na região, com aumento populacional, urbanização, novas relações trabalhistas, etc; consideramos que para um estudo da História local de

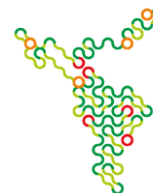


uma determinada região, utilizar-se diretamente fontes documentais, traz a possibilidade de um trabalho mais rico, fundamentado e por que não, mais prazeroso, indo ao encontro do que diz Lana Siman :

[...] a história das cidades parece-nos ser de enorme potencial para que os alunos reflitam sobre sua própria experiência histórica no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente e na construção do futuro. Esse modo de pensar as cidades nos parece de grande potencial para quem quer promover uma educação histórica sensível ao desenvolvimento da capacidade decifradora dos sinais, signos, artefatos de memória, sensível aos diálogos entre os tempos históricos, as gerações, criando pontes entre a casa e a escola, a criança e o adulto. (SIMAN,2008, p.266 .)

Antes de abordarmos a questão do uso de documentos, consideramos importante um breve olhar sobre recente debate entre historiadores a cerca dos dois importantes componentes do saber histórico escolar que são as categorias conceituais: História e Memória. Desde Pierre Nora (1997) até os dias de hoje vários são os trabalhos que discutem a relação destas duas categorias. Sonia Miranda pontua que “[...] o desafio hoje interposto ao ensino de História consiste, portanto, em aprofundar os caminhos de diálogos possíveis entre os dois campos de saber a fim de promover uma educação que evidencie as operações de memória como elementos potentes para a formação do pensamento histórico”. E ainda nos trás que “[...] quando o saber histórico escolar, mobilizado pela discussão procedimental da História e das operações de Memória, possibilita um novo olhar sobre o passado e sobre a História, ele se torna capaz de conferir ao aluno um lugar de protagonismo imprescindível à construção de empatia histórica”. História e Memória não são campos distintos e travam diálogos necessários, a História lança mão da Memória como fonte – e a partir dela desenvolve suas operações de análise do passado – e como fenômeno histórico – que envolve a crítica dos processos de seleção da Memória (SONIA MIRANDA, 2012, p. 267.268).

Sonia Miranda pontua a importância da Memória no ensino de História tanto para o aluno como também para o professor, na medida em que “ permite à criança, ao jovem, ao adulto, conscientizar-se de seu lugar no mundo e na história, por meio da ativação de sentidos e sensibilidades naquilo que lhe constitui como pessoa e nos rastros constituídos em sua própria vida”. [...] “ a Memória na escola abre-se como uma porta capaz de promover bases de identificação com um passado que soa ao estudante, muitas vezes, como algo abstrato e distante, intangível”. (MIRANDA,2012,p.280)

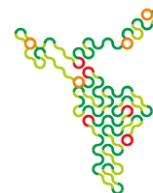


O diálogo entre memória e História na escrita da história de cidades ou regiões possibilita que aprendamos a trabalhar num tempo labiríntico, de encontros, perdas e reencontros, na ideia de labirinto de Walter Benjamin (1985,1994), em contraposição ao tempo linear, este é múltiplo, em que presente, passado e futuro se imbricam, e serão decifrados através da leitura indiciária dos sinais, dos signos, das ruínas, das marcas, dos gestos, dos silêncios, deixados pela ação dos homens e relatados pelos seus testemunhos.

Com os ensinamentos de Walter Benjamin como suporte teórico, nesta pesquisa nos sensibilizamos também, com a possibilidade de refletirmos sobre de que forma as memórias de formação escolar, de experiências vividas no mundo da escola, e para além dele, podem contribuir para o fortalecimento dos narradores, aqui nessa pesquisa os professores e a pesquisadora? Temos como desafio saber como o trabalho com fontes documentais diversas no ensino de História pode contribuir para que as memórias e as experiências vividas pelos professores sejam consideradas no ensino de História, visto que um dos elementos considerados imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as Fontes ou Documentos, os quais, segundo os positivistas servem para destacar, exemplificar descrever e tornar inteligível o que o professor fala; a partir da renovação teórico-metodológica da História, o uso de documentos passou a ser visto como estímulo a observação do aluno, para ajudá-lo a refletir. Como o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor, o aluno, através do trabalho direto com fontes ou documentos, pode ser levado a construir o conhecimento da história e a descobrir os seus conteúdos através destes, pois que todo documento sendo um conjunto de signos, visual, textual, constitui-se como fonte de informações sobre um objeto determinado.

A escolha dos documentos para esta pesquisa busca possibilitar o conhecimento da história de um período determinado da região bragantina, como ressalta Carlos Bacellar, “a convocação de testemunhas, sobretudo nos casos dos crimes de morte, de agressões físicas e de devassas, permite recuperar as relações de vizinhança, as redes de sociabilidade e de solidariedade, as rixas, enfim, os pequenos atos cotidianos das populações do passado”. (BACELLAR,2010, p.37)

Os periódicos em circulação na cidade durante o período estudado serão trabalhados visto que a imprensa tornou-se objeto de pesquisa histórica e fonte privilegiada, pois sejam através dos jornais, almanaques, folhetos, revistas de variedades, grandes matutinos ou panfletos, podia-se ler sobre a vida cotidiana, as paixões, as tendências, os conflitos, modos e condições de vida, culinária,



literatura, lazer, humor, a ciência, a política, enfim, uma diversidade temática que acompanha os sentidos assumidos por cada uma das publicações, de acordo com o momento de sua circulação.

O uso de periódicos como fonte, no trabalho historiográfico, é importante, mas não se deve esquecer que, como afirma Tania de Luca:

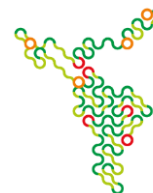
[...] Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público. O historiador, de sua parte, dispõe de ferramentas provenientes da análise do discurso que problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento, questão, aliás, que está longe de ser exclusiva do texto da imprensa. (LUCA, 2011, p. 139)

Pretendemos assim, contemplar neste trabalho alguns dos objetivos da História como disciplina, hoje, isto é, a ênfase no papel do ensino para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”. Investigaremos quais são as potencialidades para o ensino de História do uso de fontes provenientes do Poder Judiciário na relação com periódicos impressos (jornais e revistas) em salas de aula e como os professores utilizam as fontes históricas, as histórias e memórias locais para construir narrativas e desenvolverem atividades nas quais propõem que os alunos façam análises, comparações e explicações históricas, tendo a proposta de estimular a partilha das experiências de ensino de História para além do ambiente escolar, promovendo e ampliando o diálogo entre a pesquisadora e os professores envolvidos na pesquisa, através de visitas monitoradas, oficinas e a realização de pesquisas históricas no CDAPH-USF.

Temos claro que os processos do Poder Judiciário e os periódicos impressos que serão disponibilizados para os professores não são de uso corrente no ensino fundamental de História, como salienta Circe Bittencourt:

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2009, p. 327).

Trabalhos historiográficos que utilizaram os processos do Poder Judiciário revelam diferentes ideias, valores e visões de mundo que podem ser apreendidas através destes, e também diferentes fontes temáticas como: escravidão, história do corpo, violência na sociedade.



Luca salienta que a pesquisa em periódicos para a produção histórica tem sido amplamente valorizada, posto que esta “[...] seleciona, ordena estrutura, e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2011, p.139).

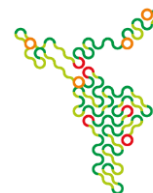
A utilização de documentos em sala de aula pode contribuir para o trabalho interdisciplinar, tão desejado pelas propostas curriculares e projetos políticos pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, na medida em que possibilitam a construção e reconstrução de conceitos históricos através de experiências com diferentes práticas, podem reinterpretar as histórias locais e regionais, criando significados no presente para o estudo da História. Circe Bittencourt pontua que:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, como o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. (BITTENCOURT, 2009, p. 329)

Consideramos que essa pesquisa tenderá a contribuir para a produção de conhecimentos históricos educacionais referentes à utilização de fontes históricas nas escolas de Ensino Fundamental, fundamentando as elaborações de diferentes atividades didáticas; expandir as relações e correspondências temporais, relativas às histórias locais e regionais frente às possíveis versões das histórias do Brasil que são privilegiadas nos livros didáticos; colaborar para a valorização de experiências desenvolvidas pelos professores de História no tocante aos trabalhos com documentos históricos, ao fomentar a parceria entre as escolas e universidades na perspectiva de compartilhamento de saberes, consolidação de práticas que contribuam para o conhecimento e preservação dos patrimônios documentais pelas comunidades escolares envolvidas.

Quando trabalhamos com patrimônios documentais não podemos esquecer que os arquivos, centros de documentação, centros de memórias e laboratórios surgem e se organizam, no final dos anos 70 e década de 80, por iniciativas de órgãos privados ou públicos, acadêmicos ou sindicais, de organizações não governamentais, de partidos políticos, dentre outros, pela necessidade de produção de registros documentais da história de nosso país, e que passaram a realizar a coleta, a organização e a preservação dos acervos documentais produzidos por esses órgãos ou grupos sociais.

A utilização de fontes documentais locais, como salienta Bueno, possibilita a “introdução de diferentes ângulos sobre as narrativas temporais e as memórias, de cunho não eurocêntrico, pode



contribuir para a produção de diversas reflexões sobre temas, que ainda na segunda década do século XXI, ocupam lugares secundários nos currículos da referida disciplina escolar” (BUENO; GUIMARÃES; PINTO JR. 2016, p77).

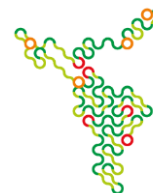
A seleção de distintas interpretações sobre o passado, ao serem introduzidas no currículo escolar, pode favorecer o reconhecimento da necessidade de se pensar e de se vincular formas plurais de entendermos as alteridades nas diferentes sociedades do mundo. Além disso, temas que questionam as visões eurocêntricas podem possibilitar o desenvolvimento da compreensão e do reconhecimento pelos estudantes de que “a história é uma construção narrativa, cujo sentido de objetividade tem a ver com questões relacionadas aos conceitos de ciências e as diferentes relações de poder que foram sendo instituídas com o passar do tempo” (DE CERTEAU, 2015; SANTOS, 2010).

Como propõem Bueno, Guimarães e Pinto Jr (2016, p77)., “[...] é necessário o estabelecimento e a difusão de outras possibilidades de narrativas temporais, incluindo as memórias das comunidades escolares, para que sejam ampliados os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes...”.

Logo, novas formas de reinterpretação das temporalidades, espacialidades e das temáticas serão ensinadas, a valorização das histórias e dos saberes local ou regional, possibilitará a reescrita da relação presente-passado das populações nativas, dos negros, das mulheres, dos homossexuais e dos diferentes grupos sociais que foram historicamente desvalorizados.

Ao construirmos essas correspondências, poderemos lançar mão de narrativas e memórias das comunidades locais, trazendo para as discussões nas salas de aulas, diferentes saberes, que seriam tidos como inferiores e teriam sido silenciados, e assim, revelar novas formas de compreensão das comunidades e de suas identidades (FREIRE, 1991, 2014).

O trabalho em sala de aula, com processos do poder Judiciário e periódicos da região de Bragança Paulista, no período de 1900-1940, pretende partir de uma seleção do objeto de estudo a ser realizada pelos professores juntamente com seus alunos, construindo este objeto sob a forma de uma problemática de investigação, que permita levantar os “comos” e os “porquês”, os “quandos” e os “ondes”, fazendo um trabalho de localização, seleção e análise de fontes, respondendo as perguntas iniciais e arrolando as que surgirão. Iniciando assim os alunos no processo de produção do conhecimento histórico, observando e tentando recuperar o movimento desse processo, levantando as ações dos diferentes grupos que nela atuam, compreendendo a relação do objeto com o todo social através dos vestígios dessas relações, dos documentos. Lembrando o “famoso dito:



“sem documento não há história”, mostra que você só pode conhecer uma realidade através dos testemunhos sobre essa mesma realidade” (BORGES et al,1986, p.43).

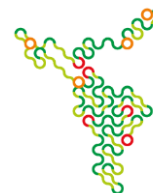
Serão enfrentadas as “dificuldades de recuperação de uma realidade distante no tempo, pois o passado não é transparente, seus registros (voluntários ou involuntários) não podem ser analisados com os olhos do presente; isto supõe todo um trabalho de superação do senso comum no trato com os documentos”, “[...] é preciso uma recuperação das noções implícitas em um documento, dentro da época em que foi produzido”. É preciso lembrar ainda, como diz Borges, que: “O trabalho com diferentes fontes é sempre indispensável, pois o entendimento de uma realidade não se faz a partir de um documento isolado, embora a reflexão possa se iniciar a partir de um único documento.” (BORGES et al,1986,p. 43 e44)

No trabalho com documentos “o aluno irá perceber que o documento “fala” e que o faz tanto melhor conforme as perguntas que se lhe colocam; descobrirá também como o documento pode responder a diferentes perguntas de diversas pessoas, mas que ele é sempre uma representação de partes e momentos particulares de uma realidade examinada, é um fornecedor de dados, foi produzido por alguém atuante em seu tempo, expressando assim ações de outros sujeitos históricos”.

O trabalho em sala de aula com documentos quer desmistificar a obrigatoriedade do uso do livro didático ou apostilas, que são apresentados como produto acabado, onde a história é “revelada”, com conteúdos já cristalizados, distantes da realidade imediata do aluno, onde o aluno não entende que “todo conteúdo é construção”. Precisamos cuidar para não incorrer em mais algumas armadilhas pontuadas por Borges::

[...] dizer que o aluno é sujeito da produção de seu conhecimento é muito diferente de um ativismo dos alunos durante o curso, concretizado em atividades ditas de pesquisa, como entrevistas extraclases... É também diferente de um trabalho com fontes primárias realizadas como uma simples ilustração de uma verdade histórica preestabelecida... É preciso ficar atento para não induzir os alunos, nos momentos de possíveis comparações, a julgamentos simplistas e maniqueístas (antes era bom, agora é ruim...). (BORGES et al,1986,p.47).

Visando atender aos objetivos delineados na pesquisa faremos um estudo etnográfico, desenvolvido principalmente pelo emprego da análise documental e da observação de campo, em franca relação com os aportes metodológicos da história oral.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. In: **Uso e mau uso dos arquivos**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **Sobre o conceito da História**. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **O narrador**. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas vol. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: *O saber histórico na sala de aula*. Bittencourt, Circe (org.). São Paulo: Contexto, 2001,pg 11.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Fundamentos e Métodos do Ensino de História: algumas reflexões sobre a prática**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, XXII, Santos. Anais eletrônicos, 2014.

BORGES, V.P.;CABRINI, C.;CIAMPI,H.;PEIXOTO,M.R.;VIEIRA,M.P. **O ensino de História-Revisão Urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUENO, J. B.G.; PINTO Jr., A.; GUIMARÃES, M.F. In: **A BNCC em Pauta: quando nós vamos estudar nossa História?** Molina, Ana H.; Ferreira, Carlos A. L. (orgs). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (1ª a 4ª séries) - História. Brasília, 1997.

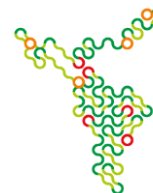
_____. **Temas Transversais, Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 146p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)** - História. Brasília, 1998.

_____. **Cadernos do Aluno**. História. Ensino Fundamental – Anos finais (2014-2017).

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio. (2010)

DE CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALZERANI, Maria C. B. **Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. Pro-Posições**. Campinas, vol.24, nº 1. Jan/abril 2013.

LUCA, Tânia de Regina. **Periódicos impressos como fontes Históricas**. In: PINSKY, C. B.(et.all.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

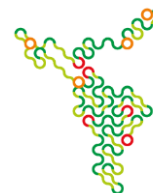
MIRANDA, Sonia R. **História e Memória em livros didáticos de história: o PNLD em perspectiva. Educar em Revista**. Curitiba, nº 46, out/dez.2012, pg. 259-283.

SILVA, M.A. da; FONSECA, S. G.. **Ensino de História hoje: errância, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>.

SIMAN, Lana M.C. **Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto**. Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 47, jun/2008, p.241-270.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



INTERDISCIPLINARIDADE: ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ARTE COM AS DEMAIS DISCIPLINAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Isabela Cristina Wessler¹
Juliana Natal da Silva²
Rosani Hobold Duarte³

Resumo: Tendo como tema a articulação dos conteúdos de artes com as demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental I, o objetivo deste artigo é analisar como os professores do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada do sul de Santa Catarina, articulam os conteúdos de artes com as outras disciplinas curriculares, promovendo a interdisciplinaridade. Como metodologia, o estudo utiliza o método monográfico em pesquisa aplicada, descritiva, qualitativa e estudo de caso. O referencial teórico aborda a evolução da relação entre arte e educação e a arte e a interdisciplinaridade, enquanto o processo de análise decorre de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores que atuam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Os resultados demonstram que os professores têm consciência quanto à importância da arte na escola, porém, apresentam deficiências no que se refere à arte e à interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Arte. Áreas do conhecimento. Interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARITY: ARTICULATION OF ART CONTENTS WITH THE OTHER DISCIPLINES IN FUNDAMENTAL EDUCATION I

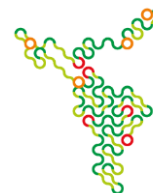
Astract: The objective of this article is to analyze how the teachers of Elementary School I, from a private school in the south of Santa Catarina, articulate the contents of arts with other curricular disciplines, promoting interdisciplinarity. As methodology, the study uses the monographic method in applied, descriptive, qualitative research and case study. The theoretical framework deals with the evolution of the relationship between art and education and art and interdisciplinarity, while the analysis process is based on a questionnaire with open and closed questions applied to teachers who work in the 1st to 5th grade classes of Elementary School I. The results show that teachers are aware of the importance of art in school, but they are deficient in art and interdisciplinarity.

Keywords: Art. Other disciplines. Interdisciplinarity.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Unibave, Orleans SC.

² Graduada em Educação Artística pela UNESCO, Criciúma SC; Especialista em Artes e Metodologias Alternativas, pelo BAGOZZI, Curitiba, PR; Mestranda em Educação pela UNESCO.

³ Graduada em Pedagogia e Museologia pelo Unibave; Especialista em Gestão de Recursos Humanos pelo Unibave; Mestranda em Educação pela UNESCO.



Introdução

Esta pesquisa tem como foco principal a interdisciplinaridade, com ênfase na incidência da arte em trabalhos realizados em outras áreas de conhecimento. Duarte Júnior (2008) afirma que somente é possível aprender quando se parte das experiências vividas, processo que é facilitado pela arte. Sendo assim, entende-se que as linguagens da arte permitem a articulação entre conteúdos diversos de outras disciplinas, proporcionando experiências interdisciplinares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)-Arte (BRASIL, 1998) apontam a importância do trabalho interdisciplinar com as diversas linguagens artísticas. Nessa perspectiva, surgiu o problema da pesquisa: como os professores de uma escola privada do sul de Santa Catarina articulam o conteúdo de artes com as demais disciplinas de forma a promover a interdisciplinaridade?

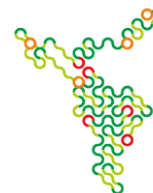
Partindo dessa questão, o objetivo geral do presente estudo é analisar como os professores do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada do sul de Santa Catarina, articulam os conteúdos de artes com as demais disciplinas. Como objetivos específicos, têm-se: identificar atividades interdisciplinares por meio da arte; verificar a presença da arte nas atividades interdisciplinares realizadas pelos professores; apontar as dificuldades encontradas pelos professores na articulação dos conteúdos de artes com as demais disciplinas.

Assim, o presente artigo justifica-se por explicitar o papel essencial que a arte exerce no universo escolar, de modo a estimular os profissionais da educação a pensar, de forma mais aprofundada, na interdisciplinaridade baseada na arte-educação como efetiva contribuição para a formação plena dos educandos.

A arte-educação e a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: arte e educação: origens

A arte acompanha o homem desde o início dos tempos e segundo Santos (2006, p. 7) “a arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade” por meio das suas linguagens o homem deixa a sua história registrada. Também para Ferraz e Fusari (2010), a arte possibilita a representação e comunicação das experiências e dos conhecimentos pelos quais as pessoas se expressam.

De acordo com os PCNs-Arte (BRASIL, 1998), a Arte no Ensino Fundamental tem a finalidade de trabalhar a formação artística e estética a partir das linguagens artísticas, contribuindo efetivamente para o conhecimento, permitindo que, por meio dela, os alunos revelem modos de



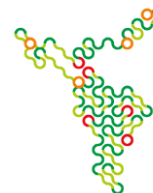
pensar e sentir. A educação por meio da arte torna possível a integração entre a prática e teoria, contribuindo para a formação do ser porque permite a compreensão das complexidades da sociedade. O entendimento de Barbosa (2010) vem no mesmo sentido: é preciso permitir ao aluno criar seus trabalhos artísticos, pois, assim, ele construirá uma identidade e poderá compreender melhor seus sentimentos e seu papel no mundo.

A contribuição de Duarte Júnior (2008), por sua vez, mostra que, desde muito cedo, a criança apropria-se da cultura e da linguagem da comunidade onde vive e, conseqüentemente, procura expressar-se e aprender por meio dela. Nos dizeres do autor (2008, p. 21), o sujeito simboliza suas experiências, “este é então o mecanismo do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformando em palavras, ou outros símbolos)”.

Em 1943, de acordo com Ferraz e Fusari (2010), Herbert Head propôs a “educação através da arte” que, posteriormente, foi abreviada para arte-educação. De acordo com as autoras (2010, p. 17), essa educação entende que a arte torna possível o seu próprio método de ensino, e não como metas da educação, mas como a busca pela “[...] constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático”. Sobre dessa ideia ainda, Vigotski (2009) diz que os trabalhos artísticos favorecem o respeito, as diferenças, o diálogo, o conhecimento de novas culturas, línguas e etnias, aspectos importantes para a vida em sociedade e que possibilitam a formação cognitiva para a identidade cultural do homem.

Nesse sentido, o que se questiona com a arte-educação é a própria estrutura escolar, que foi transformada em um ensino irrelevante aos educandos, incentivando respostas pré-fabricadas a questões sem significado para eles. Por isso, Duarte Júnior (2008) diz que o foco da arte-educação é a arte como valiosa aliada na busca por uma educação que desenvolva a sensibilidade dos educandos em relação ao mundo que os cerca, motivo pelo qual a inclusão da educação artística não será o mesmo que arte-educação.

A área do saber que tem como base a arte na educação escolar ainda é nova e corresponde às mudanças na educação que caracterizaram o século XX, conforme apontamentos dos PCNs-Arte (BRASIL, 1998). Várias pesquisas foram realizadas desde o início daquele século, trazendo grandes avanços sobre a evolução da criança, reconhecendo a sua produção artística como expressão espontânea e valorizando propostas centradas no desenvolvimento do aluno.

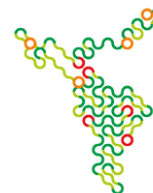


Paro (2007) argumenta que no ensino tradicional a educação é a simples passagem de conhecimento de quem sabe para quem não sabe, como explicam os PCNs-Arte (1998): o professor era a figura mais importante e sua função era transmitir os conteúdos que eram embasados na reprodução de modelos, desta maneira o ensino de arte tinha seu foco no domínio das habilidades técnicas.

Em 1971, como continuam os PCNs-Arte (BRASIL, 1998), com a Lei nº 5.692, que procurava regulamentar a educação no Brasil, a Arte começou a ganhar espaço no currículo escolar, ao mesmo tempo em que foi um avanço na educação, resultou em professores despreparados, que precisavam dominar todas as linguagens artísticas. Entre os anos 1970 e 1980, com a abertura de faculdades de Educação Artística, os professores de Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Artes Industriais e Música, e os recém-formados em Educação Artística, tornaram-se responsáveis por educar os alunos nas linguagens da arte. Com isso, segundo os PCNs-Arte (BRASIL, 1997, p. 24), os “[...] professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto”, o que levou à redução na qualidade dos saberes de cada forma de arte. A partir dos anos 1980, como contam os PCNs-Arte (BRASIL, 1997, p. 25) o movimento Arte-Educação “[...] permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área”.

Os PCNs-Arte (BRASIL, 1997; 1998) também relatam que se multiplicaram no país as ideias e princípios da Arte-Educação, levando muitos professores, convictos da importância do acesso dos alunos à área de arte, a lutar para que esta se tornasse obrigatória nos diversos níveis da educação básica. A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a Arte passou a ser vista como componente curricular obrigatório na educação básica e foi autenticada como área curricular. Ao final de década de 1990, a área denominada Educação Artística passou a chamar-se Arte, e foi incluída “[...] na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (BRASIL, 1998, p. 29).

Na transição para o século XXI, várias propostas foram sendo difundidas, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem da arte. Nessa perspectiva, Iavelberg (2003) diz que o professor de arte desempenha papel fundamental e contribui para despertar o interesse e a curiosidade do aluno pelo aprender e pelo gostar de fazer arte. Esse despertar pode ser oriundo de

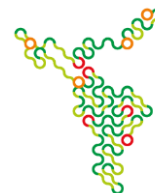


duas “fontes intrínsecas de satisfação”, segundo os ensinamentos de Almeida (2001): uma é quando é dado ao aluno o direito de criar e experimentar sem o compromisso de receber uma nota pela sua produção, a outra é quando os alunos se identificam com a proposta, reconhecendo-se como autores capazes de inovar e criar algo novo, desenvolvendo propostas com potencial de estimular os seus sentidos como um todo. Assim, com os demais docentes, o professor de arte contribui para a constituição do sujeito histórico, estimulando a percepção dos alunos em relação ao mundo em que vivem, de forma que possam compreendê-lo para nele atuar; a arte torna-se interdisciplinar ao permear as diversas áreas do conhecimento.

Arte e interdisciplinaridade

As disciplinas encontram-se em transição, em vista das transformações que ocorrem na economia, nos valores culturais e nas ideologias políticas. Para Lück (1999), reavalia-se a questão sobre como estão sendo produzidas, tornando-se imprescindível superar os impactos da fragmentação delas na educação, uma vez que constitui uma visão limitada da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto. Indo ao encontro dessa ideia, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), em seu art. 5º, inciso I, determina que a formação dos professores deva conduzir os futuros docentes “à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural [...]”.

Ao iniciar sua fala sobre a interdisciplinaridade, Thiesen (2008) orienta que a procura por uma definição unívoca e definitiva deve ser rejeitada, pois seu significado está sendo construído a partir das culturas e, portanto, uma limitação conceitual significaria projetá-la em um enfoque disciplinar. Contudo, o autor (2008, p. 545) informa que pelo menos há uma posição consensual quanto ao sentido da interdisciplinaridade: “[...] ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”. Lück (1999, p. 60) expressa opinião semelhante ao afirmar que, ao invés de se ater a identificar se uma prática é ou não interdisciplinar, é preciso compreender o objetivo do caminho interdisciplinar: “[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento [...]” e permitindo sua formação global.

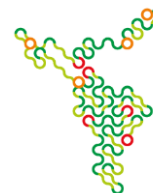


O trabalho com interdisciplinaridade na educação possibilita melhor desempenho da aprendizagem e, nesse caso, a arte poderá ser uma aliada, já que permeia várias áreas do saber. Por isso, Fazenda (2007, p. 31) afirma que, apesar de a interdisciplinaridade não possuir um sentido único e estável, seu princípio é sempre o mesmo, caracterizando-se “[...] pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”. Para desenvolver projetos interdisciplinares, os professores precisam ter excelente domínio dos conteúdos de sua disciplina e também das demais envolvidas no projeto, motivo pelo qual, no entendimento de Fazenda (2007), o professor deve ter clareza quanto ao que pretende e entende-se como ser interdisciplinar em um mundo também interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (2007, p. 32), a interdisciplinaridade pode ser considerada “[...] como meio de conseguir melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado [...]”, tornando a aprendizagem do aluno mais significativa, atrativa e acessível. Complementando, Barbosa diz (2010, p. 18): “a função da interdisciplinaridade é desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, diante de novos objetivos de conhecimento, buscar nova síntese”.

No processo de pensamento, a linguagem é o meio pelo qual se busca expressar sentimentos e dar significado à existência, relacionando o eu com os eventos do mundo. Para Duarte (2008, p. 40, grifo do autor), as palavras são “[...] um ‘resumo fragmentado’ do nosso sentir constante. Elas procuram sempre tomar esse sentir e simbolizá-lo. Buscam significá-lo e exprimi-lo.” Entretanto, como a linguagem nomeia e classifica os sentimentos, mas não os descreve, Duarte Júnior (2008) diz que, a arte torna possível a concretização dos sentimentos, ela supre o que a linguagem não é capaz de expressar.

Pode-se dizer que a arte e a interdisciplinaridade possibilitam uma superação do fragmentado e a compreensão da complexidade da realidade, melhorando a qualidade do ensino, segundo Lück (1999, p. 71), “[...] mediante superação contínua da sua já clássica fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem”. Finalizando, a autora (1999, p. 71) acrescenta que a interdisciplinaridade traz uma melhoria na qualidade de vida ao possibilitar que o aluno tenha “[...] uma visão global de mundo e de si mesmo no mundo [...]” e a possibilidade de enfrentar a realidade e superar o “[...] sentido de fragmentação, de dúvida negativa, de medo de erro na escolha da profissão, etc.”.



Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, quanto à sua natureza, é aplicada, do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva, monográfica e é caracterizada como estudo de caso. Segundo Gil (1999 p. 72), o estudo de caso permite um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Desse modo, o artigo estuda a arte de maneira aprofundada e explora, por meio de um questionário, uma situação vivenciada na escola, procurando questionar a arte como interdisciplinar.

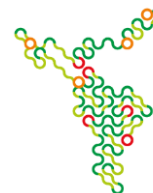
Para investigar a articulação dos conteúdos de artes com as demais disciplinas no Ensino Fundamental I, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de Santa Catarina. Tal escolha deu-se por não haver professor específico para a área de Arte na referida escola, o que, possivelmente, permite maior facilidade em trabalhos interdisciplinares.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário composto por nove (9) questões, sendo duas (02) perguntas fechadas e sete (07) abertas, o questionário seria entregue para as cinco (05) professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), porém, uma (01) professora recusou-se a respondê-lo, sendo eliminada da pesquisa. Conforme combinado com a direção da escola, as professoras receberam os questionários e puderam respondê-los em casa, tendo sete (07) dias para devolvê-los. Recebidos os questionários preenchidos, as respostas foram descritas e analisadas, sendo apresentadas a seguir. Como critério de identificação, os quatro (04) sujeitos pesquisados foram intitulados como A, B, C, D, de modo a omitir a identidade de cada participante.

Resultados e discussões

Este tópico apresenta os resultados, das questões abertas, obtidos na pesquisa realizada em uma escola da rede privada de Santa Catarina, envolvendo quatro (04) professoras do Ensino Fundamental I. A formação dos professores tem extrema importância na construção de valores, de modo que possa contribuir para a formação plena dos alunos. Iavelberg (2003, p. 10) reforça tal entendimento ao dizer que “o papel do professor é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte”.

Na sequência do questionário, havia sete (07) questões descritivas sobre arte e interdisciplinaridade, cujas respostas das professoras serão detalhadas a seguir.

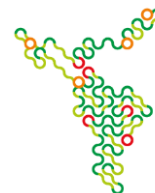


A primeira questão buscava saber o que os professores entendiam por interdisciplinaridade. Percebeu-se que, em todas as respostas, havia a presença da tentativa de superação do ensino fragmentado, a exemplo do que disse a professora C: “um único assunto trabalhado em todas as disciplinas”. As demais professoras complementaram suas respostas afirmando que interdisciplinaridade é ensinar através da cooperação ou utilizar diversos temas e assuntos em disciplinas separadas. Tais respostas denotam falta de maior conhecimento sobre o assunto, pois a interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2007), está presente na atitude das pessoas que idealizam as propostas pedagógicas, ou seja, não é apenas a união das disciplinas, dos métodos e dos conteúdos.

A segunda questão indagava se a interdisciplinaridade podia contribuir com a aprendizagem. As respostas mostraram que todas as professoras reconhecem a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem do aluno. A resposta da professora E é um exemplo: “quando todos os professores falam ‘a mesma língua’, o aluno tem maior conhecimento sobre o assunto a ser abordado. Portanto, a interdisciplinaridade pode sim contribuir para a aprendizagem”. Nesse sentido, Lück (1999, p. 59) afirma que “[...] a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social”, permitindo a formação plena dos alunos.

Na terceira questão, indagou-se se era possível trabalhar interdisciplinaridade por meio de arte, solicitando exemplos. Todas as professoras reconheceram ser possível trabalhar interdisciplinaridade por meio da arte, porém, somente as professoras C e D citaram exemplos de atividades interdisciplinares por meio da arte. Destacam-se os exemplos elencados pela professora D: “construção de gráficos com materiais reciclados (Matemática e Língua Portuguesa) e desenvolvimento de fantoches para contação de histórias (Língua Portuguesa e História)”. As demais apenas mencionaram atividades artísticas, a exemplo de cores e fantoches, não relacionando com a interdisciplinaridade. Acerca do tema, Almeida (2001, p. 32) afirma que a arte ajuda os alunos a conhecerem novas culturas e elaborar formas únicas de pensamento, permitindo que extrapolem os limites da aprendizagem por meio das aulas de artes.

Na quarta questão, o objetivo era perceber o que cada professora entendia por arte. Pelas respostas, percebeu-se que duas professoras entendiam a arte como meio para expressar sentimentos e emoções, seja em forma de desenhos, esculturas ou música. Dentre as demais, destacam-se as

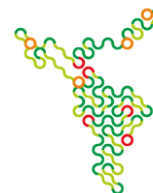


respostas da professora B, que pensava a arte como “construção de objetos”, e da professora D, como “talento de construir, recriar etc.”. No entendimento de Duarte (2008, p. 62), a arte “[...] é uma chave com a qual abrimos a porta de nossos sentimentos; porta que permanece fechada à nossa linguagem conceitual”, ou seja, a arte permite expressar nossos sentimentos de forma que a linguagem não consegue. Na perspectiva de Santos (2006) a arte proporciona muito mais do que apenas atividades que liberam as emoções, ela proporciona aos alunos vivenciar experiências fazendo arte, apreciando obras de arte e refletindo sobre elas.

A quinta pergunta questionou as professoras sobre a contribuição da arte para a aprendizagem e, pelas respostas, foi possível notar que as professoras reconhecem a importância da arte. A professora A respondeu “totalmente necessária, traz emoção e prazer ao processo”, enquanto a professora D respondeu “importantíssima, já que através dela visamos o lúdico, assunto tão discutido atualmente”. Apesar de tais respostas mostrarem que elas dão valor à arte na aprendizagem, também demonstram como seus conceitos são tênues. Almeida (2001) comenta esse resultado ao declarar que apesar de os professores entenderem e apontarem algumas vantagens do ensino em arte, eles ainda não apresentam justificativas para tais crenças e também não compreendem como trabalhar com artes para que ocorra benefícios.

Nas respostas, também estão explícitas as percepções das professoras em relação às contribuições da arte para a expressão de sentimentos, emoções e desenvolvimento da criatividade, a exemplo da resposta da professora C para quem, por meio da arte, é possível “dar asas à imaginação e aguçar a criatividade”. Neste sentido, Duarte (2008, p. 49) afirma que a arte é imprescindível, podendo levar o sujeito a um patamar do sentir humano que a palavra escrita não permite: “A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem.”

A sexta pergunta questionava se as professoras achavam que havia diferença entre arte e arte-educação e, em caso positivo, qual seria essa diferença. Percebeu-se, a partir das respostas, que nenhuma professora tinha conhecimento sobre o termo arte-educação: a maioria respondeu que desconhecia o termo e uma (01) nem respondeu essa questão. Conforme discutido anteriormente, o termo arte-educação é um movimento que possibilitou reflexões sobre a formação dos professores e discutiu seus fundamentos no país. Duarte (2008) nos lembra que a arte-educação vem para



questionar o ensino tradicional, não vê a educação como simples transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de formação do ser humano, que envolve um sentido para vida.

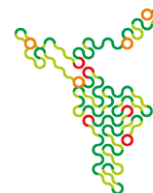
Por fim, a sétima e última pergunta questionou as professoras quanto às dificuldades para articular os conteúdos de arte com os de outras disciplinas. Pelas respostas, notou-se que as professoras sentiam dificuldades diferentes, a exemplo da professora B, que destacou “as apostilas que vêm com conteúdos individualizados”. Acerca dessa fragmentação do ensino, Lück (1999) já falava anteriormente que a interdisciplinaridade vem para superá-la, na tentativa de formar plenamente o aluno, auxiliando-o a entender seu lugar no mundo e permitindo-lhe atuar como um cidadão consciente.

A falta de interesse por parte dos alunos foi citada pela professora C, que também acrescentou o entendimento que eles têm sobre a aula de arte como “folga”, e pela professora D, que ainda adicionou a falta de tempo dos professores, porém, sem especificar para o quê. Comentando, Paro (2007) diz que o professor tem o poder de educar, de criar no aluno o interesse pelas aulas, tornando suas aulas atrativas e interessantes e é por meio da mediação que o professor cria no aluno o querer aprender.

Considerações finais

Diante do exposto acerca da articulação entre os conteúdos de arte e das demais disciplinas do Ensino Fundamental I, foi possível perceber a existência de diferentes conceitos de interdisciplinaridade, embora o sentido é sempre o mesmo: superar a fragmentação do ensino. Além disso, a arte permeia as várias áreas do saber, representando uma importante aliada da educação interdisciplinar, de modo a fazer com que o uso das linguagens da arte possibilite uma aprendizagem significativa. O Trabalho com a Arte no Ensino Fundamental I é muito importante, já que ocorre um aprendizado significativo quando se utilizam as linguagens da arte como forma de comunicação e expressão, permitindo ao aluno expressar seus sentimentos e experiências e o levando a compreender seu papel na sociedade.

A pesquisa verificou que algumas professoras utilizam atividades interdisciplinares, articulando a arte-educação com outras disciplinas, porém, deixou entrever que os conceitos estabelecidos por elas ainda estão limitados, mostrando desconhecimento da essência da arte-educação. Além disso, os dados revelados pela pesquisa mostram que as professoras, mesmo



procurando articular os conteúdos de artes com as demais disciplinas, têm dificuldades no processo, principalmente porque ainda falta base teórica para que ocorra a interdisciplinaridade e o material didático é composto por conteúdos individualizados.

Por meio da mediação, o professor é o principal responsável por incitar o gosto do aluno pelas aulas de artes. Para isso, ele precisa ser qualificado, capacitando-se para articular os conteúdos de artes com outras disciplinas, já que esta permeia as várias áreas do saber e possibilita ao aluno uma visão completa do mundo. Essa capacitação deve acontecer tanto na própria formação quanto em formação continuada, proporcionando oportunidades de maior aprofundamento na área de arte e no trabalho com projetos interdisciplinares.

Enfim, os estudos realizados permitem uma maior reflexão acerca da importância da arte-educação e da interdisciplinaridade, mostrando os benefícios de sua utilização. É importante ressaltar que a pesquisa trilha caminhos novos, uma área ainda pouco estudada e, por isso, a restrição nas abordagens dos professores pesquisados. Por outro lado, contribuiu de forma efetiva para a construção cognitiva de novos conceitos sobre o tema, possibilitando ao docente reflexões sobre sua prática pedagógica. Vale registrar que, como a pesquisa limitou-se a uma escola, seria interessante realizar o estudo em outras escolas nas quais o Ensino Fundamental I também não possuía uma professora específica da área de Artes, procurando fazer um comparativo e verificar diferenças/semelhanças entre elas.

Referências

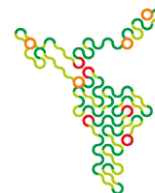
ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas/SP: Papirus, 2001. p.11-38.

BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, ano 7, n. 9, p. 11-29, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1288/869>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUBA, Juliana Cândida Oliveira; MARTINHO, Juliana Silva; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. Diálogos entre arte, interdisciplinaridade e educação: o que dizem os PCN.



Travessias, v. 10, n. 2, p. 155-174, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/12223/9294>>. Acesso em: 25 out. 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo, SP: Loyola, 2007.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

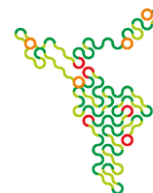
LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: implicações para a prática escolar democrática.** 2007. Disponível em: <sindservsantos.org.br/imagens/upload/documento68.doc>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009.



OS SENTIDOS DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE O DIREITO À MEMÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10639/03

Carina Santiago dos Santos¹

Resumo: Este resumo tem por objetivo apresentar conexões entre o direito à memória requerido pelo Movimento Negro e o processo de implementação da política de diversidade, enfrentamento ao racismo e promoção de igualdade na rede pública municipal de ensino de Florianópolis, entre 1994 e 2016. Assim, propõe-se apreender os diferentes sentidos de História que informam a atuação dos diversos atores envolvidos, por meio da realização de entrevistas com os sujeitos que participaram desses processos históricos, entre gestores e militantes. Pesquisar sob as premissas da História do Tempo Presente, implica em considerar que é preciso posicionar-se na escrita, criando campo de diálogo entre a academia e a sociedade, evidenciando disputas por memória. Memória, de acordo com Valentim e Trindade (2011), não como um conjunto de traços do passado, mas viva, presente e repleta de subjetividades. Sendo assim, a memória assume função de destaque para perpetuar, ou não, padrões de conduta e espaços de ser e estar no mundo. Por isso, a importância de recorrermos à memória dos atores na elaboração das políticas de diversidade, percebendo que os silenciamentos falam e tem poder.

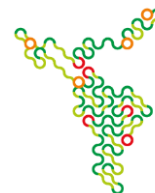
Palavras-chave: EREER, Memória, História

The senses of History in the Municipal Network of teaching of Florianópolis: between the right to memory and the implementation of Federal Law 10639/03

Astract: The purpose of this summary is to show the connection between the right to memory required by the Black Movement and the process of implementing diversity policy, confronting racism and promoting equality in the municipal public school system of Florianópolis, between 1994 and 2016. Thus, it proposes - the different meanings of history are apprehended that inform the performance of the various actors involved, by means of interviews with the subjects that participated in these historical processes, between managers and militants. Research under the premises of the History of Present Time implies considering that one must position oneself in writing, creating a field of dialogue between academia and society, evidencing disputes by memory. Memory, according to Valentim and Trindade (2011), not as a set of traces of the past, but alive, present and full of subjectivities. Thus, memory assumes a prominent function to perpetuate, or not, patterns of conduct and spaces of being and being in the world. Therefore, the importance of using the memory of the actors in the elaboration of diversity policies, realizing that the silencers speak and have power.

Keywords: EREER, Memory, History

¹ Mestra em Ensino de História e Doutoranda em História no PPGH/UDESC. Professora de História da Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis, Santa Catarina. Brasil.



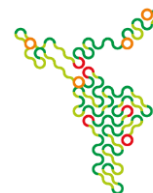
Este texto tem por objetivo estabelecer conexões iniciais entre o projeto de pesquisa de doutoramento e a categoria memória através das discussões realizadas sobre a História do Tempo Presente (HTP), área de concentração da pós-graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Importa destacar, neste sentido, as pretensões da pesquisa intitulada “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira: os sentidos de História da África na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1994 – 2016)”.

Propõe-se apreender os diferentes sentidos de História da África que informam a atuação dos diversos atores no tempo, envolvidos na implementação da política de diversidade, enfrentamento ao racismo e promoção de igualdade na rede pública municipal de ensino de Florianópolis. Para tanto, será preciso analisar os documentos normativos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a trajetória do Movimento Negro Catarinense, em especial da capital, na construção de políticas públicas de visibilidade das populações de origem africana, bem como a realização de entrevistas com os sujeitos que participaram desses processos históricos.

O recorte escolhido, 1994 a 2016, inicia com o ano em que na cidade de Florianópolis foi promulgada a Lei Municipal 4446/94 (FLORIANÓPOLIS, 1994), pautando que o ensino nas escolas municipais deveria valorizar a cultura afro e abordar aspectos da História Afro-brasileira e finaliza em 2016, quando houve a publicação da última versão da matriz curricular de ERER. A referida lei e a matriz apontam para a necessidade de elaboração de materiais didáticos contextualizados, a partir da perspectiva afro, e a formação de professores com auxílio de entidades do Movimento Negro. Assim, há o indicativo de que, mobilizadas nas ações direcionadas às questões educacionais, as organizações do Movimento Negro florianopolitano constituíram uma História – africana e afro-brasileira – para ser ensinada nas escolas públicas municipais.

Deste modo, ao analisarmos as apropriações dos sujeitos nos processos de implementação da política municipal de ERER e dos sentidos de História desenvolvidos por eles neste percurso histórico e importa compreender a História desse presente, averiguando qual passado se relaciona com o presente analisado e quais as possibilidades de futuro que este presente nos permite almejar, no caso do projeto, temos no horizonte a colaboração com a construção de uma sociedade com práticas antirracistas no ambiente escolar e através do ensino de História.

Assim, para além de estabelecer o recorte temporal da pesquisa no presente, François Dosse (2012) aponta que a HTP tem especificidades metodológicas que permitem ao historiador perceber



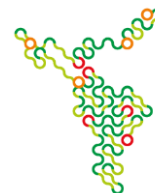
que o presente é composto de traços de um passado que o influencia acintosamente, extrapolando definições simplistas de ruptura e continuidade entre estas duas esferas temporais.

Neste sentido, do mesmo modo que as informações podem ser massificadas através dos meios de comunicação populares, elas também podem ser omitidas. Aqui se localizam as disputas pelos discursos dos grupos subalternizados, pois aquilo que não é divulgado desaparece ou é tido como inexistente, e estabelecemos uma relação política implementada por diferentes sujeitos em busca do direito pela memória, pelo direito de ter sua história retratada e ensinada nas escolas.

Sob este raciocínio, a cena histórica dialoga com o retorno do político, como aponta Remond (1999). De acordo com o autor, a história política passa a pensar em novos objetos, pois a necessidade de lidar com questões que ainda sangram, estão sendo sentidas e dramatizadas atualmente gerou um curto-circuito histórico trazendo novamente assuntos e debates que pareciam resolvidos, impondo a constituição de novas balizas para a escrita da história, pois não existe uma nova história política em função do tempo presente.

O intenso jogo político para a implementação da Lei Federal 10639/03 é marca destas nuances destacadas pelo autor. A lei em pauta complementa e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas. Deste modo, o Estado em suas esperas de poder assumiu a existência de disparidade histórica de oportunidades entre negros e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade. Reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares e as práticas racistas que perpetuam estereótipos resultam em subalternação dos saberes das populações africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2003).

Pesquisar sob as premissas do Tempo Presente, implica em considerar que, como defende Dosse (2012), é preciso posicionar-se na escrita, criando campo de diálogo entre a academia e a sociedade. Assim, ao analisarmos as entrevistas de gestores e militantes dos movimentos sociais, é necessário que haja engajamento do pesquisador na defesa de seu posicionamento ideológico e discernimento para compreender que a HTP, como discorre Henry Rousso (2016), não é a supervalorização do presente e sim possível ferramenta de estudo e posicionamento diante dele,



pois o presente se configura como não acabado, por isso os usos do passado vão além da história do imediato.

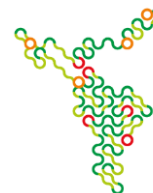
A partir da sanção da referida lei, o Estado lançou diversos documentos que objetivam conscientizar, explicar e orientar os profissionais da educação para a efetivação da proposta em termos práticos. Em âmbito local, a Lei Municipal 4446/94 atesta o diálogo existente entre os gestores da educação municipal e a sociedade civil organizada, contribuindo para que Florianópolis assegurasse na legislação tal preocupação pertinente.

Esta preocupação apontada na legislação municipal é pertinente na medida em que, ao consultarmos a literatura sobre o ensino de História é possível atestar que sua finalidade nas escolas no Brasil tem sido, ao longo do tempo, a construção da identidade nacional e do povo brasileiro desde o século XIX. Esta constatação remete à necessidade de refletirmos sobre a prática nas unidades educativas da Educação Básica, uma vez que nos deparamos com problemas que perpassam os usos políticos que influenciaram as escolhas sobre determinados conteúdos escolares, muito presentes em tempos de investimento em projetos como o Escola sem Partido. Neste sentido, fica evidente que o campo da História abarca intensas disputas por memória.

Memória aqui entendida, de acordo com Renata Valentim e Neide Trindade (2011), não como um conjunto de traços do passado, mas viva, presente e repleta de subjetividades. Sendo assim, a memória assume função de destaque para perpetuar, ou não, padrões de conduta e espaços de ser e estar no mundo. Por isso, a importância de recorrermos à memória de diferentes atores na elaboração das políticas de diversidade em Florianópolis e então desenvolvermos as análises pertinentes, percebendo que os silenciamentos também falam e tem poder.

A memória também pode ser pensada como um constructo coletivo que se ressignifica na experiência dos sujeitos e nos reporta a ouvir os testemunhos e ponderar sobre os esquecimentos e mesmo sobre os silêncios, enfim tratar com as subjetividades.

Sabemos não ser possível recuperar a totalidade do passado, nenhum historiador/a conseguiria tal façanha. Empregaremos a História Oral como um método de pesquisa que privilegia as fontes testemunhais e a fala dos sujeitos em ação. Para Lucilia Delgado (2003), é uma metodologia voltada à produção de saberes, sendo que o compartilhamento de lembranças, através do registro narrativo, propicia e implica no movimento de escutar e falar. Lidamos com uma metodologia científica, pensando o seu significativo movimento de produção de fonte –



depoimentos e narrativas. Assumimos a força da História Oral na perspectiva de pensar seus desdobramentos para a construção da pesquisa histórica.

Ainda sobre a importância da oralidade, Hampaté Bâ (2010: 182) argumenta que a escrita congela instantes de saber e para os ocidentais isso seria o saber em si. Conceder à oralidade a mesma confiabilidade que se dispensa ao texto escrito ainda é um desafio que nos afasta de usufruir mais profundamente das possibilidades que uma entrevista pode oferecer ao historiador, ignorando que a palavra é o próprio valor do homem.

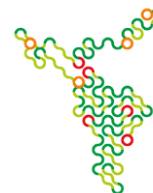
Para além, na construção da política houve o investimento na implementação de uma história das populações de origem africana e os depoimentos, na articulação com as demais fontes, vão poder apontar quais os sentidos desta implementação e qual história é esta almejada por meio de intensa e longa mobilização social. Há, portanto uma memória para ser instituída nas escolas acerca destas populações, uma memória considerada ideal e pretendida pelo Movimento Negro. Pensar e planejar a constituição e circulação de uma memória coletiva no ensino de História não é tarefa fácil e se constitui tarefa fundamental para a decolonialidade do saber.

Estes sujeitos são os mesmos ainda hoje subalternizados e lutam por visibilidade através das legislações educacionais sobre a diversidade. Analisar sua presença e luta por inserção social, sob a ótica destes estudos, possibilitam que evidenciem espaços de disputa, privilégio e poder.

Andreas Huyssen (2014) destaca que estudos sobre constituição de memórias emergiram na Europa, na década de 1980, inserindo-se primordialmente em contextos nacionais e se configuram como terreno muito disputado. A memória determina o que pode, deve e se deseja lembrar e aí está a importância da construção de memoriais, homenagens e celebrações.

Há, portanto, uma disputa por memória e uma obsessão memorialística, concebendo uma memória histórica. Apontamos que esta memória está em aberto e objetiva se transformar em passado histórico, passado este a ser contato nas aulas de História nas salas de aula brasileiras. Faz-se urgente assumir a escola, como lugar de produção e reprodução de representações da sociedade, não escapando à branquitude¹ marcante. Neste espaço, as manifestações racistas e preconceituosas

¹ Lourenço Cardoso (2008) define que a branquitude é acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em uma sociedade racista como a brasileira. Ao se tornar invisível no debate das relações raciais por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de “outro”, principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza. Neste sentido, quando abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude,



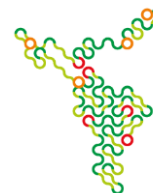
são frequentes e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como de EREER. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem colonialista.

No Brasil, a memória pode ser entendida como campo de batalha institucional quando falamos da EREER, pois as populações de origem africana vivem no presente as marcas do período escravista por meio do racismo, que veta oportunidade de acesso a espaços de privilégio e poder e também tem negado o acesso ao seu passado através de uma história que não é vista e contada em sala de aula através de aspectos positivados e, tampouco, considerando outras epistemologias pautadas em saberes não ocidentalizados. O Estado garantir em forma de lei o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira não garante sua efetividade, campo de tensões diárias, agravadas pelo momento político de retrocessos na garantia dos direitos dos grupos subalternos.

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa, já abordada. Encontrar uma alternativa para a noção de raça está aqui pontuado na adoção do termo afrodescendente, afro e populações de origem africana para referência aos “negros”. Assim ampliamos as possibilidades de suas experiências para além da escravidão e devolvemos humanidade aos sujeitos do passado e do tempo presente (CARDOSO; RASCHE, 2014:14-17).

Telles (2003) pontua que a composição da sociedade ainda esconde, por meio do mito da democracia racial arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências. Assim, os direitos civis e políticos são prejudicados por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros. Nos momentos de requisição de condições de acesso aos direitos, vem à tona o discurso pautado no imaginário de que somos todos iguais e formamos um país composto por uma mistura

institucionalmente racista, falamos de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos e qualquer uma das duas possibilidades configuram escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica.



de raças ditas fundadoras, ou que as desigualdades são oriundas exclusivamente dos recursos materiais.

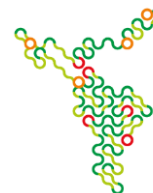
Kabelguele Munanga (2010) aponta diversos exemplos em que no Brasil parece não haver racismo, pois costumeiramente se aponta que este fenômeno é típico de demonstrações explícitas e que em terras tupiniquins não existe confissões de situações de racismo, sustentando assim o mito da democracia racial, que mantém privilégios de acesso aos espaços de privilégio e poder apenas para um grupo. Defende que é preciso falar sobre racismo e conceituar o que é raça, preconceito, raça e racismo para que tenhamos avanços no reconhecimento e no combate ao mesmo. É preciso formar os professores para que seja possível implementar as políticas de EREER nas unidades escolares deste país.

O que se propõe, portanto, é uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008, 288) para que tenhamos condições de avançar e pensar sob outras formas de entender e perceber o mundo fora do eixo de conceitos e teorias ocidentais. Não é questão de deslegitimá-las e sim de dar visibilidade para outras formas de organização do saber e assim trazer para a cena história os sujeitos subalternizados. Na América Latina, o descolonial vive em corpos indígenas e de origem africana constantemente invisibilizados e calados pela falta de disposição e habilidade que os historiadores tem de ouvi-los por não conseguirem – ou não desejarem – se desvincular de noções como desenvolvimento, diferença e nação para se aproximarem com a interculturalidade e a descolonidade, pois a defesa da similaridade vem de quem tem poder.

Precisamos ouvir a voz dos sujeitos e analisar os lugares de enunciação de suas concepções a respeito da História, do mundo e da vida no mundo, ou seja, seus sentidos de História e suas cosmologias. Sob esta perspectiva conhecer o território do qual emergem seus discursos torna-se fundamental para análise do discurso. Por isso, será realizado estudo da legislação pertinente e do Movimento Negro, para que tenhamos maior entendimento de seus lugares de fala, disputas e sentidos construídos nesta história configurada e idealizada para ser ensinada.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. 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". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 Fev. 2015.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível"**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa: Luta pela Promoção de Igualdade Racial no Brasil. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro. **Formação de Professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

DELGADO, Lucilia A. N. **História oral e narrativa**: tempo, memória e identidades. Disponível em: <file:///D:/Documentos/MESTRADO/Lucilia%20de%20Almeida%20Delgado%20-%20historia%20oral.pdf>. Acesso em 19 mar.2017.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012.

HAMPATÉ-BÀ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África**. V.1. São Carlos: MEC, UNESCO, UFSCar, 2010.

HUYSEN, A. A cultura da memória em um impasse: memórias em Berlim e Nova York. In: _____. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto, Museu de Arte do Rio, 2014. p. 139-153.

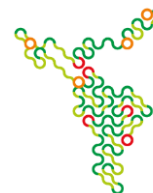
MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Caderno de Letras da UFF – **Dossiê**: Literatura, língua e identidade, v.34, p. 287-324. 2008. Acesso em 02 dez. 2017.

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: Caderno Penesb – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF (n.12) (2010). Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF/Quartet, 2010. p. 169-204.

RÉMOND, Réne. O retorno do político. In: CHAVEAU Agnés; TÉTARD, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 51-61

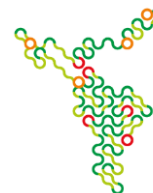
ROUSSO, H. O nosso tempo. In: _____. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2016. p. 219-280.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1993.



TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

TRINDADE, Zeide Araújo & VALENTIM, Renata Patricia Forain. Sobre Memória, Representação e Identidade Social: alguns aspectos teóricos. **Revista Polis e Psique**, volume 1., n2, 2011, p.60-72. Disponível em:
<file:///D:/Documentos/MESTRADO/mem%C3%B3ria%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 mar.2017.



SABERES DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Keyla Cristina da Silva Machado¹

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

Resumo: O presente artigo tem como pressuposto discutir quais saberes os docentes mobilizam ao organizarem suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados que permitiram a construção dessas assertivas decorrem de uma pesquisa qualitativa, tendo a narrativa como método e instrumental, o diário. A intenção é discutir sobre os saberes que os professores elaboram e utilizam em diversas situações, frente à organização de sua prática pedagógica, enquanto docente. Para tanto, procuramos orientações nas contribuições de Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Tardif (2002) e demais autores que discorrem sobre a temática. Os resultados das investigações encaminharam-se para a discussão sobre a necessidade de refletir acerca das especificidades da organização e execução da prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual envolve uma pluralidade de saberes a serem manipulados com vistas à construção do construto de estratégias pedagógicas de ensino, além da identificação e categorização propostas por alguns autores sobre os saberes. Nas considerações finais, reafirma-se o pensamento de que na organização de cada prática retratada pelos participantes da pesquisa houve a necessidade de empregar vários saberes de forma articulada e refletida pelos professores, diante da realidade da escola.

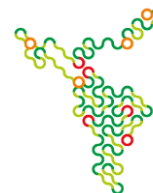
Palavras-chave: Saberes docentes. Organização. Planejamento. Práticas pedagógicas.

Astract: The present article has as presupposed to discuss what knowledge teachers mobilize when organizing their pedagogical practices in the initial years of Elementary School. The data that allowed the construction of these assertions derive from a qualitative research, with the narrative as method and instrumental, the diary. The intention is to discuss the knowledge that teachers elaborate and use in different situations, in front of the organization of their pedagogical practice, as a teacher. For this, we seek guidelines in the contributions of Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Tardif (2014) and other authors on the subject. The results of the investigations went to the discussion about the need to reflect on the specificities of the organization and execution of the pedagogical practice of the teachers in the initial years of Elementary Education, which involves a plurality of knowledge to be manipulated with a view to the construction of the construct Pedagogical strategies of teaching, besides the identification and categorization proposed by some authors on the knowledge. In the final considerations, it is reaffirmed the thought that in the organization of each practice portrayed by the participants of the research, it was necessary to employ several knowledge in an articulated and reflected way by the teachers, in face of the reality of the school.

Key words: Teacher knowledge. Organization. Planning. Pedagogical practices.

¹ Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: keyla_machado@yahoo.com.br

² Doutora em educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: carmen.cabral@pq.cnpq.br



NOTAS INTRODUTÓRIAS

As discussões expostas nesse texto, são resultados de investigações realizadas em uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação, cujo objeto de estudo foi a mobilização e construção de saberes docentes na prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental.

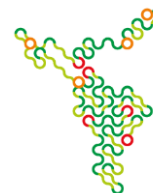
Optou-se por versar sobre os saberes que são executados na organização da prática pedagógica do professor, nesse nível de ensino. A partir dessa perspectiva, fizemos uso de metodologia descritiva de caráter qualitativo, tendo como método a narrativa em forma de diários, os quais foram favorecedores para a análise e inferência dos achados da pesquisa.

No esforço investigativo da pesquisa, observamos que a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta várias especificidades em sua organização e execução, necessitando de uma pluralidade de saberes voltados para a elaboração de um conjunto de estratégias pedagógicas de ensino.

Identificar o *corpus* de saberes docentes para organizar a sua prática não é um processo fácil, tendo em vista que se encontram entrelaçados por meio de conhecimentos e habilidades convalidados em seu desenvolvimento profissional. Assim, buscamos compreender as estruturações das ações teórico-práticas executadas pelo professor na elaboração de seu fazer docente, após a análise das narrativas, com o intuito de sistematizar os saberes utilizados por ele durante esse processo.

Visamos à descrição de saberes docentes empregados na prática pedagógica, buscamos o cruzamento com as teorias de Tardif (2014), Gauthier (2013) e interpretações teóricas de Pimenta (2012), a fim de conceber as tipologias e manifestações desses saberes nas narrativas dos professores sobre o seu trabalho. Com esse intuito, procuramos identificar como os docentes utilizam os diversos saberes que possuem.

Nesse sentido, as informações aqui elencadas, em um primeiro momento, fazem uma explanação sobre a classificação dos saberes, partindo das ideias de Tardif (2014) para, em seguida, estabelecer a classificação de alguns estudiosos sobre os saberes docentes. Por fim, serão expostas as considerações finais sobre a temática proposta.



Saberes que embasam a prática pedagógica dos professores, a partir do olhar de Tardif

A visão de Tardif (2014) sobre o saber docente está ligada ao trabalho de sala de aula, à prática do professor. Vale destacar que na relação entre o saber e o trabalho docente, são mobilizados diferentes saberes, de forma gradativa, de acordo com a realização de sua prática. Logo, o objeto de estudo do autor está relacionado à epistemologia da prática, idealizando a classificação dos saberes como descrito abaixo:

a) Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional são, também, chamados Ciências da Educação e da ideologia pedagógica. Nesse âmbito, Tardif (2014, p. 37) afirma que “[...] no plano institucional, a articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial e continuada dos professores.” São aqueles adquiridos ao longo das formações, nos estudos das escolas normais, nas universidades e nas formações continuadas.

Ademais, a prática dos professores também faz uso de outros saberes, os quais, em consonância com o autor, são oriundos de reflexões sobre doutrinas e concepções, ideologias que embasam a prática educativa, considerados como os saberes pedagógicos.

Sobre essa temática, Soares (2008, p. 22) sinaliza estes serem fundamentais para a atuação no ensino superior. Acentua, inclusive, que:

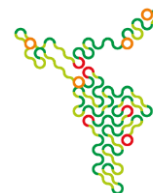
Não basta apenas o professor ter o domínio de conteúdo, é preciso também desenvolver habilidades para a construção de saberes, aliado aos conteúdos e às habilidades. Nesse sentido, os saberes pedagógicos são fundamentais para o professor conduzir com êxito o processo ensino-aprendizagem.

Como se pode perceber, é de grande importância os saberes da formação, não apenas para os professores universitários, mas em todos os níveis de ensino, tendo em vista a necessidade de uma boa base pedagógica para confrontar as dilemáticas da prática, refletir sobre elas e reelaborar novas estratégias de enfrentamentos, construindo novos saberes.

b) Saberes curriculares

Todas as instituições de ensino têm propriedade para organizar-se com relação aos planejamentos, de acordo com as diretrizes e os programas de cada município.

No que se refere aos saberes curriculares, agrupados nos programas das instituições escolares, Tardif (2014, p. 38) sublinha que:



os saberes curriculares, no entanto, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita, apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares.

Em outras palavras, a partir dos programas que norteiam o planejamento, os docentes lançam mão de saberes curriculares para delinear e adaptar a sua prática pedagógica frente às necessidades impostas pelas incertezas diárias de seu trabalho.

c) Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares estão relacionados com a forma de os professores trabalharem com as disciplinas a serem ensinadas. É importante salientar que esses saberes são oriundos das formações iniciais, a partir das disciplinas específicas dos cursos realizados pelos participantes. Para Tardif (2014), são saberes selecionados pelas universidades, por meio de disciplinas e diversos grupos sociais que as compõem e produzem.

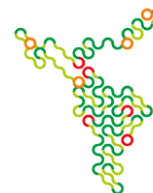
A partir desses saberes, os professores terão possibilidades de organizar as suas abordagens metodológicas para trabalhar com a grade curricular destinada ao ensino fundamental.

d) Saberes experienciais

Durante o trabalho como docente, os professores constroem e mobilizam seus saberes experienciais, pois estão diretamente ligados à cultura e à ação docente. Tardif (2014, p. 49) faz referência a esse tipo de saber como sendo “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários, no âmbito da prática da profissão docente, e que não provém das instituições de formação nem dos currículos.”

Dessa forma, podemos afirmar que são saberes oriundos das demandas da prática, estruturados a partir de diversas situações enfrentadas na profissão. Outrossim, os saberes experienciais estruturam e oportunizam o acesso aos demais saberes dos docentes. Trata-se de “[...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana ”(TARDIF, 2014, p. 53). Eles são mobilizados nas ocasiões de enfrentamento de diversas situações vividas pelos professores, as quais lhes permitem refletir, julgar, avaliar as situações, tomar atitudes para resolver os seus problemas.

Desta feita, sobressai-se que não só os saberes experienciais validam a prática docente. São todos os saberes que formam um arcabouço teórico e prático para o exercício da profissão, valorizando as necessidades reais do professor e de seu cotidiano.



No tópico a seguir, serão discutidos aspectos mais direcionados às práticas exercidas pelos professores em sala de aula. Especialmente, a prática pedagógica, um dos elementos de investigação desse estudo.

Os saberes mobilizados pelos professores na organização da prática pedagógica

Na realização da docência, o professor necessita de definir procedimentos que melhor se adequem à realidade de seus alunos, proporcionando-lhes um melhor ensino-aprendizagem. As atividades expressadas nas práticas pedagógicas rotineiras dos professores demonstram os saberes que são os construtos de seu trabalho como docente, como se verifica nos relatos a seguir:

A prática pedagógica diária lá na escola segue o processo ideal, a partir do projeto político-pedagógico até o plano de trabalho diário. Realizamos planejamento bimestral coletivo junto com a pedagoga, depois cada professor faz o planejamento semanal e diário conforme o bimestre e o desenvolvimento da turma. A cada bimestre reavaliamos as habilidades que não foram alcançadas para fazermos uma nova retomada. Dentro do plano diário sempre acompanho a frequência dos alunos e a realização da tarefa de casa (BELINKY).

A organização da minha prática varia de acordo com o ano que vou lecionar. A base dos conteúdos deve estar de acordo com os princípios do município, mas sempre busco complementar as atividades (ALENCAR).

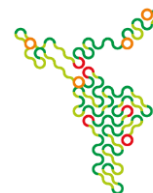
Para organizar a minha prática, faço um diagnóstico dos meus alunos, vejo o que já sabem, este é o ponto de partida. Então, planejo com o conteúdo, que objetivos pretendo atingir, qual metodologia devo usar para atingi-lo, quais materiais serão usados na minha em sala de aula (CORALINA).

Acredito muito no coletivo, penso que junto com outros aprendemos mais e melhor, então, sendo assim, priorizo atividades em grupo, obviamente dependendo do assunto (QUINTANA).

Todo dia minha aula tem a seguinte rotina: conversa, leituras, exercícios escritos, além disso, gosto de propor desafios para meus alunos[...]. Hoje estou trabalhando com os mesmos alunos de 2015 (4 anos) e agora (5 anos), fiz essa escolha por acreditar em pelo menos dois para realizar um bom trabalho, para uma melhor experiência de ensino e aprendizagem (MEIRELES).

As assertivas dispostas nos relatos demonstram os saberes dos professores no ato de planejar a sua prática pedagógica, e a forma como utilizá-los no contexto da realidade da escola. Os momentos citados pelas partícipes são, de fato, imprescindíveis para conhecer a realidade da turma, iniciando o processo de planejamento do ensino.

A partir dessa visão, é possível considerar o planejamento educacional como um instrumento de grande relevância para a organização do processo de ensino, já que por intermédio dele o professor orientará o seu trabalho, partindo de sua realidade e necessidade, buscando atingir



os seus objetivos para determinada turma, ajustando as condições de ensino às suas reais necessidades.

Além disso, Belinky ressalta: “A prática pedagógica diária lá na escola segue o processo ideal, [...]”, induzindo-nos a acreditar que a participante tem internalizado o que vem a ser uma boa prática pedagógica, à medida que trata da forma como são conduzidas as didáticas que seguem o mais próximo do que considera *ideal*, apesar de se saber que a concepção de ideal é muito relativa, particular às questões subjetivas de cada docente, o que remete, inclusive, a práticas já superadas, que primavam por paradigmas de professores a serem seguidos e imitados.

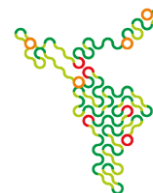
No que se refere à mobilização de saberes, destacamos como primeiro ponto a ser observado nas falas das docentes os saberes da formação profissional, identificados com maior ênfase nas falas da Coralina, Meireles, Ana Machado, Belinky, ao relatarem os conhecimentos que são apreendidos quanto à construção de planejamentos, rotinas diárias de trabalho, atividades, avaliações e demais encaminhamentos da prática pedagógica.

Pelas falas, podemos inferir que os planejamentos realizados nas escolas acontecem de forma semelhante, seguindo, em um primeiro momento, a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais e um encontro bimestral destinado ao planejamento, na escola. Belinky reconhece como se processa esse momento de forma detalhada: [...] Realizamos planejamento bimestral coletivo junto com a pedagoga, depois cada professor faz o planejamento semanal e diário, conforme o bimestre e o desenvolvimento da turma.

Evidenciamos que em tais encontros coletivos na escola para toda a equipe de professores e gestores, muitas vezes esse momento precioso de reunião pauta-se apenas trocas de avisos e informações gerais sobre o andamento da escola. Por outro lado, o planejamento de ações didáticas ocorre de forma individualizada, como demonstra Coralina, ao aduzirem que o professor decide estratégias, executa, avalia atividades para a sua turma de forma individual.

Cada turma deve ter o seu planejamento específico, tendo em vista a realidade que apresenta, mas o momento do planejamento deve ser, igualmente, de troca e partilha de experiências e conhecimentos com os pares, em prol de uma reflexão coletiva, que se paute em uma análise individual sobre a prática do docente.

Os saberes mobilizados a partir das necessidades pedagógicas oriundas da organização da prática das professoras durante a sua prática foram demonstrados na fala de Coralina, ao expor:



“Então, planejo com o conteúdo que objetivos pretendo atingir, qual metodologia devo usar para atingi-lo [...]”. A narrativa mostra o saber que está diretamente ligado ao que Gauthier (2013) intitulou de *gestão da matéria*, cuja função pedagógica está integrada às ações realizadas pelos professores a fim de proporcionar o aprendizado dos alunos, tais como o planejamento, o ensino e a avaliação, de forma a atender às diretrizes municipais, às propostas da escola e ao aprendizado dos alunos.

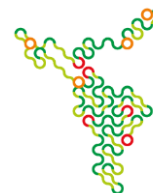
Salientamos, que ora se estão tratando de saberes mobilizados para o planejamento da aula. Nesse ponto, as narrativas revelam uma série de ações que primam pela organização do conteúdo de forma a adequá-lo aos objetivos de ensino, bem como pela apropriação das rotinas e sequências didáticas.

Notamos a preocupação expressa nas falas das professoras sobre o planejamento em sua prática diária, sendo consenso o seu uso no trabalho docente. Destarte, consideramos esse momento como inescusável para a organização da prática, acreditando-se que seja uma ocasião de unidade entre teoria e prática na didática educacional. Levando em consideração a reflexão necessária para a sua ocorrência, relevam-se momentos que antecedem a sua feitura, o diagnóstico dos alunos e as decisões indispensáveis para uma melhor adequação das estratégias de ensino, mobilizando diversos saberes para a sua concretude.

Outro ponto de apreciação dentro da análise dos saberes da formação profissional diz respeito aos saberes relacionados à distribuição do tempo das atividades ao ensino, voltados às ações em prol do aprendizado dos alunos. Despertou a atenção a forma como cada professor os utiliza para distribuir o tempo de sua aula, distribuindo os horários e as atividades de acordo com o seu nível de importância para cada turma.

Reforçando esse pensamento, destacamos o relato de Meireles, ao descrever: “Todo dia minha aula tem a seguinte rotina: conversas, leituras, exercícios, escritas, além disso, gosto de propor desafios para meus alunos.” Sua exposição denota que as decisões que toma, referente às atividades, são previstas com antecedência, de tal forma que já se torna uma rotina na aula, ficando perceptível, também, a mobilização de saberes que envolvem estratégias de ensino.

Quanto a estes, todos os participantes do estudo demonstraram utilizá-los, ao construírem estratégias para a aula, lançando mão de habilidades específicas, reflexão e criatividade para tal. Apesar disso, Gauthier (2013) chama atenção para a estruturação dessas atividades, pois



influenciam no comportamento e no aprendizado do docente e discente, ao longo do processo. Nesse entendimento, avulta-se a importância de o professor conhecer as especificidades de sua turma, a fim de propor desafios e atividades apropriados à sua realidade.

Assim, fica clara a subjetividade e a pluralidade de saberes que o docente deve lançar para realizar suas atividades, bem como os contextos que influenciam a sua construção e mobilização. Nesse diapasão, vale sobrelevar a importância de o professor construir seus recursos de trabalho e, por vezes, negar-se a executar planos e rotinas idealizadas por pessoas fora de seu contexto escolar.

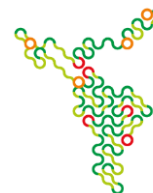
Como se pode notar, são de grande relevância os saberes da formação, adquiridos em todos os níveis de ensino, tendo em vista a necessidade de uma boa base pedagógica, para confrontar as dilemáticas da prática, refletir sobre elas e reelaborar novas estratégias de enfrentamentos, além de construir novos saberes.

No bojo da discussão, reforçamos o pensamento de que foi necessária a mobilização de um arcabouço de saberes da formação profissional de cada docente para a organização de sua prática. Os conceitos integrados ao trabalho docente foram articulados e refletidos pelos professores diante da realidade da escola, e nesse ínterim, o movimento articulador das teorias estudadas durante suas formações, por meio de disciplinas e programas distintos, junto ao trabalho diário “[...] parecem construir um alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais.” (TARDIF, 2014, p. 21).

Outro ponto a ser observado nas falas refere-se aos *saberes curriculares*, mobilizados pelos professores no decorrer de suas narrativas. Todas as instituições de ensino têm propriedade para organizar-se em relação aos planejamentos, de acordo com as diretrizes e programas de cada município. Isso manifesta-se nos diários, ao fazerem referências e seguirem os conteúdos e as habilidades que prezam. Em outras palavras, a partir dos programas que norteiam o planejamento, os docentes mobilizam os saberes curriculares para delinear e adaptar sua prática pedagógica.

Os saberes disciplinares estão relacionados à forma como os professores trabalham com as disciplinas a serem ensinadas. É importante destacar que esses saberes são oriundos das formações iniciais, a partir das disciplinas específicas dos cursos realizados pelos participantes.

A partir desses saberes, os professores terão a possibilidade de organizar suas abordagens metodológicas para trabalhar com a grade curricular destinada ao ensino fundamental, na



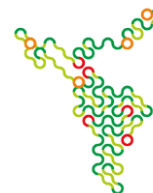
perspectiva defendida por Freire (1996), voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, que auxiliem na construção do conhecimento, de forma que ainda sejam vistas como um processo dinâmico entre professor e aluno, visando a uma leitura crítica da realidade. Acreditamos que assim o professor possa refletir sobre o currículo escolar, ampliando seus horizontes quanto à adaptação desse currículo para a sua realidade.

As falas de algumas participantes possibilitam demonstrar a mobilização de seus saberes, entre os quais, os direcionados ao ensino de conteúdos ligados à aquisição e ao uso da língua, conforme segue:

Trabalho o ano inteiro com um projeto de leitura que funciona assim: diariamente coloco um cantinho de leitura da sala de aula[...] o aluno tem acesso a esses espaços quando terminam suas atividades e ao voltar do recreio[...] eles resolvem o que ler e voltam para suas carteiras. No início de cada aula quem quiser pode falar do livro que leu, é uma forma de despertar interesse dos outros alunos para lerem também. Colei no caderno uma ficha para anotarem os livros que já leram. [...]. Toda sexta trabalho produção de texto, nas primeiras aulas trabalhamos algumas habilidades relacionadas à organização do texto [...] depois analisamos no quadro alguns textos para identificar para identificar o que foi trabalhado. Fizemos a escrita coletiva de alguns textos. Atualmente cada um faz a sua produção no caderno meia pauta, alguns já estão produzindo bem (ASSIS).

Podemos apreender a forma pormenorizada como Assis descreve os momentos de sua aula e as práticas que desenvolvem. Logo, os anos de experiência de formação e de atuação docente são demonstrados em suas falas, pela forma segura como articulam e conduzem as suas rotinas, atividades e ações voltadas a ensinar. De acordo com esses relatos, percebe-se que os professores planejam mais atividades voltadas ao trabalho de leitura, acreditando que este seja o princípio para a compreensão do aluno, para a aquisição de outras habilidades, inclusive em outras disciplinas, tendo a preocupação, inclusive, com o nível de conhecimento de cada aluno com vistas à melhor integração na aula, como demonstra Alencar, ao tratar do quadro diagnóstico de sua turma: “[...] busquei realizar atividades que atingissem todos os níveis de escrita, para que os que estivessem pré-silábico não ficasse “boiando” e o se desestimulasse para realizar as atividades mais fáceis.”

Diferentemente das participantes anteriores, Alencar demonstra tentativas para conhecer melhor as necessidades dos alunos do 2º ano, apesar de ter passado dois anos nessa série. Todavia, denota saber reconhecer os níveis de escrita dos alunos, tendo em vista a descrição que faz sobre as etapas próprias desse processo, cujos saberes são específicos ao alfabetizar, sendo práticas diferentes para alunos que já dominam a leitura e a escrita.



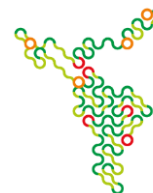
Diante dessa subjetividade de constituição da língua, fica notória a importância da didática exercida pelo professor durante as suas aulas. Entendemos que o trabalho com o ensino de língua portuguesa necessita dar conta da complexidade cada vez maior do homem moderno e, por isso, o encaminhamento didático deve procurar fazer jus à vasta gama de conteúdos da grade curricular. Portanto, as propostas de trabalho para os alunos devem ir além da realização de exercícios, mas se constituírem em produção de significados que trabalhem com a intuição linguística desses sujeitos e reflexão sobre os focos específicos, selecionados cuidadosamente para o trabalho.

Outro ponto de destaque diz respeito aos saberes experienciais. Durante o trabalho como docentes, os professores constroem e mobilizam seus saberes experienciais. Nesse sentido, todas as falas manifestaram esses saberes, apontando várias informações que demonstram e julgam quais as melhores atividades, os melhores conteúdos, as estratégias mais adequadas para cada ano, pois estão diretamente ligados à cultura e à ação docente.

Por conseguinte, pode-se reconhecer que são saberes oriundos das demandas da prática, estruturados a partir de diversas situações enfrentadas na profissão, os quais estruturam e oportunizam a utilização de diversos conhecimentos adquiridos pelos docentes. Tais saberes são mobilizados diante de ocasiões de enfrentamento de problemáticas pelo professor, onde refletem, julgam, avaliam as situações e tomam atitudes para resolver os seus problemas. Trata-se de “[...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.” (TARDIF, 2014, p. 53).

Por ser um saber elaborado com e pela prática, tratamos de interações construídas no contexto do trabalho docente, daí porque organizar a prática provoca a reflexão do professor sobre as suas ações, oportunizando-lhes uma visão holística do seu fazer na perspectiva de superação de problemas, limitações e possibilidades da prática, como demonstrado pela interlocutora Ana Machado: “Sempre me organizo de forma que procuro não ir à sala de aula sem planejamento [...] Neste ambiente de estudo, procuro manter a ordem da sala de aula, fazendo com que não se dispersem.”

A professora revela preocupação em estar preparada para a aula, de forma que esta seja ministrada com planejamento, demonstrando segurança e saberes promovidos pela experiência, ao reconhecer um ambiente propício ao aprendizado dos alunos, no momento em que faz referência a



um ambiente de estudo, demonstrando saber criar estratégias para manter a atenção dos alunos, com o intuito de promover um aprendizado de qualidade.

Pelo diário de Quintana, podemos deduzir os saberes experienciais sendo mobilizados à medida que ele descreve atividades realizadas em sala, como na fala que segue: “[...] Acredito muito no coletivo, penso que junto com outros aprendemos mais e melhor, então, sendo assim, priorizo atividades em grupo, obviamente dependendo do assunto.”

A experiência da professora, aliada a outros saberes, garantem a idealização de estratégias e de conhecimentos específicos que a fazem julgar e decidir o melhor a ser feito, adequando a realidade de seus alunos e o conteúdo que deseja trabalhar, no caso, a dinâmica de trabalho em grupo.

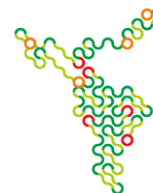
Diante disso, notabilizamos o fato de que não só os saberes experienciais validam a prática docente, pois são todos esses saberes que constituem um esboço teórico e prático para o exercício da profissão; são saberes demarcantes que subsidiam as ações diárias da sala de aula e se alinham aos demais conhecimentos disponibilizados pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desvelar de ações didáticas pensadas e realizadas pelos docentes conduzem à construção e à mobilização de um conjunto de saberes, em diferentes situações, no cotidiano escolar, relação que leva a refletir sobre o importante momento que a prática proporciona.

Para a sua organização, é necessário planejar as ações didáticas almejadas. Na visão de Paro (1997), no planejamento como processo dinâmico com o qual os professores estão envolvidos, ocorre a discussão sobre o que é planejar, seus objetivos e as metodologias adequadas para as turmas, bem como o que realmente se almeja ensinar. Para tanto, faz-se necessária a mobilização de saberes, até então adquiridos pelos professores, para ressignificar os que já possuem ou construir novos, de acordo com as suas necessidades, os quais serão evidenciados nas ações didáticas oriundas de sala de aula.

Em síntese, é interessante observar a forma de organização da prática dos professores pesquisados, que apesar de seguir rotinas parecidas, imprime particularidades que subjetivam a docência. Vale sobrelevar que a sequência de metodologias é parecida, seguindo a matriz curricular



da prefeitura, em um planejamento bimestral realizado junto com a coordenação pedagógica e com os colegas de escola.

As narrações demonstram claramente a necessidade dessa cultura profissional, no pensar e organizar a prática individualmente, para delinear as particularidades de sua realidade e, coletivamente, promover o diálogo, a reflexão e a integração dos profissionais que compõem a organização escolar, em prol dos alunos. Essa fluência e dinamicidade que se apresentam neste contexto propiciam o fortalecimento de relações sociais do grupo, no sentido de pensar junto de forma crítica, não apenas sobre os conteúdos a serem mediados, mas também acerca do enfrentamento de situações problemáticas que surgem no espaço da escola, mobilizando os saberes que possuem.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente**. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: NIJUÍ, 2013.

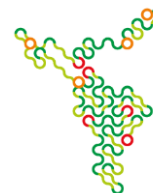
NOVÓA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVÓA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. do P. S. B. A universidade e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 13, n. 19, p. 15-27, 2008.

PARO, V. **Administração escolar – introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



LINGUAGENS ALTERNATIVAS COMO FACILITADORAS DO ACESSO À CIÊNCIA

Mônica Regina Vieira Leite¹
Milena Carpi Colombo²
José Ribeiro Leite³

Resumo: A linguagem científica pode ser interpretada como a aplicação dos símbolos e códigos da linguagem humana para registrar os fatos e acontecimentos da ciência, tem caráter universal e aborda temas de interesse diversos. Faz uso de terminologias específicas para a comunidade na qual é fortemente disseminada, o que a confere uma característica objetiva e técnica. Sendo assim, acabada tornando-se um dos obstáculos à compreensão de textos científicos pelas pessoas que não integram essa comunidade. A fim de facilitar o entendimento dessa linguagem, visto que a mesma frequentemente não é abordada durante os anos escolares, pensou-se em linguagens alternativas que podem ser capazes de promover um primeiro contato com a linguagem científica de uma forma mais acessível e menos intimidadora ao público externo à comunidade científica. O presente trabalho possibilitou concluir que as linguagens alternativas são ferramentas importantes para introduzir a linguagem científica ao público que não está acostumado a ela e são recursos que, por fazerem parte do lazer dos jovens, despertam um maior interesse pelo conhecimento.

Palavras-chave: Linguagem. Recursos. Ensino.

ALTERNATIVE LANGUAGES AS A WAY TO EASE THE ACCESS TO SCIENCE

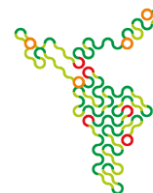
Astract: The scientific language can be interpreted as the application of symbols and codes of the human language to record the facts and events of science and it has a universal character, addressing many subjects of interest. It makes use of specific terminologies for the community in which it is strongly disseminated, giving it objective and technical characteristics. Thus, it has become one of the obstacles to understanding scientific texts by the people who are not part of this community. In order to ease the understanding of this language, since it is often not addressed during the school years, we thought about alternative languages that can be able to promote a first contact with the scientific language in a more accessible and less intimidating way to the public outside the scientific community. The present paper allowed us to conclude that alternative languages are important tools to introduce the scientific language to the public that is not used to it and that they are resources which stimulate a greater interest by knowledge, since they are part of the leisure of young people.

Keywords: Language. Resources. Teaching.

¹ UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Bauru/SP – Brasil.

² UNESP – Bauru/SP – Brasil.

³ UNIVEM – Marília/SP – Brasil.



1 Linguagem e linguagem científica

Há muitas queixas ao saber científico. Queixam-se da complexidade, do difícil entendimento, do uso, valor e das dificuldades inerentes à linguagem científica. A premissa de que a linguagem científica é complexa é aceitável, bem como a de que cada ciência tem uma linguagem própria é fato. “Todas as disciplinas possuem, assim, alguns conceitos que marcam sua identidade e indicam seus objetos de estudo”, afirmam Laville e Dionne (1999, p. 92).

O uso de terminologia técnica e específicos por cada ciência também é reconhecido por Cervo e Bervian (2002, p.132), estes entendem que “cada ciência possui uma terminologia técnica própria, que acompanham sua evolução, aperfeiçoando-se e enriquecendo-se com seus resultados. Essa terminologia técnica é de grande valia para a transmissão de conhecimentos e a comunicação entre cientistas,” (CERVO, BERVIAN, 2002 p.132).

Acontece que a especificidade e complexidade da linguagem científica, necessária à transmissão de conhecimentos e comunicação entre cientistas, muitas vezes, acabam dificultando o entendimento, o interesse e até mesmo o acesso ao saber científico. Daí a necessidade de estudar as possibilidades de uso de linguagens alternativas, que ajudem a superar esses obstáculos.

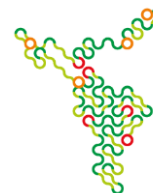
Para isso, antes de tecer algumas considerações sobre a linguagem científica, achou-se por bem apresentar algumas considerações sobre a relação existente entre o desenvolvimento humano, a linguagem e a necessidade de comunicar-se, pois as mesmas estão estreitamente relacionadas.

1.1 Considerações sobre a linguagem

Nesse sentido ressalta-se a fala de Rousseau (1991, p. 159), por entender que a partir do momento em “que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso”.

Reconhece-se, desde então, que o homem tem uma **Língua**, isto é: “um sistema de comunicação que emprega sons e/ou gestos, agrupados de acordo com determinadas regras, os quais resultam em significados inteligíveis para todos os que dela compartilham” (HAVILAND, 2011, p.210).

Reconhece-se também que o homem “é um ser vivo dotado de palavras” (JASPERS, 1971, P. 47). E ainda, é a palavra, segundo Rousseau (1991, p. 159), que “distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si – não se sabe de onde é um homem antes de ter falado”.



O homem é um ser dotado de palavras, de linguagem, que tem necessidade de comunicar, de relacionar-se pela comunicação, tem necessidade de falar da vida, de tudo o que o cerca e o envolve: pensamentos, sentimentos, conhecimentos, visões de mundo etc. Haviland (2011, p. 214), entende que a língua humana é “um sistema que nos permite traduzir preocupações, crenças e percepções em símbolos, os quais podem ser entendidos e interpretados pelos outros”.

Vejam, **podem ser** entendidos e interpretados pelos os outros, não quer dizer que são. Ao contrário do que muitos pensam, nem tudo é claro, transparente, evidente. É o que afirma Haviland (2011, p. 224). “Embora as línguas sejam eficientes para nomear e discutir ideias, ações e objetos, todas apresentam, até certo ponto, deficiência para entender completamente o que está sendo falado”.

Mesmo com algum limite, a linguagem é condição necessária à atuação humana nos mais diferentes âmbitos, como bem afirmou Haviland (2011, p. 209): “o nosso meio mais sofisticados de compartilhar grande número de informações complexas é a língua – a pedra fundamental de cada cultura humana”. É pela língua que o homem consegue expressar, transmitir, comunicar, compartilhar a cultura, a criação humana, o modo de vida de cada povo.

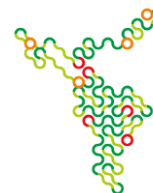
Têm-se então, de diferentes formas, homens que se comunicam por meio de palavras, por meio de linguagens, verbal, corporal etc. “A linguagem é, assim, a forma propriamente humana de comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes” (CHAUI, 1997, p.137).

Cabe esclarecer, então, depois dessas breves considerações, que a linguagem não tem um único sentido, nem uma única função. Um exemplo são as especificidades da linguagem científica.

1.2 Considerações sobre a linguagem científica

Antes de fazer referência à linguagem científica cabe diferenciar, mesmo que ligeiramente, a linguagem simbólica da linguagem conceitual. Essa diferenciação é relevante para entender a especificidade da linguagem científica. Afirma Chauí:

A linguagem simbólica (dos mitos, da religião, da poesia, do romance, do teatro) e a linguagem conceitual (das ciências e da filosofia) diferem sob os seguintes aspectos: a linguagem conceitual busca convencer-nos por meio de argumentos, raciocínios e provas. A linguagem simbólica fascina e seduz; a linguagem conceitual exige o trabalho lento do pensamento (CHAUI, 1997. P.150).



Os conceitos, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.91), “são representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns essenciais”. Afirmam ainda: os “conceitos e as palavras que os exprimem são indispensáveis para conhecer, compreender e explicar”. Daí sua importância e integração à linguagem científica.

Nesse mesmo sentido, aponta Carraher:

“O mundo sem conceitos seria um mundo sem linguagem, sem comunicação e sem explicação, dos fenômenos que nele ocorrem. Os conceitos são ingredientes indispensáveis para o pensamento reflexivo, para a ciência e para todas as outras expressões da inteligência humana, na arte, na cultura popular e nas interações sociais (CARRAHER, 2002, p.99).

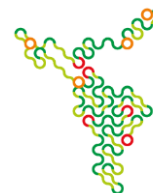
“A linguagem científica deve, portanto, ser objetiva, precisa, isenta de qualquer ambigüidade. Contrasta, neste sentido, com a linguagem subjetiva, apreciativa, adequada a outros fins” (CERVO E BERVIAN, 2002, p. 129). E ainda. “Ao contrário do que costuma acontecer no senso comum, a linguagem do conhecimento científico utiliza enunciados e conceitos com significados bem específicos e determinados”. (KÖCHE, 2009, p.33)

Lembrando Rousseau, a busca por meios adequados para que a comunicação aconteça da melhor forma possível continua. Regra que serve também para o saber científico, como explica Cervo e Bervian (2002, p.132), a “popularização da ciência, de seus métodos, de suas técnicas e de seus conhecimentos requer hoje linguagens e formas de comunicação cada vez mais simples, acessíveis ao grande público consumidor de tecnologias, de produtos, de serviços e de informações”.

Contudo vale ressaltar que tal simplicidade não implica em ignorar as características constitutivas desse tipo linguagem. Implica sim, em encontrar e fazer uso de outros recursos e linguagem, que facilitem a comunicação entre os diferentes públicos e que aumente o interesse e o acesso ao saber científico.

2 Linguagens alternativas

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender a linguagem científica e o caráter lúdico que as músicas, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos e jogos digitais podem apresentar quando trabalhados de forma didática pelo professor, listamos alguns exemplos de recursos didáticos que apresentam linguagens alternativas e que abordam temas



de caráter científico, que podem ser usadas em sala de aula e que oferecem uma linguagem mais acessível aos estudantes, possibilitando um melhor entendimento dos temas por eles abordados:

2.1 Música

A música pode ser definida como um conjunto de sons e, através deles que o homem é capaz de se relacionar com o mundo e a sociedade na qual está inserido (SILVA, 2017). A música é considerada uma linguagem, que serve para trazer sensações, lembranças e fazer associações com situações vividas, ou ainda, promover reflexões sobre o futuro, despertando expectativas (MARTINS et al., 2009).

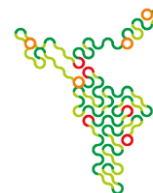
Segundo Martins et al. (2009), a linguagem verbal, musical e literomusical (a que relaciona as duas primeiras) podem compor a estrutura de uma música. Portanto, o fato de apresentar essas três formas de linguagem, cabe ao professor identificar quais delas se adequam mais aos objetivos de sua aula e, a partir disso, realizar a mediação entre o conhecimento ali contido e o que tem que ser passado aos alunos.

O lúdico, elemento que pode ser encontrado nas músicas, é uma estratégia que desperta a atenção dos alunos por apresentar um caráter educativo que se distancia do tradicional. Dessa forma, a música pode ser considerada como um recurso responsável por incentivar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de conceitos científicos (FRANCISCO JUNIOR E LAUTHARTTE, 2012). Exemplos:

NaCl – Kate and Anna McGarrigle

Essa música é de autoria canadense, por questões práticas, apresentaremos aqui apenas a tradução livre de um trecho da música:

É divertido ionizar / Era apenas um pequeno átomo de Cl / com uma concha vazia / Mas em algum lugar nesse oceano está / o belo Sódio / com elétrons suficientes ao redor de sua concha / E mais aquele extra / Em algum lugar nesse profundo oceano azul / há um negativo / para minha energia extra, sim / Em algum lugar nessa espuma / Meu positivo encontrará seu lar / E então o Cloro desavisado / sentiu uma atração magnética / olhou para baixo e sua / concha externa estava cheia / O Sódio gritou “Nossa, que gás! Seja minha esposa e / eu mudarei nome de Cloro para Cloreto”.



Embora a música original seja em inglês, é possível trabalhar com a sua tradução, pois ela aborda de maneira simples e divertida a ionização, assunto fundamental da Química. Na música, a ligação iônica é tratada de forma bastante lúdica, é transformada em uma história de amor entre os dois elementos envolvidos, e sem negligenciar termos como átomo, elétron, positivo e negativo, que são necessários para que o conteúdo seja exposto de forma correta.

History of Everything – Barenaked Ladies

Essa música também é de autoria canadense e também será apresentada apenas a tradução livre de um trecho da mesma:

Nosso universo inteiro estava em um estado quente e denso, / E então há quase 14 bilhões de anos a expansão começou. Espere... / A Terra começou a esfriar / Os autótrofos começaram a babar / Neandertais desenvolveram ferramentas / Nós construímos a Muralha (nós construímos as pirâmides), / Matemática, Ciência, História, desvendando os mistérios, / e isso tudo começou com o Big Bang!

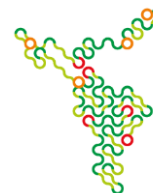
Esta música faz um panorama geral do surgimento do Universo, fala do Big Bang, do início da vida, da evolução do Homem e de fenômenos importantes que ocorreram na sociedade e na ciência. Tais assuntos podem ser abordados pelas disciplinas de Biologia, Física, Geografia e História.

A música contém os termos principais e palavras-chave de cada conteúdo apresentado, os quais não podem ser ignorados ao introduzir essas temáticas. Além disso, a música foi usada como tema de abertura do seriado *The Big Bang Theory*, o qual é muito assistido e conhecido pelo público jovem.

2.2 Filme

O cinema é uma arte criada, na qual as ideias e visões são transmitidas através de imagens em movimento e sons. Dessa forma, assim como as demais artes, o cinema pode ser encarado como uma forma de explorar as problemáticas do contexto onde a sociedade está inserida, identificando e problematizando a realidade (TEIXEIRA E LOPES, 2003).

De acordo com Carrière (1995, p. 19 apud Siqueira, 2002, p. 54), a linguagem do cinema é acessível, pois: “ao contrário da escrita, em que as palavras estão sempre de acordo com um código



que você deve saber ou ser capaz de decifrar (você aprende a ler a escrever), a imagem em movimento estava ao alcance de todo mundo”.

Os filmes possuem potencial para serem explorados como recursos didáticos, pois a união dos elementos visuais e sonoros que caracterizam os filmes acaba proporcionando um contato mais palpável com aquilo que se pretende ensinar. Segue alguns exemplos de filmes que podem auxiliar o entendimento de alguns temas científicos de diferentes áreas do conhecimento:

O Ponto de Mutação

O filme é basicamente um diálogo bem complexo entre os três personagens principais, uma cientista, um político e um poeta, que olhares diferentes dialogam sobre variados temas. É um filme apropriado para Ensino Superior, porém, o recorte de algumas cenas ou o filme em si, pode trazer uma boa reflexão para alunos do Ensino Básico, pois faz uso de analogias e de alguns exemplos do cotidiano para exemplificar os assuntos abordados.

O filme pode ser utilizado em matérias como Química, abordando a estrutura do átomo; Biologia, com temas sobre sustentabilidade; Estudos Sociais, com fatos que ocorrem nos bastidores da política; e Filosofia e Sociologia, através de reflexões a respeito da vida e do sistema vivo.

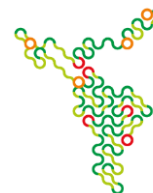
Osmose Jones – Uma Aventura Radical pelo Corpo Humano

No filme, Frank, um homem que não possui hábitos muito saudáveis ou higiênicos, contrai um vírus letal chamado Thrax e seu sistema imunológico é ativado a fim de se livrar do mesmo. É então que Osmose Jones, uma célula branca que faz parte do sistema de defesa do organismo de Frank, se une a Drix, uma pílula ingerida por Frank após sentir os primeiros sintomas de sua infecção, para combater o perigoso vírus e salvar a vida de Frank.

A linguagem utilizada possui características humorísticas enquanto aborda o funcionamento do corpo humano, porém sem deixar de lado termos específicos importantes para a transmissão correta dos conhecimentos. Este filme pode ser utilizado como recurso em aulas de Biologia para tratar de temas como os sistemas do corpo humano – principalmente o sistema imunológico – biologia celular, tecidos e também microbiologia.

2.3 Desenhos animados

Os desenhos animados são caracterizados por apresentarem a união de diversos elementos de linguagem, entre eles o visual, através da imagem em movimento; a presença de efeitos sonoros;



e os diálogos que podem ser diretos ou através de uma narrativa. Essa combinação é feita a fim de transmitir uma mensagem e/ou informações sobre variadas temáticas (SILVA JÚNIOR; TREVISOL, 2009; ALVES; GOMES, 2017).

Alves e Gomes (2017) afirmam que o fato dos desenhos animados constituírem um produto da cultura popular implica que estes apresentam uma linguagem bem conhecida pelos alunos, e essa característica, que une conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula aos recursos visuais e auditivos torna a aprendizagem mais significativa.

De acordo com Lima (2014), o uso de tal recurso vai além da memorização, pois ao apresentar ideias e algumas concepções, podem proporcionar discussões e debates em sala de aula, o que estimula o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Dentre os exemplos selecionados, abrimos uma exceção, O Mundo de Beakman, que é um programa de televisão que, embora não seja um desenho animado, também faz parte da cultura popular e que também une a imagem em ação aos aspectos sonoros e cômicos.

Sid, o Cientista

Este desenho animado é voltado para o público infantil, trazendo uma linguagem própria desse público-alvo, sem muitos termos técnicos. Trata-se de um garoto que sempre traz perguntas para a turma e para a professora, e em cada episódio é trabalhado um tema diferente.

Embora seja um desenho para crianças, os assuntos discutidos não são necessariamente simples, como ferramentas e medições, mudanças e transformações, os sentidos, saúde, máquinas e vida animal, que pode ser usado tanto em aulas de Ciências, quanto de Biologia, Química e Física.

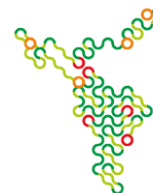
O Show da Luna

Trata-se de uma garotinha chamada Luna, muito curiosa e fascinada por Ciências. Em cada episódio ela busca soluções e respostas para suas dúvidas e questionamentos sobre a Ciência. Pode ser utilizado principalmente nas aulas de Ciências, trazendo uma linguagem correta, simplificada, porém com alguns termos específicos.

A animação traz questionamentos como, por exemplo, por que espirramos, por que as borboletas esfregam as patinhas, por que enxergamos pontas nas estrelas, entre outros.

O Mundo de Beakman

No programa de televisão educativo, originalmente norte-americano, Beakman, um cientista excêntrico, recebia cartas reais de telespectadores com dúvidas que eram resolvidas por ele com a



ajuda de seus assistentes, frequentemente apresentando experimentos que poderiam ser reproduzidos em casa.

A linguagem usada, com certo humor, faz uso de termos específicos de ciências, necessários à compreensão de temas abordados em diferentes episódios. Estes podem ser trabalhados em aulas de Química, Biologia e Física, abordando temas como pilha, ácidos, as leis da física.

2.4 Histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são construídas com uma linguagem híbrida, ou seja, que mescla o verbal e o iconográfico através de uma sequência lógica de quadros (NEVES, 2012). Por suas narrativas serem muitas vezes dotadas de leveza e certa brevidade (CARVALHO, 2010), acabam justificando o gosto por esse tipo de leitura – principalmente – pelo público infanto-juvenil.

Segundo Santos e Ganzarolli (2011, p. 67), a “linguagem e os elementos dos quadrinhos, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino. A união do texto com a imagem facilita a compreensão dos conceitos que ficariam abstratos se relacionados unicamente com as palavras”.

Esse tipo de material acaba se configurando em um objeto lúdico, porém, para isso, é necessário que seja feita uma leitura reflexiva à cerca do conteúdo por ele exposto, pois apenas uma leitura descompromissada não caracteriza o desafio lúdico (CARVALHO, 2010).

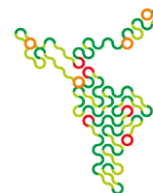
Além disso, Santos e Vergueiro (2012, p. 84) entendem que os quadrinhos também possibilitam “[...] o incentivo à leitura, o aprendizado de línguas estrangeiras, a instigação ao debate e à reflexão sobre determinado tema, ou mesmo a realização de atividades lúdicas, como a dramatização [...]”.

A partir disso, selecionamos algumas histórias em quadrinhos e articulamos os conteúdos nelas abordados com suas possibilidades de uso em sala de aula.

Coleção “SAIBA MAIS!”, da Turma da Mônica

A linguagem utilizada por Maurício em seus gibis é voltada ao público infanto-juvenil, mesclando os temas em foco com elementos cômicos e lúdicos, construindo histórias fictícias que não deixam de lado o conteúdo que se pretende transmitir.

Essa coleção pode ser usada em praticamente todas as disciplinas escolares, pois traz em seus volumes temáticas de todas as áreas do conhecimento, como por exemplo o descobrimento do



Brasil, para as aulas de História; o Sistema Solar, para as aulas de Física; biodiversidade, para as aulas de Biologia, entre muitos outros.

Humor com Ciência

Este site tem a proposta de trazer temas sobre a ciência e o universo de maneira descontraída, na forma de tirinhas, vídeos e podcasts. A linguagem utilizada nas tirinhas combina os elementos visuais e o cômico para abordar as temáticas, suavizando a leitura e facilitando o entendimento dos conteúdos. As tirinhas contidas no site apresentam conteúdos de diversas áreas do conhecimento, desde Língua Portuguesa até Ciências Naturais.

2.5 Jogos digitais

Os jogos digitais possuem concepções híbridas por apresentarem a união de variados elementos como “programação, roteiros de navegação, design de interface e técnicas de animação e usabilidade” (MOITA et al. , 2013).

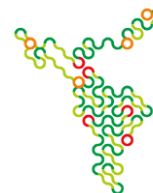
Os *games* proporcionam àqueles que os jogam o desenvolvimento de pensamentos e estratégias lógicas que podem ser aplicadas em diversos contextos, partindo do mundo virtual para o mundo real (MOITA et al, 2013). De acordo com Bittencourt (2003), para o público infanto-juvenil, os jogos digitais constituem uma ferramenta de grande potencial educativo, pois este público apresenta preferências por materiais que tragam elementos visuais mais dinâmicos e interativos que estiveram presentes em seu dia a dia durante seu crescimento.

Portanto, os jogos digitais são um recurso a ser explorado em sala de aula e por isso, foram selecionados alguns exemplos de jogos e sugestões de disciplinas nos quais poderiam ser trabalhados.

Angry Birds

O jogo é composto por várias fases e consiste em atirar aves de diferentes cores e com habilidades especiais diferentes com o auxílio de um estilingue para derrubar as construções e eliminar todos os porcos de cada fase.

Este jogo trabalha com uma linguagem mais visual através da qual é possível visualizar a trajetória das aves e o impacto que os arremessos têm a cada jogada, facilitando a explicação de alguns temas a partir das imagens.



Com esse jogo é possível introduzir conteúdos de Física como trajetória, angulação, aceleração, força de atrito e também resistência de materiais, visto que as construções são feitas de materiais diferentes e necessitam de forças de impacto diferentes para serem derrubadas.

Plague Inc.

O objetivo desse jogo é criar, desenvolver e controlar um patógeno para infectar toda a humanidade em uma gigante epidemia.

A linguagem do jogo conta com muitos termos específicos, mas se mostra bastante clara, facilitando o entendimento das tarefas a serem desempenhadas ao longo do mesmo. Pode ser usado em aulas de Biologia para abordar temas como imunologia, microbiologia, e até mesmo genética, dentro do contexto de mutação dos genes.

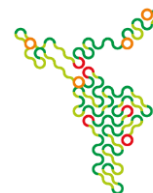
3. Conclusão

O dialogo desenvolvido com autores citados e referenciados permite concluir, primeiramente, que o homem faz uso de linguagens para comunicar seu modo de vida, sua cultura, que a cada dia busca meios para representar e comunicar sua atuação em diferentes âmbitos, o da ciência, por exemplo. Conclui-se, que a ciência tem uma linguagem própria, tida como complexa e de difícil compreensão, dificuldade essa que é entendida, muitas vezes, como obstáculo ao acesso à ciência. Daí a necessidade de linguagens alternativas, de outros recursos, que ajudem a superar esses obstáculos.

Por fim, permite concluir que esses recursos que possuem linguagens alternativas são enormes potenciais no aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem por apresentarem conteúdos científicos através de uma linguagem mais acessível, atraente, agradável e presente no cotidiano dos alunos.

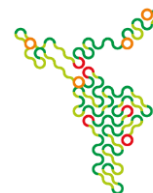
No entanto, é necessário ressaltar a importância do papel do professor ao apropriar-se desses recursos, pois o fato de serem viáveis ou não, está intimamente relacionado com a atuação de cada docente. Os resultados dependem da prática pedagógica, da forma como o professor vai atuar.

As linguagens alternativas são recursos necessários ao ensino de ciências, no entanto, é de responsabilidade do docente a percepção das necessidades de cada conteúdo, conhecer as características de cada material e elaborar as estratégias necessárias a cada atividade, antes de aplicá-las em sala de aula.

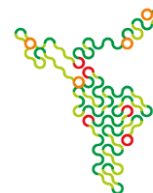


Referências

- ALVES, S. da S.; GOMES, J. C. Recurso audiovisual na escola: o desenho animado na prática docente nos anos iniciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2017, **Anais...** Curitiba, p. 19087-19102.
- BITTENCOURT, J. R. **A utilização dos Role-Playing Games digitais no processo de ensino-aprendizagem**. 2003. 62 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Faculdade de Informática - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.
- CARVALHO, L. dos S.. **Quadrinhos nas aulas de ciências: narrando uma história de formação continuada**. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- CERVO, L. A.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FRANCISCO JUNIOR, W.; LAUTHARTTE, L. C. Música em aulas de Química: uma proposta para a avaliação e a problematização de conceitos, **Ciência em Tela**, v. 5, n. 1, jan. 2012.
- HAVILAND, H. A. **Princípios da antropologia**. Trad. Elisete Paes e Lima. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. de Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1971.??
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Artes Médicas, 1999.
- LIMA, J. P. de. **O desenho animado como recurso didático: uma intervenção no Ensino Médio**. 2014. 45 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Docentes Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.
- MARTINS, N. B.; SCHUTZ, M. D.; RIGO, M.; TROIAN, A.; RANGEL, E.de F. M. A utilização da música como prática de ensino nos livros didáticos. **Vivências**, v. 5, n. 8, p.77-83, out. 2009.
- MOITA, F. M. G. da S. C.; LUCIANO, A. P. da C.; COSTA, A. T.; BARBOZA, W. F. C. Angry Birds como contexto digital educativo para ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos: relato de um projeto. In: Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital, 12., 2013, **Anais...** São Paulo, p. 121-127.



- NEVES, S. da C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012. 30 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) - Departamento de Artes Visuais – Universidade de Brasília, Palmas, 2012.
- ROUSSEAU, J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. 5ª ed. São Paulo: nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- SANTOS, M. O. dos; GANZAROLLI, M. E. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **TransInformação**, Campinas, v. 23 n. 1 p. 63-75, jan./abr. 2011.
- SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.
- SILVA JÚNIOR, A. G. da; TREVISOL, M. T. C. Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, **Anais...** Curitiba, p. 5043-5054.
- SILVA, L. R. da. A música na educação infantil e suas relações com o processo de ensino. **Revista Even. Pedagóg.**, v. 8, n. 1 (21. ed.), p. 134-147, jan./jul. 2017.
- SIQUEIRA, D. da C. O. O corpo no cinema de ficção científica. **Logos**, v. 9, n. 2, p. 51-59, 2002.
- TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. M. (Org.). **A escola vai ao cinema**. 1ªed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.



EDUCAÇÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UMA ETNOGRAFIA SOBRE “OS MORENOS DO DIVINO”, RIO RUFINO, SC.

Diversidade de Saberes e Práticas na Educação: Diversos olhares, Múltiplos Sujeitos

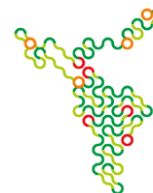
Elisângela de Oliveira Fontoura¹

Geraldo Augusto Locks²

RESUMO: O tema deste Projeto de Pesquisa é uma etnografia da população da comunidade Divino Espírito Santo, localizada no município de Rio Rufino, Estado de Santa Catarina. A questão de pesquisa se constitui a partir da necessidade de compreender como a educação e a Economia Solidária podem contribuir com a emancipação social da população dessa localidade. Assim o principal objetivo desse estudo é conhecer as contribuições da educação e da Economia Solidária como estratégia para emancipação social da população da localidade dos “Morenos do Divino” município de Rio Rufino, SC, por meio da pesquisa etnográfica. Para tanto, torna-se necessário contextualizar histórica e culturalmente a formação social da população dos “Morenos do Divino”, com ênfase em sua origem, ocupação do espaço geográfico, e modo de produção de sua existência; descrever a identidade sociocultural da população dos “Morenos do Divino”, ressaltando seu patrimônio cultural material e imaterial, auto-denominação, costumes, hábitos, linguagem, gastronomia, atividades culturais (festas), trabalho, religiosidade, relações de gênero, parentesco, pertencimento grupal e, por fim, identificar as percepções desta população acerca de seus projetos de futuro, como pensam ou projetam o seu desenvolvimento local na condição possivelmente de um grupo étnico afro-brasileiro. Em termos metodológicos, pode-se caracterizar essa pesquisa como uma etnografia crítica participante, pelo fato de descrever e analisar processos sociais e implicar no envolvimento do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa. Conforme refletem Adams e Moretti (2011), o pesquisador assume o compromisso de produzir um conhecimento emancipatório e transformador da realidade, participando, inclusive, dos projetos de luta dos sujeitos envolvidos. A pesquisa etnográfica, conforme Geertz (1978), Oliveira (1998) e Rifiottis (2005), se caracteriza pela descrição da cultura de uma determinada população ou um grupo social. É característica da etnografia, o uso do caderno de campo, a observação participante na qual as habilidades do ouvir, observar e escrever, conforme reflete Oliveira (1998), tornam-se indispensáveis na coleta e análise de dados. Portanto, como instrumento de coleta de dados, destacam-se as entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas, anotações de observações decorrentes de visitas e contatos com um grupo de mulheres que se organizam em um empreendimento econômico solidário na área

¹ Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Planalto Catarinense. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, Brasil.

² Possui Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como docente no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense e é coordenador da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP/UNIPLAC). Lages, SC, Brasil.

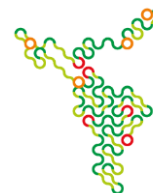


da panificação. A expectativa desta pesquisa é dar visibilidade a uma população supostamente caracterizada como uma comunidade quilombola; contribuir para a construção de um conhecimento emancipatório capaz de gerar consciência e reflexão crítica dos sujeitos envolvidos; na perspectiva das políticas afirmativas, sensibilizar agentes públicos, governos por meio de políticas públicas garantidoras dos direitos humanos, da justiça social e da democracia.

Palavras-chave: Educação. Economia Solidária. Morenos do Divino. Emancipação social. Etnografia.

ABSTRACT: The theme of this Research Project is an ethnography of the population of the Divino Espírito Santo community, located in the municipality of Rio Rufino, State of Santa Catarina. The question of research is based on the need to understand how education and the Solidary Economy can contribute to the social emancipation of the population of that locality. Thus the main objective of this study is to know the contributions of education and Solidary Economy as a strategy for social emancipation of the population of the locality of the "Morenos do Divino" municipality of Rio Rufino, SC, through ethnographic research. Therefore, it is necessary to contextualize historically and culturally the social formation of the population of the "Morenos do Divino", with emphasis on its origin, occupation of space geographical, and mode of production of its existence; to describe the socio-cultural identity of the population of the Morenos do Divino, emphasizing their material and immaterial cultural patrimony, self-denomination, customs, habits, language, gastronomy, cultural activities, work, religion, gender relations, kinship, belonging and finally, identify the perceptions of this population about their future projects, how they think or design their local development in the possibly condition of an Afro-Brazilian ethnic group. In methodological terms, this research can be characterized as a participant critical ethnography, because it describes and analyzes social processes and implies the involvement of the researcher with his research subjects. As Adams and Moretti (2011) reflect, the researcher is committed to producing an emancipatory and transformative knowledge of reality, participating, even, in the fight projects of the subjects involved. The ethnographic research, according to Geertz (1978), Oliveira (1998) and Rifiottis (2005), is characterized by the description of the culture of a determined population or a social group. It is characteristic of ethnography, the use of the field notebook, participant observation in which the abilities of listening, observing and writing, as reflected by Oliveira (1998), become indispensable in the collection and analysis of data. Therefore, as an instrument of data collection, we highlight the semi-structured interviews and narrative interviews, notes of observations from visits and contacts with a group of women who organize themselves in an economic enterprise in solidarity in the area of baking. The expectation of this research is to give visibility to a population supposedly characterized as a Quilombola community; contribute to the construction of an emancipatory knowledge capable of generating awareness and critical reflection of the subjects involved; in the perspective of affirmative policies, to sensitize public agents, governments through public policies that guarantee human rights, social justice and democracy.

Keywords: Education. Solidarity economy. Morenos do Divino. Social emancipation. Ethnography.



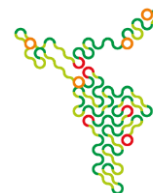
INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, no contato com as disciplinas básicas, comecei a rever meu projeto inicial de pesquisa. Particularmente, a disciplina de Processos socioculturais e educação me permitiu dialogar com diferentes campos do conhecimento. Foi quando conheci o Grupo de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas” (GEDETER), coordenado por meu orientador, com suas três linhas de pesquisa: a) educação do campo; b) educação e economia solidária; c) cultura, diversidade e desenvolvimento sustentável. A segunda linha mantém um Projeto de Extensão singular! Ele se desenvolve por meio da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP UNIPLAC). Este projeto foca o campo da economia solidária desenvolvendo pelo tripé acadêmico, ensino, pesquisa e extensão.

Motivada para conhecer o “novo”, passei a integrar a equipe multiprofissional deste Projeto constituída de professores, estudantes e técnicos, cujo trabalho é disseminar a economia solidária e realizar incubação de empreendimentos econômicos solidários na região de missão da Universidade. No leque de diferentes empreendimentos em processos de pré-incubação e incubação, tive oportunidade de conhecer os primeiros passos de pré-incubação de um futuro empreendimento solidário constituído por mulheres na localidade do Divino Espírito Santo, no município de Rio Rufino, SC, há 70 quilômetros de Lages.

Passei a acompanhar a equipe da ITCP que fazia suas primeiras incursões junto àquele grupo, quando vim a saber que se tratava pressupostamente de uma população quilombola, muito embora seus integrantes assim não se reconhecessem. Esta primeira percepção arrebatou-me para minha história de vida e minha prática docente. Como professora afro-brasileira e educadora que sou, estava tendo a oportunidade de conhecer um grupo social e investigar situações de discriminação social, preconceitos vividos por homens e mulheres afro-brasileiros com significativa história na constituição da nação brasileira. Logo conclui que havia encontrado uma temática de relevância, não apenas pessoal, mas profissional e social, para desenvolver meu projeto de pesquisa e minha dissertação do Mestrado.

Um universo complexo descortinava-se sobre minhas curiosidades. A população da localidade do Espírito Santo apresenta características singulares, como veremos a começar pela



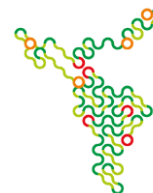
denominação nativa de “Morenos do Divino” atribuída pela população de seu entorno geográfico. A partir das primeiras aproximações, as questões começaram a surgir... Quem conhece sua história de origem, constituição grupal e como se estabeleceram naquele território, que num primeiro olhar, remete para as características de um quilombo? Sua cultura expressa na organização social, condições econômicas, relações de poder, afinal, são questões que passaram a fazer parte de meu cotidiano. Assim, a partir da constituição da questão de pesquisa, eu teria uma oportunidade ímpar de demonstrar pela pesquisa um objeto não familiar, ou seja, desconhecido para mim, para academia e para a sociedade regional em que estou inserida:

Qual a identidade sociocultural desta população e como a estratégia da economia solidária com seus princípios de autogestão, propriedade dos meios de produção, valorização do trabalho associado, geração de trabalho e renda, distribuição equitativa dos resultados do trabalho, responsabilidade com o entorno social e cuidado com o meio ambiente pode contribuir com a emancipação de sujeitos individuais e coletivos.

Neste sentido, em face das primeiras aproximações realizadas no *locus* de pesquisa, parte-se do pressuposto de que esta população seria remanescente de escravos que, num determinado momento histórico, ocupou a região do Vale do Rio Canoas. Esse espaço geográfico se caracteriza por uma Bacia Hidrográfica de onde nasce o Rio Canoas, um dos maiores rios que, paralelamente ao Rio Pelotas, serpenteia todo Planalto Catarinense e constitui a Bacia do Rio Uruguai. O Vale do Rio Canoas, pela fertilidade de seu solo, abrigou outros grupos étnicos tais como descendentes de alemães, italianos, açorianos, letônios e luso-brasileiros. Além dos “Morenos do Divino”, outros descendentes afros podem ser encontrados em municípios que compõem o território deste Vale.

Quem se aproxima desta população e observa a disposição de suas moradias, linguagem (tonalidade da fala – sotaque), cor da pele, condição socioeconômica empobrecida, presença de terreiro caracterizando religiosidade de matriz africana, observa uma identidade, especificidade e complexidade, denotando a diversidade dos povos que compõem o meio rural regional e brasileiro. São encontrados marcadores de uma identidade sociocultural, que diferencia e contrasta esta população de outros grupos sociais existentes em seu entorno social.

Ao dar visibilidade acadêmica a esta população pode-se estar prestando uma contribuição relevante no sentido de reconhecimento de uma identidade étnica, pressupostamente quilombola, tendo como perspectiva o desenvolvimento de políticas públicas apropriadas e previstas



constitucionalmente. Dito de outra maneira, este estudo poderia contribuir para o desenvolvimento territorial solidário, justo e sustentável da comunidade.

HIPÓTESE

Ao investigar etnograficamente a identidade sociocultural da população dos “Morenos do Divino” localizada no município de Rio Rufino-SC, poder-se-ia identificá-la como uma população de característica quilombola e ver na prática da economia solidária uma estratégia de emancipação social?

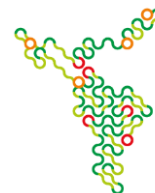
REFERENCIAL TEÓRICO

Para realização desta pesquisa utilizar-se-ão referenciais teóricos englobantes e articulados em quatro categorias: educação, identidade sócio cultural, economia solidária e emancipação social.

A educação, que segundo Brandão (2001), ninguém escapa dela, pois se encontra por toda parte, na família, na rua, na comunidade, na escola, no trabalho. A premissa básica é que o desenvolvimento humano somente ocorre por processos educativos. Isto ocorre todo o tempo de sua existência. Mézaros, utilizando-se do filósofo Para celso nas epígrafes de abertura de seu livro “Educação para além do capital” (2005), adverte que “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (MÈSZAROS, 2005, p.19).

A identidade tem sido tematizada nos estudos culturais (Stuart Hall, 2005), para identificar diferenças, demonstrar a diversidade cultural, no contexto de sociedades pluriculturais, pluriétnicas, democráticas, onde os direitos humanos sejam garantidos. Dado os sujeitos que compõem o campo empírico desta pesquisa a identidade étnica será um corolário importante na identificação da população com seus marcadores sociais. Segundo Oliveira (2000), a emergência da identidade étnica é relacional e contrastiva, ou seja, ela se manifesta na relação *nós – outros*. Para este autor, o conceito de identidade contrastiva se coloca como um elemento chave da identidade étnica. Ela é construída em oposição ao outro a partir das relações que estabelece.

A economia solidária reemergiu no Brasil na década de 1980 no bojo do aprofundamento do sistema neoliberal com seus princípios de privatização, abertura irrestrita do mercado internacional, flexibilização de leis trabalhistas, colocando o mercado como regulador da ordem social. Esta



conjuntura gerou transformações e inúmeros problemas para o mundo do trabalho, como achatamento salarial, desemprego estrutural, subemprego e trabalho informal. Uma das reações dos trabalhadores foi a aproximação de pessoas desempregadas formando grupos orientados pelos princípios da autogestão e propriedade coletiva dos meios de produção. Entre as várias denominações surgidas para estes grupos foi a de “economia solidária”.

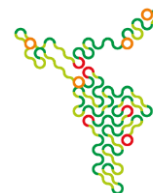
A economia solidária tem muitos nomes, mas todos convergem para os meus fins. Arcanjo e Oliveira (2017, p. 232) trazem o conceito de economia solidária e de empreendimento econômico solidário utilizados pelos documentos formuladores dessa política pública no país.

a) *Economia Solidária* (ES): o conjunto de atividades econômicas [...] – organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores/as sob a forma coletiva e autogestionária. Este conceito geral explicita os valores e princípios fundamentais da ES: cooperação, autogestão, solidariedade e dimensão econômica. [...]

b) *Empreendimentos Econômicos Solidários* (EES): são aquelas organizações coletivas [...] tais como: associações, cooperativas, empresas autogestionárias, grupos de produção, clubes de trocas, redes etc.; [...] permanentes, [...] que disponham ou não de registro legal, prevalecendo a existência real e que realizam atividades econômicas de produção de bens, de prestação de serviços, e fundos de crédito [...], de comercialização [...] e de consumo solidário. [...] (ARCANJO; OLIVEIRA, 2017, p. 232).

Além dos quesitos apontados pelos autores acima, nossa prática no Grupo de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas, de onde está vinculada a Incubadora de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP UNIPLAC), demonstra que autogestão e propriedade dos meios de produção, geração de trabalho e renda, distribuição equitativa dos resultados do trabalho, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com o entorno social, são indicadores importantes da economia solidária e da identidade de um empreendimento econômico solidário.

Emancipação social, emancipar-se na perspectiva de Adams (2011), significa “livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. Neste sentido, emancipação social vincula-se a autonomia individual e coletiva” (p. 43). O autor continua indicando que emancipação social “é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. Sugere um sujeito



coletivo capaz de atuar com autonomia e liberdade (THIOLLENT, 2006), e não concessão de quem quer que seja” (ADAMS, 2011, p. 43).

Adams justifica a expressão “emancipação social” pelo fato de que “no campo educacional, a busca da emancipação relaciona-se à luta por justiça reivindicada pelas pessoas que sofrem as consequências da desigualdade social” (ADAMS, 2011, p. 44). Mais, que emancipação “inclui a dimensão subjetiva, social, cultural, política e econômica”, indo além da cidadania política, que foca a participação política, mesmo com a persistência das desigualdades sociais (idem, p.44). A exposição direta dos autores acima, pressupõe o diálogo com outros referenciais na medida da necessidade de interpretação e análise dos dados de campo.

PROBLEMA

Qual a identidade sociocultural da população da localidade do Divino Espírito Santo, município de Rio Rufino, SC, e qual o potencial estratégico que a economia solidária tem para alavancar processos pedagógicos emancipatórios de sujeitos individuais e coletivos.

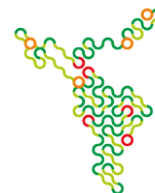
OBJETIVOS

Objetivo Geral

Descrever etnograficamente a identidade sociocultural da população da localidade do Divino Espírito Santo e demonstrar a economia solidária como estratégia de emancipação social de sujeitos individuais e coletivos no município de Rio Rufino, SC.

Objetivos específicos

- Contextualizar histórica e culturalmente a formação social da população do Divino Espírito Santo, com ênfase em sua origem, ocupação territorial, organização social e modo de produção de sua existência;
- Descrever a identidade sociocultural da população do Divino Espírito Santo, ressaltando seu cultural material e imaterial, auto-denominação, costumes, hábitos, linguagem, gastronomia, atividades culturais (festas), trabalho, religiosidade, relações de gênero, parentesco, pertencimento grupal;



- Identificar as percepções desta população acerca de seus projetos de futuro, como pensam ou projetam o seu desenvolvimento local na condição possivelmente de um grupo étnico afro-brasileiro quilombola;
- Descrever o processo de incubação do empreendimento econômico solidário (EES) “Morenas do Divino”, identificando processos educativos emancipatórios de sujeitos integrantes da localidade;

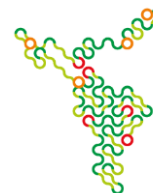
1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha de um tema ou objeto de pesquisa não emerge do exercício de pura abstração, do vazio intelectual ou de uma decisão aleatória. Ele tem justificativa, razões arbitrárias e contexto no qual está relacionado.

A escolha pelo mestrado em educação surgiu da necessidade da educação continuada na formação e prática docente. Ingressei com um projeto intitulado “muito além das aparências, o preconceito velado”. Mas já as primeiras disciplinas do programa e as novas informações a que tive acesso foram me conduzindo para campos do conhecimento, anteriormente, sequer imaginados. A disciplina de processos socioculturais e educação permite o diálogo com a sociedade a partir de diferentes percepções sobre a educação, sociologia, política, economia e a antropologia social. O debate acerca da diversidade humana, particularmente no que consiste aos grupos étnicos chamou-me muito atenção. Quando os mestrandos foram estimulados a produzir um texto a ser possivelmente submetido ao xiii congresso nacional de educação – educere – realizado na pontifícia universidade do paraná (puc) em meados de 2017, não tive d vidas em trabalhar a temática da lei 10.639/03 que aponta para a obrigatoriedade da educação das relações único-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com ênfase no contexto escolar. Isso me aproximou ainda mais das questões que permeiam as relações entre sociedade e educação e a cultura afro, nesse contexto.

Desse modo, posso afirmar que a razão da escolha objeto de estudo e do lócus da pesquisa: a identidade sociocultural da população dos “Morenas do Divino”, tendo por pressuposto a constituição de uma população quilombola, e a economia solidária como estratégia de emancipação social.

Outras razões que justificam é a possibilidade de dar visibilidade a uma população supostamente caracterizada como uma comunidade quilombola; contribuir para a construção de um



conhecimento emancipatório capaz de gerar consciência e reflexão crítica dos sujeitos envolvidos; na perspectiva das políticas afirmativas, sensibilizar agentes públicos, governos por meio de políticas públicas garantidoras dos direitos humanos, da justiça social e da democracia.

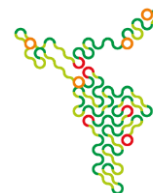
PERCURSO METODOLÓGICO

Método a ser utilizado

Embora o método etnográfico tenha sido uma criação nas origens da antropologia moderna, inicialmente realizado e descrito por Malinowski (1986) e assumido pelo fazer do projeto antropológico, contemporaneamente, é um método de pesquisa apropriado pelas ciências sociais, particularmente, pela educação.

A pesquisa etnográfica representa intensa observação de campo, segundo autores tais como Geertz (1978), Oliveira (1998) e Rifiotis (2005) se caracteriza pela descrição da cultura de uma determinada população ou um grupo social. Trata-se de um método de investigação que tem em seus cânones teórico-metodológicos, um *corpus* teórico próprio, o trabalho de campo com tempo prolongado da presença do pesquisador junto aos pesquisandos, uso do caderno de campo. A observação participante requer as habilidades do ouvir, observar e escrever, tornando-se indispensáveis na coleta e análise de dados (OLIVEIRA, 2000). Após esta etapa, o trabalho requer a produção do texto etnográfico no qual o pesquisador interpreta a interpretação de seus pesquisandos, segundo Geertz (1989). Na área da educação, a pesquisa etnográfica crítica oportuniza adentrar na área de conhecimento formal e não formal, ou seja, dentro e fora da escola. Ela possibilita a interação direta do pesquisador com sujeitos da minha pesquisa, estabelecendo relações com o sistema social mais amplo e problematizando questões relacionadas à reprodução social, às desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional, segundo Mainardes e Marcondes (2011).

A abordagem desta investigação é qualitativa e participativa pelo fato de descrever e analisar processos sociais e implicar no envolvimento do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa, uma vez que, na perspectiva da pesquisa participativa, conforme refletem Adams e Moretti (2011), o pesquisador assume o compromisso de produzir um conhecimento emancipatório e transformador da realidade, participando inclusive dos projetos de luta dos sujeitos envolvidos. Neste estágio do Projeto ocorre as primeiras iniciativas de exploração do campo empírico por meio de visitas e



contatos com um grupo de mulheres que se organizam em um empreendimento econômico solidário na área da panificação.

A tradição antropológica no que diz respeito ao método etnográfico, descreve-o em três momentos indissociáveis. Rifiotis (2009), afirma que a etnografia é produzida a partir de três matrizes: a definição de um objeto de pesquisa relacionado a um referencial teórico; um conjunto de registros realizados durante o trabalho de campo; e a análise e escrita do texto etnográfico. Destaca-se o trabalho de campo, compreendido como um contato intenso e prolongado com a cultura do grupo estudado, assim a pesquisa ganha consistência.

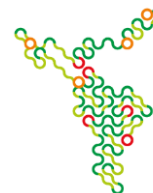
O momento que precede o trabalho de campo se caracteriza pelo contato com o referencial teórico e pressupõe a leitura intensa, o contato com a literatura correspondente ao tema de pesquisa. O trabalho de campo é o tempo privilegiado para exercitar as faculdades próprias da produção do conhecimento em ciências sociais: o ouvir, observar e registrar, como recomenda Oliveira (2000). Além do diário de campo, registro fotográfico, arbitrariamente e por amostra (20) vinte pessoas serão selecionadas por gênero, pertencimento ao grupo étnico e faixa etária para serem entrevistadas orientadas por um roteiro aberto de questões. Com o registro concluído, o último momento, como diz Geertz (1989), se caracteriza pela interpretação das interpretações, a análise dos dados e a textualização etnográfica.

Resultados do estudo

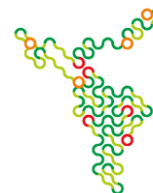
A expectativa desta pesquisa é dar visibilidade a uma população que se supõe ser quilombola; contribuindo para a construção de um conhecimento emancipatório capaz de gerar consciência e reflexão crítica dos sujeitos envolvidos; na perspectiva das políticas afirmativas, enquanto se investiga a educação e a economia solidária como possibilitadoras do desenvolvimento e da emancipação dos sujeitos da comunidade.

REFERÊNCIAS:

ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron Zanini. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do Sul, **Educ. Real**. Porto Alegre. v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrs.br/edu_realidade.



- ARCANJO, Maria Silva de; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **A Criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária: Avanços e Retrocessos**. 2017. Disponível em <<https://fpabramo.org.br/csbs/wpcontent/uploads/sites/3/2017/04/T07Perseu13.ARCANJOOLIVEIRA.pdf>> Acesso em 09/11/2017
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliavros 2001
- BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Data de acesso: 01/11/2017. Disponível em: DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade. A socialização**. Porto: Porto Editor, 1997.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro; LTC Editora, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2016. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- MAINARDES. Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e sua implicação para a pesquisa em educação**. Edu. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.
- MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. (1922). In: **Os pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1976. n. 43.
- MÈSZÁROS, Istevan. **A educação para além do capital**. São Paulo, Bontempo, 2005.
- OLIVEIRA, Roberto de oliveira. **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. Brasília: Paralelo15; São Paulo Editora UNESP, 2000.
- RIFIOTIS, Théóphilos. Etnografia e os fundamentos do trabalho de campo. In: **Antropologia aplicada à Administração**. Departamento de Ciências da Administração. UFSC. Florianópolis. 2009.
- THIOLLENT, Michel (2006). “**A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária**”, in: Brandão, Carlos Rodrigues, Streck, Danilo R. (Orgs.) **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, p. 151-165.



USO DE MODELOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E NOVAK: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM RESPALDADO NO DESIGN PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Débora Amaral Taveira Mello ¹
Sani de Carvalho Rutz da Silva ²

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo de salientar a importância do uso de modelos educativos, no ensino de ciências e tecnologia, partindo do princípio de que o entendimento de conceitos de maior complexidade necessita de maiores abstrações, independente da área e nível de estudo. Este texto se respalda na teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel e Novak, na qual se apresenta a relevância de subsunçores, organizador prévio e ancoramento de conceitos para gerar a complexidade necessária para a aprendizagem no campo da ciência e tecnologia. Esta pesquisa se norteia também no desenvolvimento de modelos pela perspectiva embasada no design e projeto, deste modo faz-se uso da teoria do *Design Thinking* como ferramenta de suporte para o conceito a ser aprendido.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Design. Modelos Educativos. *Design Thinking*.

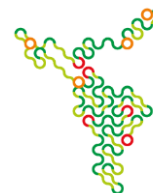
Use of educational models as a facilitating tool in Ausubel and Novak's significant learning: a learning proposal supported in design for science teaching

Astract: This research intends to emphasize the importance of the use of educational models, in the teaching of science and technology, starting from the principle of understanding concepts of greater complexity, the need for greater abstractions, regardless of the area and level of study. This text is supported by the theory proposed by Ausubel and Novak known as Significant Learning, which presents the relevance of subsumers, previous organizers and anchoring of concepts to generate the necessary complexity for learning in the field of science and technology. This research is also based on the development of models from the perspective based on design and project, thus using the theory of Design Thinking as a tool to support the knowledge to be learned.

Keywords: Meaningful Learning. Design. Educational Models. Design Thinking.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Brasil.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Brasil.



Introdução

Este texto explora a relação da Aprendizagem Significativa de Ausubel e as contribuições de Novak com o uso de modelos educativos para a educação, aliados a proposta de projeto dentro da metodologia do design aplicados em sala de aula.

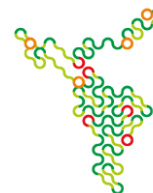
A relação desta tríade – Aprendizagem Significativa, Modelos Educativos e Design – a ser examinada salienta a importância da ação do professor e do incentivo a participação do aluno de modo consciente e criativo, se aprofundando no tema a ser estudado.

Contribuindo para esta pesquisa conceitos sobre modelos educativos serão apresentados respaldados na literatura, salientando sua importância no ensino de ciências, principalmente no que concerne a maior abstração necessária para tópicos avançados de ensino. Isso, pois alguns conceitos em ciências e tecnologia são mais simples nas séries iniciais que compõem a base do conhecimento que será tratado futuramente e tem conexão quase direta com o dia a dia dos alunos. A medida que se avança para séries que seguem o crescimento acadêmico, os conceitos se tornam mais abstratos e distantes da vivência dos alunos, de forma que modelos de ensino podem contribuir para facilitar a visualização do conceito, como será explicado neste estudo.

Propõe-se aqui uma reflexão para que os professores guiem os alunos no desenvolvimento de seus próprios modelos com a educação baseada em projeto e por descoberta para que tenham uma participação ativa na prática pedagógica. Para tal, sugere-se o uso do *Design Thinking*, uma ferramenta oriunda do design, para ser aplicada em sala de aula, explanando seus preceitos e como podem contribuir para o ensino baseado em projetos.

Aprendizagem significativa

A Aprendizagem Significativa é uma teoria proposta pelo psicólogo norte-americano David Paul Ausubel, preconizando que determinado conteúdo abordado seja “*potencialmente* significativo para o aprendiz” (AUSUBEL, 2003, p. 1, grifo do autor), de modo que seja relacionado de forma não arbitrária, não literal e ancoradas de forma relevante, criando conexões com qualquer novo material que seja adquirido. Tal conteúdo relacionado se refere a inter-relação e retenção de conceitos significativos e sua eficácia em relação à memorização simples. Ausubel (2003) fala que, assim como o “material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo” ressalta também



que juntamente “deve existir um mecanismo de Aprendizagem Significativa” (2003, p. 1). Isso depende da estrutura cognitiva única e idiossincrática de cada indivíduo e explica “os resultados da aprendizagem e da retenção superiores” (ibid., p. 15).

A não-arbitrariedade citada por Ausubel significa que o conteúdo potencialmente significativo é criado por uma relação não arbitrária com o conhecimento relevante introjetado na estrutura cognitiva do aluno, que Ausubel chama de subsunçores, ou conceito subsunçor (MOREIRA, 1999).

O caráter não literal, ou substantividade do conhecimento, refere-se à incorporação da essência do material ou ideias ensinadas à estrutura cognitiva, significando que o estudante não vai lembrar literalmente palavra por palavra do que é transmitido, assim como irá demonstrar o entendimento a partir dos signos adquiridos como resultado do que foi apreendido.

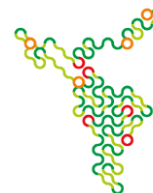
A relação de ambos os conceitos prevê a forma como os conhecimentos são ligados à estrutura cognitiva do aluno, utilizando-se dos subsunçores e da capacidade de associação do material potencialmente significativo com a apreensão de conhecimento sem memorização, mas sim por compreensão. Sobre tal relação Ausubel explica (AUSUBEL, 2003, p. 4):

(...) a capacidade de relação arbitrária e literal para com a estrutura cognitiva torna as tarefas de aprendizagem por memorização altamente vulneráveis à interferência de materiais semelhantes, anteriormente apreendidos e descobertos de forma simultânea ou retroactiva.

Ausubel (2003) destaca três tipos de aprendizagem para a aquisição de significados novos a partir do que é apresentado pelo professor, sendo tais a *Aprendizagem Representacional*, a *Aprendizagem de Conceitos* e a *Aprendizagem Proposicional*.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 39) explica que “a aprendizagem representacional se refere ao significado de palavras ou símbolos unitários”, implica em aprender o que elas representam, seus conceitos, como situações e objetos que permeiam o universo habitado.

A aprendizagem de conceitos, segundo os mesmos autores, é importante na formação do conhecimento. Estes conceitos são exemplificados como *unidades genéricas* ou *ideias categóricas*, ou ainda *formação conceptual* e *assimilação conceptual* de símbolos e signos, eles ainda definem como a construção de preposições que representam um conceito e “num sentido amplo, aprender o significado de uma estrutura gerada pela combinação de palavras isoladas numa sentença”.



Hunter, Laursen e Seymour (2007, p. 298) acrescentam: “a aprendizagem é um processo dinâmico e idiossincrático de construção e reconstrução de conceitos em resposta a novas experiências”. Reforçando a ideia que a construção do conhecimento é fortemente influenciada pelo conhecimento prévio do aluno, pela motivação, desejo, conforto e contexto sociocultural.

Modelos educativos

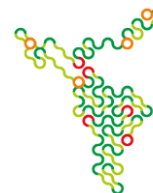
No ensino de ciências se faz necessário algum nível de abstração por parte dos alunos e a capacidade de apresentar tais conceitos dos professores, modelos educativos podem ser um caminho para criar conexões entre estes conceitos e aproximar estes conhecimentos da realidade palpável dos estudantes (GILBERT; BOULTER, 2000). Gilbert (2004, p. 115) cita que “Os estudantes geralmente acham o assunto - a matéria da ciência ser abstrata, formulada em linguagem complexa e muitas vezes de interesse imediato insuficiente” e sem o interesse do aluno o assunto pode não ser retido significativamente. Sobre o tema Vieira *et al.* (2011, p. 96) explana:

O processo ensino-aprendizagem se dá de forma eficaz quando existe motivação e interesse por parte do aluno, essa é uma opinião praticamente unânime entre os educadores. E, quanto maior a motivação para aprender, maior será a disposição para se estudar, o que acarretará êxito na escola e na vida futura. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender (*apud* BINI; PABIS, 2008).

Os modelos educativos envolvem uma gama de possibilidades de representação, podendo ser modelos palpáveis, modelos mentais, modelos tridimensionais em computadores, modelos matemáticos entre outros. Coll (SUCKLING *et al.*, 1978, 2006, p. 68) esclarece que de modo geral “Os modelos podem ser classificados em duas grandes categorias; físico e conceitual / simbólico”.

Gilbert e Boulter (2000, p. viii) explica que “Os modelos de ensino são aqueles desenvolvidos para auxiliar na compreensão dos modelos curriculares e, portanto, dos fenômenos que eles representam”, e quanto maior o nível de abstração para a compreensão, maior a necessidade de modelos para melhorar o entendimento (COLL, 2006).

Apesar das ideias reforçadas do uso de modelos, um ponto importante a ser ressaltado é que todo e qualquer modelo didático denota uma representação limitada da realidade, estes tentam reproduzir fenômenos observados e cada qual suas insuficiências. Ornek e Saleh (2012, p. 81) apontam que “Em circunstâncias especiais, os modelos fornecem analogias. Normalmente, um modelo é uma representação em forma simples ou descrição simplificada de um sistema ou uma



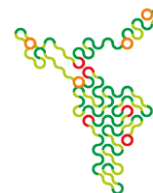
ideia”. A medida que a ciência avança, modelos melhores e mais abrangentes vão sendo produzidos, sanando algumas deficiências de transmissão de conhecimento.

Laugksch (2000, p. 89) apresenta a ideia que “a avaliação das concepções dos alunos de vários conceitos importantes em ciência é vital para grande parte do ensino e da aprendizagem nas ciências”. Principalmente do que diz respeito do identificar e avaliar concepções equivocadas detidas pelos alunos ou suas estruturas cognitivas alternativas. Isso se torna importante para o professor ser capaz de entender as limitações do entendimento dos estudantes e como facilitar a absorção dos conteúdos novos ou absorção de conceitos mais próximos do que se vê como correto no ensino de ciências.

Independente de quão bom for a representação, denotação, demonstração sempre existe a interpretação da analogia que o modelo pode apresentar, assim existem possibilidades do mau entendimento do aluno quando em contato com determinado modelo educativo. Stavy (1991) esclarece que esta questão está ligada à carga que o aluno traz das concepções já adquiridas outrora, ou o que Ausubel diria de subsunçores dos estudantes. Os novos conhecimentos a serem transmitidos podem/devem conflitar com o que já existe na estrutura cognitiva do aluno. Sobre isso Stavy (1991, p. 305) diz:

Dois tipos de situações de conflito podem ser pensados: Um é entre o conceito de uma criança de uma certa realidade física e a realidade física real (conflito de predição e resultado); segundo é entre duas estruturas cognitivas diferentes relacionadas à mesma realidade”.

Isto faz parte da teoria da aprendizagem quando diz que a forma como se aprende depende da estrutura individual e pertencente a cada aluno. Assim sendo, o professor precisa exercer uma ação ativa de mediador dando instruções do uso, quais soluções os modelos apresentam e quais são deficientes em apresentar. Talvez um bom exemplo de deficiência de modelos possa ser simplificarmente esclarecido utilizando-se da ideia de uma maquete de casa. Uma maquete apresenta relações de escala de determinada edificação, com está se pode ter uma noção de disposição de cômodos, organização do mobiliário, bloqueio de portas, planejamento de espaço de circulação, entre outros. Porém este modelo não será funcional para entendimento de resistência em caso de terremotos, tampouco chuvas ou, em caso extremo, inundações. Este modelo talvez também não seja funcional para planejamento de estrutura elétrica ou hidráulica, entre outras analogias que são insuficientes para este tipo de modelo de residência.



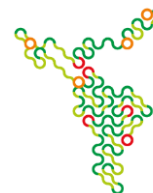
O uso de modelos pode vir de feitos por terceiros, como empresas e pesquisadores, e o professor os aplica em sala de aula junto aos alunos, mas os podem, por outro lado, ser criados pelos próprios alunos, em uma atividade sugerida pelo professor para que os alunos adquiram um pensamento crítico sobre um determinado problema, gerando resoluções e criando o projeto. Tais soluções podem ser discutidas pelo viés do design como desenvolvimento de produto, geração de ideias e viabilização de projeto.

Relação de aprendizagem significativa por modelos na resolução de problemas

Modelos podem ser úteis para a Aprendizagem Significativa, pois podem ser potencialmente significativos conforme for a abordagem do professor para com o conteúdo. A aula deixa de ser expositiva e passa a ser interativa, conteúdos abstratos passam a ser, em determinado nível, palpável. Modelos educativos auxiliam a criar situações não arbitrárias de ensino e onde diminui a possibilidade de memorização pura dos conteúdos, incentivando sim o uso do raciocínio.

O uso de modelos pode ser relacionado com os tipos de aprendizagens citados por Ausubel (2003) onde ele fala da Aprendizagem Representacional, a Aprendizagem de Conceitos e a Aprendizagem Proposicional, já mencionadas anteriormente. Na aprendizagem representacional os modelos se inserem na apresentação de conceitos por linguagens que abrangem diferentes níveis dentro da comunicação humana, podendo ser a linguagem verbal, desenhos, esquemas, objetos e etc. A intenção é comunicar ou transmitir conceitos novos e tentar abranger canais de comunicação dos mais variados, privilegiando inclusive pessoas com dificuldades e deficiências variadas (SAHIN; YOREK, 2009). Tais explicações podem ser diferenciais no momento em que os conceitos são estabelecidos, Ausubel (2003, p. 161) diz: A estabilidade das ideias ancoradas refere-se à manutenção da disponibilidade das mesmas ao longo do tempo (longevidade) e a clareza ao grau de explicação, lucidez e ausência de imprecisão e de ambiguidade”. Modelos didáticos podem oferecer este tipo de explicação, lucidez e precisão quando bem utilizado.

No que se refere a aprendizagem de conceitos, modelos educacionais veem de encontro também para a formação da aprendizagem, introjetando símbolos. Ausubel (2003 p. 02) exemplifica que “Os nomes dos conceitos se adquirem através da aprendizagem representacional significativa depois de se terem adquiridos significados dos próprios conceitos”.



Mas é na Aprendizagem Proposicional que os modelos educativos podem contribuir mais fortemente. Como já dito anteriormente no texto, na Aprendizagem proposicional ligações complexas entre significados são estabelecidas. Assim, modelos oferecem uma fonte para transitar em conexões de conceitos e ideias como facilitador para tanto (DEBOER, 2000). Schwarz e White (2005, p. 167), sobre isso ainda salientam que “a construção de idéias epistemológicas mais frutíferas pode ajudar os alunos a raciocinar melhor sobre evidências científicas e integrar melhor seu conhecimento conceitual”.

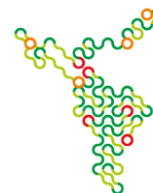
Na teoria de assimilação de Ausubel (2003) o autor descreve como as novas informações se relacionam com a estrutura e as alterações que ocorrem para tal. Modelos são meios facilitadores para que a assimilação de conceitos diferentes possam fazer parte da estrutura de saberes dos alunos (GILBERT; BOULTER, 2000)

Para tal assimilação Ausubel (2003, 171) descreve que para a aprendizagem pode ser necessário uma sequência de tarefas e atividades como meio facilitador para a correlação de ideias. Ele diz: “A disposição sequencial das tarefas de aprendizagem depende, em parte, do efeito de facilitação geral da disponibilidade de ideias relevantes ancoradas na estrutura cognitiva sobre a aprendizagem e a retenção significativas”.

Neste ponto que se pode entrar brevemente na discussão do que Ausubel (2003) em sua teoria afirma que a Aprendizagem Significativa não necessariamente significa aprendizagem correta (MOREIRA, 2012), bem como modelos não significam necessariamente conceitos adquiridos e modificados corretamente. No que concerne o tema, Gilbert, Boulter e Rutherford (1998b, p. 192) elucidam que:

Tal modelo de ensino deve: ser utilizado pelo docente à luz do conhecimento das concepções / preconceitos / concepções errôneas dos alunos e dos interesses e aversões dos alunos; basear-se numa fonte que seja familiar aos alunos; ser apresentado abertamente aos alunos; ser preferencialmente usados em conjunto com modelos de ensino derivados de outras fontes, com modelos “autodidáticos” gerados por estudantes e com “modelos de ponte”.

É nesta abordagem que se aponta que os alunos podem ser atores ativos ou passivos no que se refere ao ensino com modelos educativos, pois estes podem ser apresentados aos alunos de modo que eles sejam observadores e coadjuvantes da ação pedagógica, criando a situação, mais uma vez, de aprendizagem por recepção (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Neste contexto os



alunos seriam usuários dos modelos e as atividades seriam programadas a partir do planejamento da disciplina.

Outra possibilidade é desenvolver os modelos em sala de aula com apoio dos alunos, numa atividade voltada para resolução de problemas e desenvolvimento de projeto. Existem algumas metodologias de aprendizagem baseada em projeto. Sobre isso Kanter (2010, p. 526) afirma que “Pesquisadores da educação sugerem que currículos de ciência baseados em projetos pode promover o entendimento de ciências mais eficientemente que outros currículos”.

Holubova (2008, p. 29) contribui explicando que:

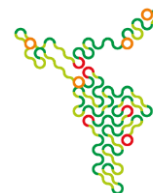
A educação baseada em projetos requer envolvimento ativo dos estudantes por um período longo de tempo. Projetos são adaptáveis a diferentes tipos de estudantes e situações de ensino. Os estudantes aplicam seus conhecimentos acadêmicos básicos e criatividade para resolver problemas autênticos em situações encontradas no mundo real.

Os alunos fazem uso de uma grande gama de ferramentas para desenvolver projetos que aproximam o conhecimento dos estudantes. Este tipo de aprendizagem com base em projetos faz com que existam descobertas, permitindo um aprendizagem potencialmente significativa mais profunda na construção do próprio conhecimento (HOLUBOVA, 2008). Neste cenário o papel do professor deixa de ser o de palestrante e passa a ser de orientador, facilitador, mentor e avaliador.

Uso do design para o desenvolvimento de modelos educativos

A termos de conhecimento, o design é uma ferramenta que propõe metodologias para desenvolvimento de projetos. Azevedo (2017, p. 14) aponta que “A palavra design vem do inglês e quer dizer projetar, compor visualmente ou colocar em prática um plano intencional”. Por sua vez, Vianna *et al.*, (2012, p. 13) esclarece que “Embora o nome “design” seja frequentemente associado à qualidade e/ou aparência estética de produtos, o design como disciplina tem por objetivo máximo promover bem-estar na vida das pessoas”. Pensa-se o design como uma ferramenta criativa de entendimento do problema, criação, desenvolvimento, concretização, validação e melhorias constantes do objeto (MEINEL; LEIFER, 2007).

É neste sentido que este artigo propõe o uso de design em sala de aula, no que concerne ao desenvolvimento de projeto e a ferramenta para aplicar, uma entre tantas metodologias possíveis dentro do design, é o Design *Thinking*, que é um modo de pensar e concretizar projetos pensando em todas as etapas de modo criativo, objetivando soluções de problemas com uma abordagem



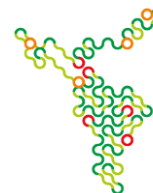
visando perceber por diferentes facetas, concretização de ideias e aprimoramentos (AMBROSE; HARRIS, 2009). *Thinking* é uma palavra da língua inglesa, é o gerúndio da palavra *think*, pensar, Thinking, então, se traduz por pensando, ou seja, em português, pensando o design, pensando o projeto.

Como ferramenta o Design *Thinking* estabelece observar determinado problema por múltiplas perspectivas, quando no mercado de trabalho, estabelece uma equipe multidisciplinar, envolvendo grandes áreas de estudos, além de designers, engenheiros, psicólogos, administradores, profissionais de marketing, propaganda, artistas entre tantos outros para que cada qual possa contribuir com seu olhar (KOSKINEN et al., 2012).

Esta metodologia de projeto propõe algumas etapas de ação para a resolução de problemas, estas etapas variam entre autores/pesquisadores, que mudam o termo usado, mas quase sempre mantém o conceito primordial, mas de modo geral envolvem: Imersão em determinado assunto, para conhecer o problema em profundidade; Ideação, que é colocar a ideia em ação, pensar criativamente, imaginar soluções; Prototipação, que é a materialização da ideia, dependendo do contexto pode se transformar em qualquer tipo de modelos já descrito anteriormente, como desenhos, gráficos, modelos palpáveis e etc.; Teste de Validade, que é o estágio no qual se pensa criticamente sobre o projeto, quão bem solucionado se fez; e Evolução para avaliar possibilidades de melhorias (AMBROSE; HARRIS, 2009; HOW; THINK, [s.d.]; MEINEL; LEIFER, 2007; VIANNA; AL., 2012).

Na educação o Design *Thinking* pode ser aplicado incentivando o pensamento global do projeto e estimulando a criatividade e trabalho em conjunto com os alunos em sala de aula. Plattner (2010) sugere as etapas do Design *Thinking* em sala como: Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução.

Segundo este autor (*Ibid.*) a primeira fase, Descoberta, propõe um desafio e como abordá-lo, entender o desafio, preparar uma pesquisa e procurar inspirações. A segunda fase, Interpretação, se refere ao que foi aprendido e como interpretar esta aprendizagem. Nesta fase se busca significados e se estrutura possibilidades. Neste ponto que se verifica quão significativa foi a aprendizagem, conforme Ausubel na sua teoria da Aprendizagem Significativa. É o que Ausubel (2003, p. 129) diz:



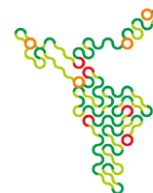
A incorporação não-litera e não-arbitrária de uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa em porções relevantes da estrutura cognitiva, de forma a surgir um novo significado, implica que o significado acabado de adquirir se torne uma parte integral de um sistema ideário particular e inter-relacionado.

A terceira fase é a da Ideação, no qual se pensa no como criar, ideias são geradas e refinadas. Na Experimentação o pensamento é concretizado e colocado em prática, protótipos são criados e os alunos recebem o *feedback* dos colegas e professores buscando melhorias e avaliação da aprendizagem. Por fim, na Evolução procura-se melhorias e aprimoramentos, é onde o professor acompanha o aprendiz e tem uma visão de como o aluno aprendeu e como avaliar seu desempenho (*Ibid.*).

Assim como no desenvolvimento de um produto para atender um cliente, na sala de aula o projeto deve ter um norte e um problema a ser sanado. Platner (*Ibid.*, p. 19) esclarece que “Todo processo de design começa com um problema específico e intencional a ser resolvido; (...). Um desafio deve ser passível de entendimento, ação, abordagem, e deve ter um escopo”. Assim, o professor deve estabelecer qual é o conteúdo a ser dominado e colocado em prática pelos alunos. Neste processo o aluno abandona a posição passiva de observador e dentro de uma equipe de trabalho e se presta a trabalhar ativamente para atingir determinado objetivo. Sugere-se que dentro da equipe de trabalho, cada aluno assuma uma posição dentro de sua competência e habilidade, contribuindo para o resultado final. Dentro do projeto sugere-se que exista uma organização estabelecendo um plano, um cronograma, cargos, regras e referências.

Deve-se incentivar que todos os alunos se envolvam em todas as etapas do trabalho. Entendendo o desafio em profundidade, preparando a pesquisa, reunindo inspirações para a concretização.

Para que ocorra o desenvolvimento de projeto, faz-se necessário compreender a estrutura cognitiva dos alunos, reconhecer os subsunçores e fazer a ancoragem com os conhecimentos prévios dos alunos. Em determinados casos os professores devem criar novos significados, principalmente no que se refere a conceitos mais abstratos, de maior complexidade e que envolvem maior número de variáveis a serem adquiridas. Cria-se organizadores avançados que Ausubel (2003) cita tratando da proatividade do aluno em sala envolvendo os materiais introdutórios e na ancoragem com organizadores com um nível mais elevado de abstração.



Notas conclusivas

Neste trabalho foram expostas possíveis vantagens do desenvolvimento por parte dos alunos de seus próprios modelos educacionais com respaldo do professor, fazendo uso do *Design Thinking* para que os conceitos em estudo pudessem ser potencialmente significativos, conforme a teoria de Ausubel e Novak.

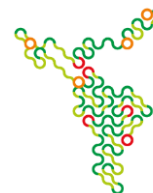
Para entender os benefícios desta metodologia aplicada em sala de aula, inicialmente foi exposto o que significa a Aprendizagem Significativa, nesta, o conteúdo é entendido em contraste com a simples memorização. Na memorização conceitos ou ideias são absorvidos, mas não necessariamente criando conexões (ancoragem) com outras informações já retidas. Na aprendizagem significativa, os conceitos são relacionados com outros conceitos (subsunçores) encorajando o estudante a entender a informação apresentada de forma que o aluno possa criar seus próprios exemplos baseando-se no entendimento ancorado.

O uso de modelos pode ajudar o entendimento dos conceitos e a criação conexões de subsunçores tornando a aprendizagem potencialmente significativa principalmente no que tange os próprios alunos ao desenvolver os modelos para si. Este tipo de proposta de trabalho diminui a possibilidade de retenção por memorização, amplamente citado por Ausubel, porque os estudantes não vão ser expostos ao material de maneira a permitir o decorar, porque o aluno terá que colocar o seu pensamento em ação, executar e concretizar sua ideia.

Entre tantas possibilidades de desenvolvimento de produto que a disciplina de design oferece, foi exposto o *Design Thinking*, que é uma abordagem criativa comumente usada por designers ao projetar de forma inovadora pensando no objeto de estudo de forma global, inserindo-se no tema de forma aprofundada, buscando soluções para produzir e concretizar o pensamento. Esta técnica foi aqui apresentada como um modo do professor encorajar os alunos a colocar em prática seus conhecimentos adquiridos, facilitando a aprendizagem e a avaliação do professor ao verificar o que foi produzindo em relação ao conteúdo em foco.

Referências

AMBROSE, G.; HARRIS, P. **Basics Design: Design Thinking**. La Vergne USA: AVA Publishing SA, 2009.



AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos : Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, W. **O que é design.** Brasília: Brasiliense, 2017.

COLL, R. K. THE ROLE OF MODELS, MENTAL MODELS AND ANALOGIES IN CHEMISTRY TEACHING. **Metaphor and Analogy in Science Education**, v. 30, p. 65–77, 2006.

DEBOER, G. E. Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. **JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING J Res Sci Teach**, v. 37, n. 37, p. 582–601, 2000.

GILBERT, J. K. **Models and modelling: Routes to more authentic science education.** International Journal of Science and Mathematics Education. **Anais...**2004

GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. **Developing Models in Science Education.** New York: Springer Netherlands, 2000.

GILBERT, J. K.; BOULTER, C.; RUTHERFORD, M. Models in explanations, Part 2: Whose voice? Whose ears? **International Journal of Science Education**, v. 20, n. 2, p. 187–203, 1998.

HOLUBOVA, R. Effective teaching methods — Project-based learning in physics. **US-China Education Review**, v. 5, n. 12, p. 27–36, 2008.

HOW, U.; THINK, D. DESIGN. [s.d.].

HUNTER, A.; LAURSEN, S. L.; SEYMOUR, E. Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. **Science Education**, v. 91, n. 1, p. 36–74, 2007.

KANTER, D. E. Doing the project and learning the content: Designing project-based science curricula for meaningful understanding. **Science Education**, v. 94, n. 3, p. 525–551, 2010.

KOSKINEN, I. et al. **Design Things.** Cambridge USA: The MIT Press, 2012.

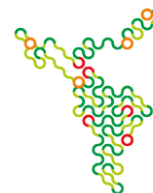
LAUGKSCH, R. C. Scientific Literacy : A Conceptual Overview. **Science Education**, v. 84, n. 1, p. 71–94, 2000.

MEINEL, C.; LEIFER, L. **Design Thinking: Understand – Improve – Apply.** Stanford USA: Springer, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum, La Laguna, Espanha, 2012.**, v. 1, p. 1–27, 2012.

ORNEK, F.; SALEH, I. M. **Contemporary Science Teaching Approaches: Promoting**



Conceptual Understanding in Science. Charlotte: IAP, 2012.

PLATTNER, H. **Design Thinking para educadores.** São Paulo: IDEO, 2010.

SAHIN, M.; YOREK, N. Teaching science to visually impaired students: A small-scale qualitative study. **USChina Education Review**, v. 6, n. 4, p. 19–26, 2009.

SCHWARZ, C. V.; WHITE, B. Y. Metamodeling Knowledge: Developing Students' Understanding of Scientific Modeling. **Cognition and Instruction**, v. 23, n. 2, p. 165–205, jun. 2005.

STAVY, R. Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 28, n. 4, p. 305–313, 1991.

VIANNA, M.; AL., E. **Design thinking : inovação em negócios.** Rio de janeiro: MJV Press, 2012.

VIEIRA, F. L. et al. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. **Universitas Humanas**, v. 7, n. 1, 2011.