



# **EDUCAÇÃO BRASIL**

**VOLUME VII**

**JEFERSON ROSA SOARES**  
[ ORGANIZADOR ]

**EDUCAÇÃO BRASIL**  
**VOLUME VII**



Jeferson Rosa Soares  
(organizador)

**EDUCAÇÃO BRASIL – VOLUME VII**

Editora Livrologia  
Chapecó-SC  
2019

---

**EDITORA LIVROLOGIA**

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

**CONSELHO EDITORIAL**

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

---

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

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

---

**FICHA CATALOGRÁFICA**

---

E244 Educação Brasil 7 / Jeferson Rosa Soares (organizador).  
v.7 - Chapecó: Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 07).

ISBN: 978-65-80329-10-6

1. Educação. I. Soares, Jeferson Rosa. II. Série.

CDD 370.1

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

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

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

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



## SUMÁRIO

### **EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE**

*Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann ... 11*

### **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA É ELA REVOLUCIONÁRIA?**

*Alex Molina, Darlene Silveira Cabrera, Luís Fernando Minasi,  
Manoel Luís Martins da Cruz ... 13*

### **ECOPEDAGOGIA EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS PARA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL: MOTIVAÇÃO, CURIOSIDADE E AUTONOMIA ATRAVÉS DE PROJETOS DE PESQUISA COM TEMÁTICAS AMBIENTAIS**

*Fernanda Undurraga Schwalm, José Vicente Lima Robaina ... 25*

### **O BIBLIOTECÁRIO COMO EDUCADOR AMBIENTAL APOIADO PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

*Mariana Paranhos de Oliveira ... 39*

### **APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CTS (CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE)**

*Lia Heberlê de Almeida, Jaqueline Moll ... 53*

### **TRABALHO E SAÚDE NA EDUCAÇÃO UMA ALTERNATIVA INOVADORA PARA O AJUSTAMENTO FUNCIONAL**

*Maria Lucia de Fátima, Jeferson Rosa Soares, Dênisson Neves Monteiro ... 71*

### **A PIRÂMIDE ALIMENTAR COMO INSTRUMENTO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Allyson Henrique Souza Feiffer, Cristiane Trindade Botta, Jeferson Rosa Soares,  
Marlise Grecco de Souza Silveira ... 91*

### **PESQUISANDO E APRENDENDO CIÊNCIAS DA NATUREZA DE FORMA LÚDICA E CRIATIVA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO MÉDIO**

*Regina Morgavi, José Vicente Lima Robaina ... 103*



**O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: REGISTRO E REPRESENTAÇÃO DE HISTÓRIAS GUARANI MBYÁ**

*Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes, José Vicente Lima Robaina ... 123*

**INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)**

*Edina Maria Gnoatto Tomazini, Rogério Rech, Marisa Biali Corá, Osmar Luís Nascimento Gotardi, Jeferson Rosa Soares ... 133*

**A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO EMPREENDEDOR. CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA MAESTRO MARCILIANO BRAGA**

*Marly de Fátima Pereira Tiso, Jeferson Rosa Soares, Dênisson Neves Monteiro ... 149*

**A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DA CONDUTA PROFISSIONAL E DA METODOLOGIA DE ENSINO DO PROFESSOR DE QUÍMICA, SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO**

*Cristine Roman Cardoso de Araújo, Diogo Losch de Oliveira ... 171*

**ESTUDO DO CONHECIMENTO: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM O VIÉS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

*Cleusa Adriana Novello, José Vicente Lima Robaina ... 179*

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO ADEQUADA À REALIDADE DA AGRICULTURA FAMILIAR**

*Aline Guterres Ferreira, Letícia Paludo Vargas, Ana Cecília Guedes, José Geraldo Wizniewsky ... 199*

**ALTERAÇÃO DA NOMENCLATURA DAS ESCOLAS DO CAMPO: DISPOSITIVOS LEGAIS E TEÓRICOS**

*Eduardo Pastorio ... 215*

**DICOTOMIA CAMPO E CIDADE: UMA ANÁLISE DOS FATORES DE PERMANÊNCIA DE FILHOS DE AGRICULTORES DE UMA CASA FAMILIAR RURAL**

*Letícia Solonynska, Thaise Gerber, Letícia Paludo Vargas, Daniela Pedrassani ... 233*

**A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA E SEUS DIÁLOGOS SOB A PERSPECTIVA DA ECOLOGIA COSMOCENA**

*Eliane Almeida de Souza, Izabel Espindola Barbosa, Marcel Jardim Amaral, Vilmar Alves Pereira ... 251*

**CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE NOVOS CONHECIMENTOS**

*Andressa Luana Moreira Rodrigues, Camila Martins Grellt, Sabrina Silveira da Rosa, José Vicente Lima Robaina ... 261*

**EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA CLÁSSICA TRADIÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA**

*David Stival, Evaldo Luis Pauly ... 273*

**A IMPORTÂNCIA DA ETNICIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO MUSEU DO PERCURSO DO NEGRO EM PORTO ALEGRE – RS**

*Elza Vieira da Rosa ... 287*

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS**

*Felipe Mulazzani Melo ... 299*

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

*Márcia Madeira Malta, Vilmar Alves Pereira ... 309*

**A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO AS REDES SOCIAIS**

*Marli Moreira Costa Vilela, Tatiane Chaves Ribeiro, Jeferson Rosa Soares, Laíse do Nascimento Cabral, Dênisson Neves Monteiro ... 325*

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE NÃO-ME-TOQUE/RS**

*Darlin Taís Borghardt ... 341*

**SOBRE OS AUTORES ... 347**

**ÍNDICE REMISSIVO ... 353**



## PREFÁCIO

### EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

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

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

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que fizeram o esforço de sintetizar suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras. Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas. É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados. Esse movimento será feito sobre os mais variados temas que os artigos desta coletânea propõe. Deste os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como se fosse o “tema da moda” na educação brasileira, há espaço para outros olhares, outros debates, outras miradas... Questões ligadas a educação ambiental (tema tão presente nos dias atuais), a educação inclusiva que trata dos estudantes com necessidades especiais e que merecem todo um tratamento diferenciado das educadoras que se preparam para as mais diversas experiências com eles/elas na sala de aula, a alfabetização dos nossos meninos pequenos e meninas pequenas, as metodologias ativas ou a ativação das metodologias com o teatro, a dança, o trabalho de grupo, as séries das plataformas *streaming*, os vídeos do YouTube, as pesquisas com o Google, as redes sociais,

aplicativos de mensagens instantâneas, entre tantas outras maneiras de fazer educação, são reflexões presentes nos diversos textos da Coleção Educação Brasil.

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

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

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

Então, agora é com você! Boa leitura!

**Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann**

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA É ELA REVOLUCIONÁRIA?

*Alex Molina*

*Darlene Silveira Cabrera*

*Luís Fernando Minasi*

*Manoel Luís Martins da Cruz*

### **Introdução**

Pensando a partir das concepções de Florestan Fernandes, sobre revolução, conceito que originariamente leva atos e práticas a serem adjetivadas de revolucionárias, será o embasamento que usaremos para nos fazer refletir sobre as condições necessárias que oportunizam a Educação Ambiental dita crítica e transformadora ser revolucionária, enquanto que as próprias entrelinhas do texto poderão possibilitar dela assim não ser.

Assim, temos observado, que tal qual estamos falando de diferentes crises, desde a econômica chegando ou perpassando pela política e pela ambiental, todas, mas todas mesmo, orquestradas pela crise estrutural do Capital, a palavra revolução, como essas diferentes crises, tem sido empregada de modo a provocar contusões, ou mesmo impotência para superar as contradições que elas encerram.

O ato revolucionário, ou as práticas existentes que se propõem á alterações contínuas ou submetidas que ocorrem na natureza ou na cultura, apresentam uma intimidação. O ato revolucionário dita as suas leis, os seus limites e o que ele extingue ou não tolera. Assim a Educação Ambiental crítica e transformadora também tem suas leis e seus limites no que tolera e no que extingue de práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares.

Os limites de tolerância na Educação Ambiental não podem ficar aquém do que já se avançou em termos de compreensão do que estamos considerando crítica e transformadora. Por isso, chamamos atenção, para não se confundir os “espíritos” quanto ao significado de determinadas palavras–chaves que podem ser fundamentais para sair da teoria à prática.

Marx nos ajuda a pensar com sua II tese sobre Feuerbach ao dizer que o problema de se o pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que a Educação Ambiental tem que demonstrar a verdade, isto é, a crítica a (transformação que realiza) força, o caráter material de sua transformação. A discussão sobre a Educação Ambiental Crítica e Transformadora ser revolucionária ou não, isolado da prática é um problema puramente escolástico como afirmaria Marx.

Se os educadores ambientais quiserem desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, eles têm de se apossar primeiro de certos conceitos, que não podem se compartilhados com outros interesses a não ser o da “revolução”. Isto porque, os educadores ambientais que não estão empenhados ou que não podem realizar ‘tarefas’ sem se destruírem ou mesmo se prejudicarem irremediavelmente na sua vocação ontológica de ser mais humano, não são compatíveis, pois a palavra ‘revolucionária’ recebe um significado que não depende apenas do querer coletivo dos educadores no geral.

O cuidado e o trato com a natureza e o meio ambiente estabelecido pelo homem, independentemente do seu grau de desenvolvimento no Modo de Produção Capitalista, possui certas exigências econômicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas. Certas transformações estruturais que não podem se confundir como ‘revoluções’, pois indicam aproximações com referências a potencialidade de expansão da ordem burguesa de Estado e Sociedade. Assim, precisamos pensar se a Educação Ambiental Crítica e Transformadora que trabalhamos é a “única” permitida a ser desenvolvida no âmbito da educação. Isto nos leva a perguntar que Educação Ambiental crítica e transformadora nos é proibida, de se conhecer e trabalhar no âmbito da escola e da universidade?

A educação, na especificidade deste texto, a Educação Ambiental, que não realiza algum tipo de mudança radical, na concepção de natureza, consciência e prática social, desenvolvido na forma cartesiana de compreensão da realidade, estará em débito com a revolução cultural, com a revolução nacional e com a revolução democrática.

As críticas propostas pela Educação Ambiental que a qualifica de transformadora são concomitantes e se regulam pelo grau de diferenciação interna do modo de produção propriamente dito. O que nos leva a questionar se a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é ela revolucionária.

Se pensarmos na contradição da Economia Política – processo – produção – distribuição – consumo e acumulação – podemos fazer a transposição para o processo educativo desenvolvido condicionadamente pelos interesses do Capital. Vamos observar que nele possui um enorme espaço interno para as “revoluções dentro da ordem”, como nos fala criticamente Florestan. Transformações, que foram desconsideradas em outras sociedades capitalistas, mas que porem, somente a partir de iniciativa e participação das “classes despossuídas” e trabalhadora poderiam gerar.

Esse conjunto da sociedade, onde estão, os envolvidos e comprometidos com a transformação social da realidade temos muito o que fazer e, se os “condenados da terra” não fazem, a história estaciona – pois o capitalismo não oferece condições nem gera dividendos que interessem e aproveitem a sociedade como um todo.

Nesse nível, o conceito de “Revolucionária” para a Educação Ambiental Crítica e Transformadora não aparece com uma especificidade histórica “proletária”. O que pretendemos chamar de atenção, é que a revolução que a Educação Ambiental precisa realizar para se constituir como crítica e transformadora, não se trata da revolução dos “outros”, e para os “outros”, pois as classes trabalhadoras e subalternas possuem um enorme interesse direto e indireto no “raio de revolução” que os Educadores Ambientais críticos possam incrementar.

Um educador ambiental em formação, por exemplo, carente de meios próprios de organização e de autonomia relativa de classe, defronta-se com um meio histórico, no qual os desmandos do Capital paralisam e solapam todas as possibilidades de transformação que poderiam marcar mudanças sociais progressivas da sociedade, mas que são impedidas pelas condições materiais e políticas para remover esses males.

Na formação do Educador Ambiental Crítico e transformador – Educador Revolucionário, esses males, para além dos condicionamentos criados pelas circunstâncias materiais que se apresentam como realidade objetiva, está também o ecletismo causador da indisciplina teórica e intelectual desses educadores.

A ação revolucionária da Educação Ambiental Crítica e transformadora – representa uma fronteira na qual os educadores ambientais e especialmente suas vanguardas não podem fugir sem consequências funestas. Precisamos retornar, sempre que possível as raízes da nossa história, conhecê-las, analisá-las, para podermos descortinar as nossas perspectivas futuras em termos de sociedade, educação, meio ambiente de forma a não possibilitar retrocessos.

A história movida pelas contradições de classe, de grupos sociais, de interesses econômicos e políticos, está em permanente construção e devemos manter o alerta de Florestan Fernandes quando recomenda que “Não se pode esquecer que a história é cruel com aqueles que pensam que ela é eterna, porque ela não é eterna. Ela muda a face, muda as exigências e pode se converter num abismo e afogar os que não percebem que é momento de mudar de rumo”. Isso nos leva a questionar se não é o momento de mudar de rumo o nosso trato com a Natureza e com a própria Educação Ambiental. Que mudanças estão ocorrendo em nosso entorno? Quais os rumos que as classes trabalhadoras e exploradas estão tomando? Que sustentabilidade estamos vislumbrando?

Na perspectiva marxiana, o processo desenvolvido na tímida presença da Educação Ambiental nas escolas e nas Universidades impedem ainda a presença da revolução em seus currículos. Trata-se de compreender a essência da nossa sociedade buscando as inter-relações, os nexos e laços construídos historicamente, do Estado e a Burguesia, Sociedade e Poder, numa relação sempre direta com o sistema econômico mundial. Isto porque, para entender o processo educativo no Brasil, a presença ou ausência da Educação Ambiental na Educação Brasileira, vamos precisar conhecer o processo de desenvolvimento capitalista, não só no Brasil, vamos precisar partir da análise de como se dá a inserção da Educação Ambiental no Sistema da Educação Capitalista.

Se desejarmos refletir em termos Críticos e Transformadores sobre Educação Ambiental e a Formação presente e futura de Educadoras e Educadores Ambientais revolucionários, não se poderá deixar de colocar a luta de classes no centro da história.

A Educação Ambiental que não se propõe a “tarefas” históricas de construção de outra sociedade, do outro mundo possível, que estão na base de duas importantes revoluções, a ética e a democrática, onde a Educação Ambiental tem de definir o eixo de uma crítica em que a própria crítica precisa levar suas considerações até o fundo, até o fim, poderá estar predestinada a fracassar em seus propósitos críticos e transformadores.



A Educação Ambiental Crítica e Transformadora se pretende se constituir revolucionária, terá como “tarefas” históricas e construtivas, dismantlar as persistências de estruturas ainda coloniais e neocoloniais que afetam a compreensão social da natureza, do ser humano e da prática como critério de verdade; o tipo de produção, distribuição e o consumo de saberes e fazeres pouco transformadores da realidade no seu todo; aliança com instituições e Institutos externos e imperialistas, licenciadores de permissões que atormentam os “deserdados da terra”, os trabalhadores de todas as categorias.

Nesse sentido, a formação de Educadoras e Educadores Ambientais não podem repudiar, ou mesmo insinuar em seus ainda opacizados currículos a “tarefa” histórica que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora assume como proposta revolucionária.

A Proposta Político Pedagógica de formação de Educadoras e Educadores Ambientais, que repudiam essa “tarefa” histórica, pode estar ignorando o cenário histórico em que se desenvolve a elitização da educação destituída da presença de quem ela deve servir – o povo trabalhador destituídos da oportunidade de conhecer, que precisa na especificidade do ambiental da educação mobilizar a organização do proletariado como Classe para si.

Também se faz mister, na proposta política pedagógica da Educação Ambiental, o envolvimento político (da classe trabalhadora) de seus formandos no aprofundamento da revolução possível, mesmo que tenha que ser a que a ordem estabelece, pela importância estratégica que as consequências socializadoras que a crítica transformadora pode trazer a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental de perspectivas conservadora tem pouco a oferecer e cede o medo de subverter a ordem do Capital. Nível mais simples da Educação, seja ela o adjetivo que a qualifique, a noção de revolução tem de ser calibrada pela população que ela serve, principalmente quando essa educação é desenvolvida em escolas e universidades públicas, subsidiada por essa mesma população.

A Educação Ambiental Crítica e Transformadora como agente antagônico a outros processos educativos mostra a possibilidade revolucionária de não se assistir a falsa repetição da história: as revoluções burguesas em atraso que se colocam aos intelectuais de vanguarda, processos estritamente estruturais, alimentado pela energia dos países capitalistas centrais e pelo egoísmo – essência da propriedade privada – processos auto defensivos da burguesia que busca com a falsa justificativa do uso da natureza para a produção de alimentos para o mundo.

O que se nos apresenta para a Educação Ambiental ser revolucionária é ela estar inserida em todos os currículos de modo a começar a romper com a disciplinaridade dos conteúdos e produzir de fato ambientes de interação e diálogo entre os saberes. Mas devido a essas condições, só será possível viabilizar revoluções se mantivermos a Educação Ambiental como eixo transversal enquanto horizonte interdisciplinar do e para formação omnilateral das Educadoras e Educadores Ambientais.

Temos tido plena convicção de que, no âmbito do domínio do capital, não existem alternativas viáveis para a educação da Classe trabalhadora ser integral ou om-

nilateral. Todavia, a Educadora e o Educador Ambiental vão precisar deixar sua posição política muito clara.

A posição política desses educadores Ambientais é conceber na crítica radical da Educação Ambiental o que precisa revolucionar em suas práticas frente ao modo de produção capitalista, do trato da natureza e do ser humano pelo lucro e pela mais-valia.

Dizer isso, é anunciar uma Educação Ambiental que critica, transforma, revoluciona. É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que possa pesar sobre alguém que é militante da Natureza e do Meio Ambiente. O que precisamos fazer com a Educação Ambiental, nessa mesma perspectiva não é só uma crítica ao modo capitalista de tratar a Natureza e o Trabalho Humano. As práticas da Educação Ambiental precisam ser transformadoras do social.

No entanto, a questão que se coloca é de como realizar uma transformação com ares revolucionários, pela crítica, mesmo sendo essa radical, com a realidade vivida dos dias de hoje, quando o imperialismo possui e utiliza enormes forças de destruição em massa e, por outro lado, quando sofremos a fragmentação, a divisão, os reveses do avanço das políticas neoliberais em nosso meio? Como construir um amplo movimento político e pedagógico – talvez uma aliança entre as classes trabalhadoras - e os setores marginalizados da sociedade – os “de baixo” capaz de produzir uma força social autônoma, revolucionária, que leve a luta pela ruptura com o nosso passado, até os limites da luta “contra a ordem”, isto é, assumindo a necessidade da tomada do poder e da construção de uma outra sociedade. Esses desafios precisam também ser entregues a Educação Ambiental, principalmente aquela que se diz Crítica e Transformadora.

Marx salienta em “A Ideologia Alemã”, que os homens fazem sua história não como a desejam, o que nos remete a pensar se as Educadoras e Educadores Ambientais fazem educação no grau de crítica que desejam e, se como fazem causam a transformação esperada.

A maneira como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora está a produzir os meios, saberes e fazeres para ser revolucionária, depende, antes de mais nada, da natureza da formação de seus educadores e dos saberes e práticas que eles precisam hodiernamente estar criando e recriando para a digna vivência humana de sua vocação ontológica.

O revolucionário da Educação Ambiental Crítica e Transformadora precisa estar centrado em uma determinada maneira de manifestar sua vida. Um modo de vida determinado, que negue as exigências do Capital e do Mercado.

O modo, o jeito como os Educadores Ambientais manifestam sua vida, reflete exatamente o que eles são, revolucionários ou reacionários, críticos e transformadores ou se optam pela mudança ou pela anti-mudança. O que os Educadores Ambientais são, coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que os educadores ambientais produzem quanto com a maneira como se produzem. O ser revolucionário da Educação Ambiental Crítica e Transformadora depende, portanto das condições materiais de sua produção.

Compreender as representações, o pensamento, a produção intelectual das Educadoras e Educadores Ambientais e de seus formadores, aparece aqui como a emanção direta de sua prática social e de seu compromisso político com a mudança ou a permanência do Status quo.

Na leitura das representações sociais, do pensamento e da produção intelectual desses protagonistas da Educação Ambiental, precisamos encontrar um pluralismo democrático que possa ser equivalente político do socialismo revolucionário.

A materialização desta abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. É a arte de transformar uma representação na realidade da representação. Transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.

No Mundo do Trabalho, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito numa imagem do conceito de natureza, Homem e Prática Social deixam de ser signo e tornam-se “réplica” da realidade, no verdadeiro sentido da palavra. Pensamento e objeto em processo de identidade.

As representações sociais que as Educadoras e Educadores Ambientais apresentam na totalidade de seu trabalho, precisam ser buscadas, muito mais na análise do comportamento verbal, quer seja ele falado ou escrito, naquilo que esses Educadores dizem sobre Educação Ambiental e Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Pensarmos sobre o dito e o escrito dos Educadores Ambientais sobre os fenômenos da natureza e os de materialidade social, no todo do ambiente produzido, é considerado como expressões das representações sociais que eles têm desses fenômenos. Assim, também da compreensão teórica e de prática para o exercício de uma Educação Ambiental que seja Crítica e Transformadora. Está aí também, uma representação de revolução que venha constituir a crítica e a transformação em ação revolucionária.

Trazer a representação social dos “sujeitos ecológicos” para este texto, significa identificar um meio de se abordar o processo de produção de conhecimento como um processo cooperativo e interativo dos sujeitos, que se efetiva por meio da linguagem e que permite a apreensão dos aspectos significativos da realidade para o processo de produção e desenvolvimento de saberes diversos que sirvam de suporte para uma prática transformadora, por isso revolucionária.

O Projeto Político Pedagógico que se pretende revolucionário, aponta um rumo, uma direção, um sentido. Na Educação Ambiental quando se assume o sentido da crítica transformadora como ato revolucionário, assume-se uma questão política e também ideológica. A diferença entre um ato revolucionário e um ato reacionário é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal de contas, é a mesma tensão entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e talvez, entre ontem e hoje.

Quando os Educadores Ambientais têm a consciência dessa tensão e dessa diferença, precisam manter-se constantemente alertas para não permitir que essas diferenças se tornem antagônicas. Reconhecer essa contradição como conciliável e não como antagônicas é o que qualificará os Educadores Ambientais como Educadores democraticamente críticos e por isso, transformadores dessa realidade.

O ato pedagógico advindo de uma proposta crítica e Transformadora da Educação Ambiental, vai acompanhar o pensamento de Paulo Freire e Henry Giroux, quando afirmam de certo modo em seus escritos que quanto mais vivemos criticamente, mais internalizamos uma prática educativa radical e crítica e mais descobrimos ser impossível o ensinar sem aprender.

Este como ato educativo, Educadoras e Educadores, ambos como aprendentes e ensinantes, fazem-se presentes como protagonistas, produtores de saberes sobre seus próprios mundos. É necessário para tanto, segundo Paulo Freire e Donald Macedo, implementar uma pedagogia do possível, sem afastar para alguém desse limite, com uma compreensão de liberdade/emancipação, que tenha como meta apropriar-se das formas de conhecimento, a afim de instrumentalizar os educandos para alterar as bases sobre as quais a vida é vivida.

Nesse nível de linguagem e a mensagem do Manifesto Comunista escrito, no meio do grande processo de lutas urbanas das Revoluções de 1848, chamadas também de Primavera dos Povos, por Karl Marx e Friedrich Engels, teóricos fundadores do socialismo científico, permanecem plenamente atuais e por isso mesmo, possíveis de transposição para a Educação Ambiental ser realmente revolucionária,

Marx e Engels enunciara o essencial sobre o Capitalismo neste manifesto, e dentro dele a revolução de sentido histórico se dá contra a sociedade burguesa e o seu Estado Democrático de Direito Burguês;

Uma revolução na Formação de Educadores caminhando na especificidade da Educação Ambiental que em primeira etapa, precisará substituir o conservadorismo, a fragmentação, o isolamento dos fenômenos do todo da realidade, pela compreensão dialética e multilateral da sua totalidade, levando para uma etapa mais avançada a exigência de eliminar as compreensões cartesianas e positivistas que ainda reinam e impem nas práticas educativas e pedagógicas do ensinar e do aprender da maioria das escolas. Isso certamente tornará a lógica dialética instrumento para a crítica transformadora da Educação Ambiental, provocando assim um novo “padrão” de civilização e de cultura.

Neste nível, a Educação Ambiental Crítica e Transformadora poderá assumir o conceito de revolução ou revolucionária quando encharcada de sua especificidade histórica, identificando-se com “quefazeres” maiores, que educadores e educandos precisam definir em um “longo” estágio de transformações revolucionárias encadeadas.

Todavia, se pensarmos a Educação Ambiental como prática revolucionária, fica claro que ela possui funções análogas ou simétricas aquelas que o Mercado ou o Modo de Produção Capitalista tem preenchido na desintegração da Educação como Prática da Liberdade na constituição do que temos chamado de “mercoescola”. Uma escola que educa para o mercado.

No entanto, as funções da Educação Ambiental são mais complexas e difíceis para realizá-las, como podemos ler nos autores que a defendem como crítica e transformadora.

Os Educadores Ambientais, em nosso entendimento, precisam, antes de mais nada, conquistar o determinado poder, conquistar o espaço que está sendo hegemônico pela ciência burguesa em sua prática e racionalidade, à medida que se dedica a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária.

Não se pode e nem se deve subestimar as reflexões da realidade histórica. A Educação Libertadora, Problematizadora preconizada por Paulo Freire sofre ainda de uma compreensão do sistema político e econômico vigente na sociedade brasileira. Essa constatação anticapitalista e antiaburguesada na educação é uma revolução de todos os “condenados da terra”. Ela nega a ordem existente em todos os níveis e de modo global, não sendo exclusividade da Educação Brasileira.

O que a realidade histórica tem esclarecido para os Educadores Ambientais, em todos seus Seminários, Conferências, Encontros Nacionais e Internacionais, Diálogos, diz respeito a duração e a complexidade dos processos que cada evento encaminhou. Apresenta a mudança e propõe sua substituição de concepções de uma Educação Ambiental por outra.

A Educação Ambiental Crítica e Transformadora precisará ser ainda revolucionária, por se tratar de uma educação que desintegra as barreiras que impedem a concepção real das causas que levam a alienação humana, alienação esta, fruto da apropriação do trabalho pelas mãos dos não trabalhadores.

Essa educação vai precisar engendrar também com seus saberes, uma concepção do trabalho, vinculado a vocação ontológica do ser social, como relação dialética entre Natureza – Homem, constituindo a Sociedade, o Meio Ambiente a perfeita essencialidade do Humano do Homem com a Natureza.

A crítica transformadora da educação Ambiental, na perspectiva agora revolucionária, necessitará desenvolver com Educadores e Educandos ambientais um conhecimento que possibilite uma crítica a estrutura social – ao modo de produção – que tem imposto aos seres humanos um culto dela, isolando-os entre si e da sua natureza.

Assim, pensar, organizar e sistematizar uma Educação Ambiental Revolucionária, far-se-á necessário para sua efetivação. Desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e necessárias, adequadamente planejadas, que impeça, que relações sociais de produção reificadas sob o Capitalismo se perpetue com a automaticidade com que vem se proliferando.

Para tal, o conceito de Educação Revolucionária, que para assim ser, precisa estar sendo realmente crítica e transformadora, seja posto em toda a firmeza da substancialidade de seu movimento e desenvolvimento, a clareza de seu sentido histórico, a emancipação política e humana de todas as mulheres e de todos os homens.

Todavia, pelas circunstâncias enfrentadas todos os dias, pelas e com as condições antagonicas que se criam e se desenvolvem no ambiente social, que serão preciso desaparecerem com as práticas bancárias da educação alienadora e alienante orquestrado pelo Capital e sua obsessão pelo lucro, é que a Educação Ambiental, poderá se constituir em revolucionária, na medida em que se converta em modelo de um tipo de civili-

zação, culminado pelo seu eixo crítico e transformador que desembocará no que Freire chama de “inédito viável”.

A Educação Ambiental na totalidade de seu propósito social, não é uma utopia. As Educadoras e os Educadores Ambientais não têm conseguido, pelas contradições “inadequadamente” superadas, levar suas críticas até o fim e até o fundo, preferindo ficar nas meias verdades, nas aparências, porque não tem a seu favor uma substância, uma consciência de classe revolucionária que os animasse a superar-se, a negar-se e a transcender-se de modo inexorável e incessante.

Os Educandos e Educadores Ambientais que transitam do senso comum para a Consciência de Classe, com suas práticas, provindas do compromisso político assumido, discutirão a sociedade civil e o elemento político que ela engendra e reproduz, cimentando a vida social, com uma competência técnica, na igualdade, na liberdade e na fraternidade entre todos os seres humanos e estes com a Natureza no seu todo.

Recordando Marx, de acordo com uma célebre previsão sua, onde a humanidade poderá contar com uma civilização na qual “as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas”, significando dizer que a Educação Ambiental não mais precisará ser adjetivada de crítica e transformadora para ser revolucionária, pois o que fará sua grandeza não será o que se diz sobre e nela, mas o que se faz com o que ela – Educação Ambiental - produz.

Para Paulo Freire a aprendizagem deve ser uma conscientização crítica, onde o professor deixa de apenas transmitir o conhecimento e começa a lançar problemas para o indivíduo desenvolver autonomia para analisa-los e resolve-los. Desta maneira o aprendizado com a Educação Ambiental contribuirá significativamente para a vida no Planeta, fazendo com que o ser humano consiga identificar seu papel na sociedade.

A Educação Ambiental Revolucionária é um meio que possibilita a todos tomar consciência de suas condições. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, priva os famintos e miseráveis dos meios que lhes possibilitem tomar consciência de sua condição de resistir a todo o tipo de opressão.

**Referência bibliográfica**

CARVALHO, Isabel. **A invenção do sujeito Ecológico: Sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. Porto Alegre. UFRGS, 2000.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.

FERNANDES, Florestan. **O que Revolução**, Expressão Popular, 2005

FERNANDES, Florestan.; **A revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**, 1975

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002, v. 5.

JUNIOR, Caio prado. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

LEFF. E. A. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 494p.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**, 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2012. 165p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In Philippe Pomier Layrargues (org): *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Brasília, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/windows/Downloads/Identidades\\_EA\\_Brasileira.pdf](file:///C:/Users/windows/Downloads/Identidades_EA_Brasileira.pdf)>. Acesso em 28 de jan. de 2016. 156p.

LUKÁCS, Gyorgy, 1885-1971. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAO, Tse-Tung. **Sobre a prática & sobre a contradição**. 1ª ed. 4. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS. Istaván. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS. Istaván. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192p.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**, Campinas: Autores Associados, 2000.





## ECOPEDAGOGIA EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS PARA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL: MOTIVAÇÃO, CURIOSIDADE E AUTONOMIA ATRAVÉS DE PROJETOS DE PESQUISA COM TEMÁTICAS AMBIENTAIS

*Fernanda Undurraga Schwalm  
José Vicente Lima Robaina*

### **Introdução**

A Educação Ambiental deve ser considerada como a chave para transformação social, pois promove uma práxis pedagógica de visão sistêmica que induz ao pensamento crítico, a ação coletiva e participativa, contribuindo para uma educação cidadã, emancipatória e libertadora. Esse trabalho surgiu do meu interesse com a visão holística da ecologia e das relações do homem com a natureza, a partir de um sentimento de preocupação com a sensibilidade ambiental que foi se perdendo ao longo dos anos pela visão antropocêntrica e predatória dos sistemas sociais. Se olharmos para o passado, a preocupação com a natureza sempre esteve presente na história da humanidade.

Na antiguidade, a natureza era retratada por artistas que demonstravam admiração pela sua beleza e grandiosidade, enquanto os filósofos refletiam sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Porém, as preocupações com o meio ambiente ganharam força a partir do século XX, devido aos impactos ambientais gerados após a revolução industrial no século XVIII. O novo modelo de produção que surgiu naquela época, junto aos avanços da ciência e da tecnologia, promoveu um desenvolvimento econômico e científico extremamente acelerado que contribuiu para desenvolvimento da atual cultura do consumo. Esta cultura, por sua vez, ganha cada vez mais força ao associar as conquistas materiais à qualidade de vida, à identidade cultural e à participação na vida coletiva, mudando a visão de mundo e os valores das pessoas que, apesar de terem cada vez mais acesso ao conhecimento, parecem ignorar os impactos sociais e ambientais que surgem como consequência das ações e dos hábitos do consumo insustentável.

Atualmente, a sociedade reconhece a gravidade dos problemas ambientais e os associa com um modelo de desenvolvimento econômico que se baseia no consumo e que gera um forte impacto ambiental e social. As pessoas também sabem e reconhecem que a Educação Ambiental (EA) é uma importante ferramenta educacional para a superação destes problemas. No entanto, esses reconhecimentos não implicam necessariamente numa mudança de hábitos concretos nos cidadãos. Como diz Guimarães (2016) se fizermos um comparativo da atualidade com o de 20, 30 anos atrás, é evidente que a EA ganhou espaço na sociedade. Porém, a dita sociedade contemporânea “conscientizada” degrada hoje muito mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos. A partir dessa realidade, surgiram inúmeros questionamentos para tentar explicar essa contradição, entre eles: O que está faltando para garantir à tomada de consciência da população e

assim alcançarmos a tão desejada transformação social? O que pode ser feito no aspecto educacional para despertar a consciência ecológica nas pessoas?

Uma das estratégias utilizadas na tentativa por ampliar e expandir a consciência na população sobre as questões relacionadas à sustentabilidade é por meio da Educação Ambiental. Esta, por sua vez, trabalha a partir de temáticas ambientais de abordagem sistêmica, cujas práticas têm por objetivo a formação de cidadãos atuantes na transformação dos sistemas atuais, estimulando o pensamento crítico e proporcionando estímulos para repensar as práticas sociais através da sensibilização ambiental, da compreensão das relações ecológicas do meio e a importância da biodiversidade.

Por tratar de temas complexos que relacionam fatores das diversas áreas do conhecimento, a EA deve ter uma abordagem sistêmica e contextual, que pode ser alcançada por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares, diferente do pensamento analítico que aborda os conhecimentos de maneira fragmentada e dicotômica. O sistema tradicional de ensino que separa os conhecimentos por disciplinas, associado à cultura da competitividade e a visão antropocêntrica, contribui para que as pessoas desenvolvam uma percepção de individualismo e particularização, como se o ser humano não fosse parte da natureza.

Sendo assim, torna-se cada vez mais importante romper com a fragmentação do saber, representado pelas especializações do conhecimento, fato que aprofundou a compreensão das partes, porém, não permite a reflexão e compreensão de que o meio é também uma unidade, que necessita ser analisada por inteiro, mediante uma visão mais ampla e integradora, nos conduzindo a um conhecimento mais totalizante (Guimarães 2014).

Recentemente, por meio da lei 9.394/2017 (BRASIL, 2017) que altera a LDB (BRASIL, 1996), foi implementada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe novos itinerários formativos e confere maior liberdade de escolha aos alunos sobre os conteúdos a serem aprendidos. Porém, na leitura do artigo 7º da BNCC, percebe-se a retirada da obrigatoriedade de inserção da temática meio ambiente como tema transversal, abrindo espaço para que EA seja cada vez menos discutida nas escolas. Essa alteração representa um retrocesso enorme para a educação e, portanto, para a democratização do conhecimento, pois as temáticas ambientais são necessariamente assuntos que permitem trabalhar de forma interdisciplinar, promovendo o desmonte do sistema tradicional de ensino que segue uma visão fragmentada do conhecimento e que, portanto, propicia a ruptura dos saberes onde o pensamento crítico, sistêmico e contextualizado é deixado em segundo plano.

Durante a realização desse trabalho, seguimos os princípios da *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2009) para o planejamento dos encontros realizados no Clube de Ciências, visando à formação da cidadania sustentável e planetária, tendo como objetivo principal reeducar o olhar dos educandos para resgatar a noção de pertencimento ao meio e ampliar a concepção de inter-relação que existe entre o ser humano e a natureza. Sendo assim, a proposta desse trabalho foi abordar a Educação Ambiental crítica de uma forma que vai além da visão de alguns ambientalistas que se restringe apenas a uma

nova gestão dos recursos naturais. O trabalho realizado ao longo do ano de 2018 numa escola particular de Porto Alegre/RS integra a EA crítica com propostas que misturam a arte e o despertar da criatividade e da intuição, objetivando uma prática pedagógica que incentive, em primeiro lugar, a formação dos atributos intrapessoais tais como a autonomia, a motivação e a curiosidade (Pellegrino, 2012).

Como diz Maturana (1989) “não é a razão o que nos leva à ação, e sim a emoção”, entendemos que a EA crítica que segue os princípios da *Ecopedagogia* “não deve se importar tanto com o conhecimento e a informação, mas sim com o entendimento e a compreensão, pois os processos de humanização que nossa sociedade requer devem principiar por significar tudo o que fazemos e impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana” (Gutierrez, 2013). Nessa mesma linha de raciocínio, acreditamos que não conseguiremos resultados significativos, se fizermos da EA uma prática repetitiva onde só se diz às pessoas por que não devem jogar lixo na rua, desperdiçar água ou diminuir o consumo. Para sensibilizar as pessoas a ponto de mudar-lhes o comportamento é preciso romper de vez com a visão antropocêntrica que faz com que os seres humanos não se sintam interdependentes e ecologicamente equilibradas com o meio ambiente.

Em outras palavras, acreditamos que, enquanto continuarmos a reproduzir a práxis pedagógica tradicional da transmissão de conteúdo, continuaremos inculcando a passividade e a alienação, garantindo o fracasso do conceito da cidadania sustentável. Quando trabalhamos com EA na perspectiva de alcançar uma sensibilização ambiental que promova mudanças de hábitos e atitudes individuais e coletivas, visando uma nova ética e novas relações de produção e consumo, acreditamos que novas estratégias de ensino devem ser traçadas. Além do pensamento crítico e participativo, a Educação Ambiental que segue os princípios da *Ecopedagogia* deve estimular o desenvolvimento da inteligência emocional das pessoas.

Para isso, precisamos aplicar técnicas e práticas pedagógicas inovadoras, com objetivos diferentes dos que têm sido propostos pelo sistema tradicional de educação até o momento. Sendo assim, acreditamos que os objetivos da educação devem visar a reconstrução da ética dos seres humanos e incentivar a formação dos indivíduos pela sensibilidade, para que as pessoas não sejam preparadas apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas principalmente preparados para a vida, na construção de relações sociais, para o exercício da cidadania plena e da justiça social e ambiental. Nas palavras de Francisco Gutierrez:

Precisamos, mais do que perseguir objetivos (econômicos), viver processos que favoreçam a flexibilidade, a abertura, o frescor e o contato sensível, profundo e limpo com os seres e as coisas. (...) Precisamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar. Chegaremos a sentir a Terra a partir de nossa própria experiência: sentir o vento em nosso cabelo, saborear as águas da montanha, penetrar na mata virgem e captar as variadas e ricas expressões da biodiversidade. Fazer ressurgir esse encantamento especial que nos leva a descobrir a sacralidade do universo, despertando sentimentos de intimidade e gratidão (GUTIÉRREZ, 2000, p. 107).

As novas estratégias de educação às quais nos referimos nesse artigo, se sustentam necessariamente nos pilares de novos paradigmas educacionais. Para Morin (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”. Esses paradigmas se manifestam nas nossas ações individuais e em nossas práticas sociais, muitas vezes, sem refletirmos sobre aquilo pelo simples fato de que “sempre foi assim” e, portanto, agimos no “automático” (Guimarães, 2016). Dessa maneira, percebemos que os paradigmas tendem a nos levar a pensar e agir de acordo com algo pré-estabelecido, confirmando, mesmo que de forma inconsciente, uma racionalidade dominante que atende a certos interesses e que nos impede de transcender em busca de uma nova educação.

Essa nova educação atende a necessidade de formar seres humanos aptos para o exercício da cidadania e da coletividade, aspectos fundamentais para uma sociedade justa, que respeita todas as formas de vida, os direitos humanos, a diversidade cultural, étnica, religiosa e a igualdade de gênero. Portanto, um dos paradigmas educacionais que evitamos durante os encontros do Clube de Ciências é o de educar para competição. Sem utilizar um sistema de avaliação excludente que tenta mensurar as capacidades das pessoas por meio de notas, as atividades realizadas nos encontros tiveram como objetivo a vivência da coletividade e o estímulo da criatividade por meio da arte, para reforçar a importância de nos tornarmos seres criativos e autênticos, sem a falsa necessidade de sermos todos iguais.

A prática do respeito, da democracia e da justiça, também se fez presentes durante os encontros do Clube de Ciências, impregnando de sentido cada ato realizado pelos alunos. Portanto, entendemos a educação como um processo que deve permitir aos educandos se desenvolver de forma íntegra, não apenas atendendo a uma demanda mercadológica. Para isso é fundamental perceber a coletividade como a base do sucesso da própria autorrealização. Nas palavras do pioneiro da *Ecopedagogia* Francisco Gutierrez (2013), precisamos enxergar a coletividade como “um catalisador sinérgico das potencialidades individuais” promovendo uma educação cidadã, consciente e sustentável.

A proposta da formação de um Clube de Ciências com enfoque na EA segue os estudos de Lima (2015) que retrata os Clubes de Ciências como um espaço pedagógico não formal com possibilidade de estudos científicos numa perspectiva de construção/produção de conhecimentos, apresentando forte integração com a comunidade e encontrando-se seus participantes envolvidos em clima de cooperação e solidariedade.

Por possuírem um cronograma flexível que trabalha a partir de temas geradores do interesse e da realidade dos alunos, Clubes de Ciências são uma proposta perfeita para desenvolver projetos interdisciplinares que proporcionem aos seus participantes momentos de troca onde se “estimula o potencial dos domínios cognitivo, interpessoal e intrapessoal” (Albuquerque et. al 2016). Dessa maneira, Acreditamos que trabalhar as temáticas ambientais em Clubes de Ciências de forma interdisciplinar, misturando diferentes técnicas e abordagens teóricas, pode ser uma estratégia que promova a verdadeira sensibilização dos educandos e, dessa forma, estimular-lhes a curiosidade, a autonomia e a motivação em relação às questões ambientais e ao desenvolvimento sustentá-

vel de forma significativa a ponto de mudar-lhes o comportamento e trazer novas reflexões sobre a relação do homem com a natureza.

## **Metodologia**

Este estudo é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2005). A escola onde as atividades estão sendo desenvolvidas corresponde a uma escola particular na cidade de Porto Alegre/ RS. Os alunos participantes do Clube de Ciências com enfoque na EA são crianças entre 11-12 anos que estão cursando o 6º ano de Ensino Fundamental.

Os encontros, que tiveram duração de 90 minutos, aconteceram semanalmente dentro da escola. O local físico para realização das atividades variou conforme a necessidade da exploração dos diferentes espaços oferecidos pela escola, podendo ser: o pátio, a biblioteca, a sala de vídeo, laboratório de Ciências, Laboratório de informática ou a sala de aula. As atividades foram variando conforme o planejamento e o andamento dos encontros, mas durante o ano de 2018 foram feitas oficinas, rodas de conversa, pesquisa no laboratório de informática, pintura e confecção de material de divulgação, exposições dos trabalhos, entre outros.

Durante as atividades do Clube de Ciências, os alunos e a professora responsável utilizaram um Diário de campo (ZABALZA, 2008) onde foram registrados todos os pensamentos, sentimentos e comportamentos do grupo, como uma maneira de avaliar o trabalho do professor, mensurar a capacidade de expressão e compreensão dos alunos e verificar se os objetivos das aulas estavam sendo alcançados.

## **Conhecendo os participantes e a professora**

O primeiro encontro consistiu numa roda de apresentação ao ar livre, onde foi explicado aos alunos o funcionamento do Clube de Ciências, os objetivos do trabalho e a maneira como iríamos trabalhar: livres, sem preconceitos, sem julgamentos, sem obrigações. Só participariam do Clube de Ciências, os alunos que realmente tivessem interesse em conviver e participar das atividades.

## **O início do Clube de Ciências**

No primeiro encontro, os alunos participantes do Clube de Ciências foram convidados a pensar em nomes para chamar o Clube e também um logotipo que identificasse o Clube de Ciências. O propósito de criar um Clube é fazer com que os alunos se identifiquem com o grupo e com esse espaço que eles podem chamar de “seu”. Isso gera uma sensação de pertencimento, onde devem cuidar do espaço físico e dos materiais, respeitar os colegas e professor e organizar as ideias e trabalhos para o bom funcionamento do Clube. O objetivo da atividade proposta foi conhecer um pouco da personalidade de cada aluno mediante a observação da dinâmica do grupo durante a escolha do

nome, a confecção das urnas para posterior eleição e a idealização e confecção do logotipo.

Para confecção das urnas, foram disponibilizados diferentes materiais artísticos tais como tinta guache, cola tenaz, barbantes, lantejoulas, canetas, lápis e adesivos. Os alunos podiam escolher aleatoriamente qualquer material para trabalhar e criar de forma livre e espontânea a urna das eleições. Nesse primeiro dia de atividades, foi possível notar quais eram os alunos que gostam mais de desenhar, de escrever e de organizar, outros se mostraram mais hiperativos e outros mais tímidos.

Após concluir as atividades, todos os trabalhos feitos pelos alunos ficaram expostos no corredor da escola para que toda a comunidade escolar participasse da eleição. A urna foi aberta uma semana depois e os alunos comemoraram o nome e logotipo vencedor. O objetivo de colocar um nome ao Clube de Ciências é que os alunos se identifiquem com o grupo, se sintam motivados e entusiasmados em realizar as atividades relacionadas ao Clube de Ciências formado por eles e, ao mesmo tempo, aprender a lidar com a frustração de não ter vencido o nome que alguns deles esperavam, vivenciando a democracia na prática.

Imagem 1: Alunos criando as urnas de eleição e o logotipo do Clube



Imagem 2: Alunos comemorando o logotipo e o nome vencedor do Clube de Ciências.



### **A escolha do tema gerador**

Nesse encontro, os alunos foram convidados a pensarem em alguma situação problemática presente no entorno da escola que dificulta a rotina deles no dia a dia. Após diversos casos trazidos pelos alunos, chegou-se a um consenso e foi identificado um problema que afeta todas as pessoas do bairro que é o acúmulo de lixo nas ruas, os alagamentos e enchentes, tão frequentes na época de chuva. Surgiu então o grande tema gerador e norteador do projeto: Gestão de Resíduos Sólidos na cidade.

Foram traçados alguns planos de ação para realizar levantamentos de dados e o planejamento para conscientizar a comunidade escolar sobre o problema do descarte incorreto do lixo.

### **Oficina de separação e descarte seletivo de resíduos**

Nessa oficina, os alunos aprenderam a separar os resíduos por sua origem: seco, orgânico, eletrônico, perigoso e rejeitos. O objetivo principal foi aprender de forma lúdica e dinâmica o descarte seletivo dos resíduos que geramos diariamente em casa e na escola, com o intuito de conscientizar os alunos sobre a importância ecológica, ambiental e social do descarte correto. Durante a atividade foi feita também uma conscientização sobre o importante papel social dos catadores de lixo e a relação direta entre o descarte correto dos resíduos sólidos e o trabalho e saúde dos catadores.



Imagem 3: Oficina de separação e descarte seletivo de resíduos.



Imagem 4: Alunas confeccionando cartazes sobre reciclagem de resíduos.



### **Oficina de detergente ecológico**

Essa oficina foi proposta a partir das pesquisas realizadas pelos alunos sobre o impacto ambiental causado pelo descarte incorreto de óleo de cozinha nos corpos de água. Foi coletado o óleo de cozinha das casas dos estudantes e da cantina da escola para realizar a oficina de detergente ecológico que, posteriormente, foi doado para os membros da comunidade escolar.

Imagem 5: Realização da Oficina de Detergente Líquido.



Imagem 6: Detergente líquido feito a partir do óleo de cozinha usado.



### Confecção de maquetes de aterro sanitário e lixão

Para concluir os estudos e as pesquisas realizadas pelos alunos durante os encontros do Clube de Ciências que seguiram o tema gerador: Gestão de resíduos sólidos, os alunos decidiram fazer maquetes para representar a diferença entre um aterro sanitário e um lixão. Dessa forma, eles poderiam expressar e explicar de forma mais clara e lúdica as pesquisas e o trabalho realizado ao longo do ano.

A arte foi bastante explorada e utilizada nesse processo de sensibilização, como uma estratégia para abranger todos os participantes, envolvendo-os de maneira prazerosa, estimulando a criatividade, as habilidades, promovendo bem-estar, convivência, trabalho coletivo e fortalecendo os laços entre alunos e professor-aluno. Segundo Schwartz (1999), arte e jogo são formas abertas de expressão, conforme suas possibilidades de compreensão, independente de se ter um significado, através dos quais é possível completar seus sentidos.

Imagem 7: Maquete de um aterro sanitário (esquerda) e de um lixão (direita)



Imagem 7: Maquete de um aterro sanitário (esquerda) e de um lixão (direita)



### Exposição do trabalho na Feira de Ciências da escola

Todo ano a escola realiza uma Feira de Ciências com amostras dos trabalhos realizadas pelos alunos de todas as turmas da escola. Porém, a organização e a preparação dos trabalhos das turmas da escola que não participaram do Clube de Ciências tiveram 2 semanas para fazer suas pesquisas e apresentar os trabalhos. Por outro lado, os alunos do Clube Inovadores da Ciência realizaram pesquisas, atividades e oficinas durante todo o ano de 2018, tornando a aprendizagem vivencial e significativa.

No dia da apresentação, os alunos desenvolveram um jogo sobre descarte correto de resíduos, onde os participantes podiam testar seus conhecimentos e quem acertasse tudo ganhava um detergente ecológico feito pelos alunos. A ideia dos alunos de realizar um jogo para explicar o conhecimento adquirido vai de encontro com pesquisas que demonstram que as estratégias metodológicas aplicadas de forma lúdica, criativa e dinâmica permitem o início do processo de sensibilização (RUSS, 2009; SILVA e LEITE,

2008; RUIZ, 2002) tão desejado nesse contexto da Educação Ambiental para o exercício da cidadania sustentável.

Imagem 9: Exposição do trabalho dos alunos na Feira de Ciências escolar.



Imagem 10: Alunas apresentando o jogo para visitante/ participante.



### Considerações finais

O planejamento de cada encontro do Clube de Ciências teve como objetivo a sensibilização ambiental e a conscientização sobre a inter-relação que existe entre o ser humano e a natureza. Os projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo do trabalho foram utilizados como ferramentas para trabalhar a alfabetização científica, o pensamento crítico, sistêmico e humanizador. Por tanto, a Educação Ambiental é considerada aqui como um pilar para o exercício da cidadania plena e da transformação social. Como afirma Francisco Gutierrez (2000) parece impossível construir um desenvolvimento

sustentável sem que haja uma educação para isto. Uma nova gestão dos recursos naturais não seria o suficiente para resolver a crise socioambiental que enfrentamos na atualidade.

A Eopedagogia representa uma proposta pedagógica que pretende educar para uma nova relação entre os seres humanos e a natureza. Em sua essência, a Pedagogia da Terra, trata-se de uma pedagogia que nos induz a realizar profundas reflexões sobre a prática educacional, abrindo cada vez mais espaço para vivenciarmos uma educação que se constrói a partir da convivência, do respeito às diversidades, da importância da troca de saberes entre os participantes das aulas sem distinção de hierarquia. Aprender a importância da coletividade e do respeito a si mesmo e ao próximo, mediante a aceitação do erro, sem julgamentos, num constante processo de aprendizagem. A Educação Ambiental, numa concepção holística, sistêmica e contextualizada, torna-se então uma boa ferramenta para construção de valores humanos e sociais, pois entende a natureza e todos seus ecossistemas como sistemas interdependentes numa constante troca de matéria e energia.

A proposta desse trabalho também é de discutir cada vez mais a importância do ensino em espaços não formais como Clubes de Ciências. Trabalhar a partir de temas geradores do interesse dos alunos, mostrou-se uma ótima estratégia para o desenvolvimento da autonomia, motivação e curiosidade. As atividades em grupo e as saídas de campo também facilitaram a interação, a convivência e a expressão dos participantes. Ao longo do ano, foi possível perceber um maior envolvimento dos educandos no seu processo de aprendizagem, ou seja, os alunos tornaram-se ativos, de fato.

Ao invés de realizar provas para testar a capacidade de memorização dos participantes do Clube, optou-se por utilizar um diário dos encontros onde os jovens fazem anotações ou desenhos que demonstrem o que aprenderam durante a atividade do dia. Dessa forma, estimulou-se a expressão dos conhecimentos adquiridos, respeitando a capacidade de comunicação de cada indivíduo, ajudando na fixação e acomodação dos novos conteúdos, evidenciando a diferença na expressão dos alunos por meio da alfabetização científica.

Além de focar nos conteúdos teóricos, que se fizeram presentes durante todos os encontros, essa proposta Eopedagógica priorizou a formação humanizadora, pois entendemos que a crise socioambiental que enfrentamos atualmente se deve principalmente ao subdesenvolvimento da sensibilidade e da incapacidade emocional que explica amplamente a desumanização de nossa sociedade. Dessa maneira, acreditamos no poder da educação integral e não no sistema mercadológico educacional, enfatizando a melhor qualidade da convivência humana para que possamos construir caminhos para uma cidadania planetária e sustentável.

Cada vez mais as propostas interdisciplinares e contextualizadas estão sendo aplicadas no ambiente escolar e ganhando espaço e credibilidade no meio educacional. Cabe ressaltar a importância da formação continuada de professores para que cada vez mais possam ser inseridas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas que priorizem uma educação para humanização e para cidadania, propiciando uma aprendizagem

significativa por meio de temas geradores que se tornam projetos pedagógicos com objetivos bem definidos. Acreditamos que o investimento em educação de qualidade é a chave para transformação social, pois graças à democratização do conhecimento e da educação emocional é possível quebrar os paradigmas da competitividade que enfraquecem os laços, os valores e a ética humana, colocando em risco nossa convivência em sociedade e nossa permanência na terra.

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, N; LIMA, V; ROSITO, B. *Clube de Ciências como um espaço para desenvolver atributos do domínio intrapessoal*. Revista Amazônica de Ensino de Ciências | ISSN: 1984-7505. Acesso em: setembro/2018.

BRASIL (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Lei nº 9.394. Ministério da Educação e do Desporto.

\_\_\_\_\_, (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto.

\_\_\_\_\_, (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília. Lei nº 9.795

\_\_\_\_\_, (2017). *Altera a Lei nº 9.394/2016 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394. Brasília. Ministério da Educação.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. SP: Peirópolis. 6ª edição. 2000.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP: Papirus. 11ª edição. 2014.

GUIMARÃES, Mauro. *Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade atual*. Revista Margens Interdisciplinares, [ S.1.], v.7, n.9, p. 11-12, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 13 mar.2019. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3 ed. SP: Cor-tez, 2013.

LIMA, V. M. R. *Clube de Ciências: contribuições à formação do educando*. 1998. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MATURANA, R. Humberto. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997a.

MORIN, Edgard. *Complexidade e ética da solidariedade*. In: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. C. de (Coord.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. (Ed.). **Education for life and work**: developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2012.

RUIZ, J.; SCHWARTZ, G. M. *O jogo e a arte como estratégias para a Educação Ambiental no contexto escolar*. R. da Educação Física/UEM. Maringá, v. 13, n. 2 p. 127-132, 2. sem. 2002. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewPDFInterstitial/3710/2551>. Acesso em 15 de abril de 2019.

RUSS, B. R.; ALMEIDA, Doriane Conceição de.; SAVI, Maurício. *Sensibilização ambiental através da arte*. Rev. de Educação Ambiental, v. VIII, nº 28, jun/ago, 2009.

SCHWARTZ, G.M. *A arte no contexto da educação física*. Motriz, Rio Claro. v. 5, nº 1, Jun. 1999. SILVA,

YIN, R. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## O BIBLIOTECÁRIO COMO EDUCADOR AMBIENTAL APOIADO PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*Mariana Paranhos de Oliveira*

### **Introdução**

Atualmente, existe grande preocupação com o futuro da humanidade em relação às questões ambientais. Mudanças climáticas, poluição e recursos naturais estão sendo cada vez mais citados e discutidos. Como o bibliotecário é considerado um dos profissionais que dissemina a informação, acredita-se que ele não pode ficar de fora dessas discussões.

Partindo desse contexto, o presente trabalho visa relacionar o trabalho do bibliotecário com o meio ambiente, mostrando que a Biblioteconomia é uma área de conhecimento que deve interligar-se à Educação Ambiental. Por conseguinte, o profissional estará contribuindo para gerar pensamentos críticos, alcançar comportamentos ecologicamente corretos, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região, onde particularmente atua.

A educação tradicional, aquela que aprendemos dentro dos muros das escolas e das universidades, tem um papel fundamental para o desenvolvimento de um sujeito consciente na sociedade. Quando o assunto vai ao encontro de questões ambientais, percebe-se que a consciência ambiental é de grande importância e, no entanto, nem sempre é despertada nas escolas. Logo, surge a reflexão: de que adianta adquirirmos conhecimento se não respeitamos a natureza, se esquecemos que o homem é parte integrante dela, que tudo à sua volta compõe-se de recursos naturais e que sem eles não existiria vida.

Nesse sentido, acredita-se que os bibliotecários como cidadãos e profissionais também devem atuar nessa área, ajudando da melhor forma possível a disseminar a informação ambiental, criando estratégias, redes, projetos e outras ações para conscientizar as pessoas e diminuir o impacto do ser humano no meio ambiente.

Dentro desse contexto, esta pesquisa tem por objetivo discutir a contribuição do bibliotecário para a Educação Ambiental, mostrando a sua importância como educador, levando conhecimento teórico e ações práticas para as pessoas, com o intuito de que tenham ações ecologicamente corretas.

Portanto, a pesquisa propõe-se a identificar as ações que estão sendo desenvolvidas na área de Biblioteconomia relacionadas à Educação Ambiental, apontando trabalhos e projetos que possam incentivar o despertar da conscientização ambiental. Sabe-se da existência de bibliotecas que promovem projetos de Educação Ambiental e trabalham essas ações. É importante identificá-las para analisar a pertinência dessas ideias, comparando a teoria com a prática. Ainda para alcançar esses objetivos, considera-se



necessário discutir o perfil do Bibliotecário, levando-se em consideração suas atividades de trabalho e as habilidades necessárias para que este profissional atue como educador.

Cabe esclarecer que a escolha do tema se justifica, em primeiro lugar, pela experiência de trabalho da autora na Escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa, que se localiza no município de Nova Santa Rita, uma escola gaúcha do campo. Essa experiência proporcionou, além do próprio processo de despertar da consciência ambiental, o interesse em difundi-la. Em segundo lugar, pela sua relevância social, educacional e científica, pois contribui para favorecer a educação em ciência e preservação ambiental, apoiado na utilização da biblioteca, como local e meio transformador positivo de atitudes sustentáveis e ecológicas. E por fim, as análises realizadas pela pesquisa pretendem trazer para a biblioteca subsídios a fim de promover novas e diversas ações em prol da leitura científica da Educação ambiental.

Em relação à metodologia, a fim de saber o que já existe publicado na literatura sobre o assunto, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves e para subsidiar o referencial teórico, foi feito um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados da área de Biblioteconomia, no portal Capes, na “Scientific Electronic Library Online” (SciELO) e no Google Acadêmico. Os termos usados na busca foram: “Aprendizagem significativa”, “espaço não formal de educação”, “educação ambiental” e “bibliotecário educador”. Por meio dessas ferramentas, foram recuperados vários artigos, entre eles: “O papel social do bibliotecário”, “Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências”, “A educação ambiental nas práticas de ensino em ciências da natureza: espaços escolares e não escolares do/no campo”, “O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação”, “O ato de aprender e o sujeito que aprende” e “Educação em solos: princípios, teoria e métodos”.

Com relação às escolhas metodológicas, essa pesquisa será de natureza básica, com uma abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, o estudo será exploratório, pois segundo Mattar (2014), esse tipo de investigação auxilia a compreender o problema enfrentado pelo pesquisador, sendo utilizada para defini-lo de forma mais precisa, identificando os cursos relevantes de ação, e descritivo, visto que este terá por objetivo realizar um potencial formativo do bibliotecário e seu papel como educador ambiental

### **Aprendizagem significativa**

A aprendizagem é um processo que ocorre por meio da interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e o meio ambiente que o cerca. É um processo de evolução do comportamento humano obtido através da experiência gerada por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, podendo ser positivo ou negativo.

Porém, é necessário ter em mente que a aprendizagem, mesmo sendo a forma do ser humano reagir as situações e as vivências que essas geram, não é um processo simples e fácil. O ato de aprender é complexo, e conforme Pereira (2010) exige um estudo que ultrapassa as raízes da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversi-

dade e à característica única que possui cada sujeito. Revalidando o apresentado, Piaget (1990) afirmou que a aprendizagem:

“É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” (PIAGET, 1990 p.12)

Seguindo nesta linha, Ausubel (1980), afirmou que a aprendizagem consiste em organizar e integrar os elementos presentes na estrutura cognitiva. Moreira (1999) explica que essa estrutura é

[...] entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos, e o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento (MOREIRA 1999, p. 122).

Segundo a Teoria de Ausubel, essa aprendizagem pode ser dada de duas formas: aprendizagem mecânica ou aprendizagem significativa. A *Aprendizagem Mecânica*, é definida como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária sem ligar-se a conceitos anteriores específicos. Ou seja, a nova informação não interage com a informação preexistente na estrutura cognitiva, o que não gera aglutinação de ideias e nem conhecimentos mais elaborados.

Para Moreira (2016), a **Aprendizagem Mecânica** (ou automática) é aquela na qual o sujeito memoriza novos conhecimentos como se fossem informações que podem não lhe significar nada, mas que podem ser reproduzidas a curto prazo e aplicadas automaticamente a situações conhecidas. Logo, não é difícil concluir que a retenção é baixa e o aluno não compreende o porquê do seu aprender.

Já na **Aprendizagem Significativa**, o fator isolado que mais influência na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. É um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chamou de subsunçor. Esses têm a possibilidade de serem bem desenvolvidos e abrangentes ou pouco desenvolvidos e limitados, dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor.

Logo, entende-se que os conceitos existentes atuam como ancoradouros para as novas informações, visto que essas são aprendidas e retidas conforme os conceitos novos e relevantes estejam elucidados completamente na estrutura cognitiva do educando. Ou seja, nessa forma de aprendizagem, preza-se pelo aprendizado prazeroso e eficaz, pois há grande interação entre aquilo que o educando conhece e o que vem a conhecer, incorporando esse aglutinado de conhecimento à estrutura cognitiva. A retenção de saberes no cérebro humano é organizada, criando uma **hierarquia conceitu-**

al, na qual elementos mais específicos de conhecimento são integrados a conceitos mais gerais e inclusivos. É importante ressaltar que não há uma relação **hierárquica de valores** entre os conceitos preexistentes e os novos, pois, após a integração dos dois conhecimentos eles se modificam, amparados nessa ancoragem.

Porém, é importante ressaltar que a aprendizagem mecânica não é totalmente ignorável, pois é uma importante base conceitual para a aprendizagem significativa e até mesmo Ausubel não estabelece a distinção entre as duas modalidades de aprendizagem como sendo uma dicotomia e sim como um contínuo. Logo, entende-se que, quando a área de conhecimento é nova para o educando, a forma de aprender mecânica se faz necessária. À vista disso, a aprendizagem é mecânica até um certo momento, no qual alguns elementos do conhecimento, relevantes a essa nova informação, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. Segundo Almeida (2007), na proporção que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão se tornando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações.

Após entender melhor quais são as formas de aprendizagem existentes nesse campo, utilizamos a aprendizagem significativa para efetivar a interação do bibliotecário com a educação ambiental. Sabendo que a prática educativa deve ser crítica, libertadora, conscientizadora, científica, ética e, acima de tudo, humanista (Vale & Couto, 2003), a realidade dos educandos é o ponto de partida a ser investigado e discutido detalhadamente, para permitir uma maior percepção de seus aspectos e o desenvolvimento de uma nova visão, que promova a análise crítica e possibilite a intervenção com potencial de transformação dessa realidade.

Sendo assim, no caso da pesquisa, os subsunçores da aprendizagem serão as vivências das pessoas da comunidade em questão e o que é possível fazer para mudar a percepção das mesmas sobre a preservação do meio ambiente e o que está ao alcance das mesmas para intervir em prol de uma população consciente e educada ambientalmente.

No processo educativo proporcionado pelo bibliotecário na biblioteca, a ideia é resgatar e valorizar todos os conhecimentos que os educandos têm como bagagem de vida em um ambiente no qual a autoestima seja favorecida. Ou seja, torna-se necessário levar o saber científico para dentro da biblioteca, fazendo uma relação associativa entre esse saber e o sentimento de pertencimento que aqueles usuários têm com o local onde vivem. Essas relações de pertencimento do local são essenciais na busca por soluções que possam minimizar os efeitos catastróficos da falta de preservação ambiental.

### **Espaços de educação não formais**

Os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade necessitam da educação como meio de transferência para as futuras gerações de acordo com a evolução da coletividade. Conforme Gohm (1999), a educação pode ser dividida em três diferentes formas: **educação formal** desenvolvida nas escolas; **educação informal**, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, ou seja, aquela que decorre de proces-

tos naturais e espontâneos; e **educação não-formal**, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar.

No que se refere aos espaços educativos escolares e não escolares, o MEC corrobora afirmando que a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, dentro das escolas; a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; enquanto a informal ou incidental é aquela que ocorrem ao longo da vida. Sendo assim, é possível observar que a educação existe, também, onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência do saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino escolar (BRANDÃO, 2002). Ou seja, o trabalho pedagógico não se reduz apenas ao trabalho docente nas escolas, é um compromisso colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional, como é o caso dos bibliotecários.

As propostas da educação nos espaços não escolares começaram a ampliar-se a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente no começo dos anos 60 e 70. Trilla (2008), aponta diversos fatores que geraram essas novas necessidades educativas não escolares, como: o aumento da demanda de educação devido a inclusão de setores sociais antes fora dos sistemas formais; modificações no mundo do trabalho; alterações na instituição familiar; uso de diversas tecnologias e meios de comunicação de massa. Todas estas mudanças no cenário social e educacional geraram a necessidade de se criar outros espaços/tempos para se educar além da escola, já que esta, sozinha não dá conta de atender as demandas da sociedade.

No caso da pesquisa em questão, o espaço de educação é uma biblioteca, considerada um espaço não-formal de educação. Logo, pode ser definida como o local que proporciona, de maneira complementar, a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, pois as atividades desenvolvidas ocorrem de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21).

É possível traçar explicações bem definidas para elucidar a biblioteca como um ambiente não formal de educação. Segundo Gohn (2006), na educação não formal o **educador** é “o outro”, com quem se interage ou se integra - no caso o **bibliotecário**. O **local**, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interativos intencionais – a **biblioteca**. O **contexto ou situação educativa** constrói-se em ambientes de ação construídos coletivamente – os projetos, as iniciativas, as palestras, os jogos só fazem sentido e geram experiências válidas para a aprendizagem, principalmente para a aprendizagem significativa, se forem desenvolvidos em conjunto de forma colaborativa - e a **participação**, regra geral, é **voluntária** – ou seja, nenhum usuário, seja ele criança, adolescente ou adulto, será obrigado a participar das atividades, estão eles lá de livre e espontânea vontade – como é o caso dos usuários/educandos.

Importante ressaltar, também, que na modalidade de educação em espaços não formais, como a biblioteca, é necessário ter a total intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes. Logo, entende-se que há um propósito real de capacitar os envolvidos para uma relação positiva com o mundo e com o meio ambiente em que vive, tornando-os cidadãos. Porém, nesse tipo de educação, mesmo que haja esse objetivo inicial, as vivências e ensinamentos constroem-se na interação, na troca de saberes - bem característicos da aprendizagem significativa -, voltados para os interesses e partindo das necessidades das pessoas que participam das atividades.

Logo, entende-se que a educação formal tem início a partir do momento da incorporação da criança na escola e finaliza com a obtenção do título universitário. Se baseia no cumprimento de um programa, tem objetivos pedagógicos específicos e métodos de avaliação determinados. Por outro lado, na educação não formal, os saberes não são organizados por níveis, idades ou conteúdos e pode atuar sobre aspectos subjetivos de um grupo – como no caso dessa pesquisa, a consciência ambiental e a preservação do meio ambiente.

### **Meio ambiente e a educação ambiental**

Os impactos ambientais no Brasil decorrentes das ações do homem existem desde o período colonial e persistem até a atualidade. O modelo de sobrevivência adotado pela sociedade moderna caminha em direção oposta à sustentabilidade, por meio do aumento da população e da crescente urbanização que têm agravado a saúde do planeta com a redução das áreas verdes, a poluição do ar, a subutilização do solo e os impactos causados no ciclo hidrológico e na qualidade das águas. Ou seja, a relação do homem com a natureza nas sociedades modernas ocorre a partir da concepção da natureza como dádiva: a natureza é provedora e encontra-se disponível para o usufruto da humanidade.

Porém, quando se fala sobre meio ambiente e educação ambiental, é importante ter em mente que essa preocupação é relativamente nova. Até a década de 50, praticamente, não havia muitas preocupações sociais em relação a influência das ações do homem no meio ambiente. Em uma perspectiva histórica, a relação com a natureza, baseada nessa concepção vivida até então, promoveu a degradação dos recursos naturais em uma escala suportável. Porém, desde a Revolução Industrial, marco do desenvolvimento tecnológico humano, a atividade de uso, intervenção e transformação do homem para com a natureza é cada vez maior e mais predatória.

Para Leff (2001), a crise ambiental se tornou evidente nos anos 60, “refletindo-se na irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e consumo, e marcando os limites do crescimento econômico”.

Conforme Carvalho (2006), só em 1972 com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), foram surgindo os primeiros movimentos ecológicos onde o

homem passou a ser considerado peça chave do processo de degradação e, da mesma maneira, conservação ambiental.

Já em 1975, na Iugoslávia, por meio da “Carta de Belgrado”, buscou-se um compromisso global para a educação ambiental. Foi elaborada ao final do encontro realizado em Belgrado, promovido pela UNESCO, tornando-se um marco conceitual no tratamento das questões ambientais. Capra (2005), por sua vez, destaca que o conceito de sustentabilidade adquiriu, a partir da década de 80, grande importância no movimento ecológico.

O Fórum Global, evento não governamental, que ocorreu em paralelo com o Rio-92, conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, trouxe à tona o grave problema da escassez dos recursos naturais e elaborou o Tratado de Educação Ambiental que definiu as bases da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Com a natureza pedindo socorro, a necessidade de estudos e pesquisas relacionadas com o meio ambiente, seu uso e preservação foram aumentando e com o passar do tempo surgiram novos conceitos e categorizações além de muitas informações sobre a realidade ambiental.

Essa realidade ambiental é objeto de estudo da Educação Ambiental (EA) e, segundo Lisboa e Kindel (2012), educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processos que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam. Corroborando com os autores, Leff (2008) afirma que formar cidadão crítico voltado a transformar a realidade a ele imposta, é antes de tudo resgatar valores esquecidos no mundo capitalista, do imediatismo e da maximização do lucro.

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada em uma nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. Para Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Conforme a carta de Belgrado, os principais objetivos da educação ambiental são:

- a) Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como em todo e quanto aos problemas relacionados com ele; b) Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto as influências do ser humano e de suas atividades; c) Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais; d) Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) reconhecem e destacam o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental – fato que se torna cada vez mais visível diante dos atuais contextos nacional e mundial, nos quais a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais e as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

Isso enfatiza que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação escolar. É atividade intencional da prática em sociedade, e deve imprimir ao desenvolvimento particular um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, tendo-se em vista potencializar essa atividade humana, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos. A Educação Ambiental quando iniciada desde os primeiros anos escolares, pode ser o início de uma nova geração que tenha consciência crítica sobre os problemas locais. As práticas associadas a projetos de Educação Ambiental, são fundamentais na formação de cidadãos para que percebam e reflitam sobre problemas locais que afetam suas realidades, considerando os descaminhos das águas e a paisagem urbana.

Sendo assim, se faz necessário, uma vez a escola sendo disseminadora da EA, que além do Projeto Político Pedagógico da instituição, tenha também educadores e extensionistas preparados para ensinar de forma interdisciplinar e que as tradições místicas, filosóficas, religiosas, artísticas e saberes populares façam parte dessa aprendizagem. É nesse momento que entra o bibliotecário no papel de educador e mediador do conhecimento em seus variados níveis, devendo estar atento à necessidade de cooperação e interação constante com os usuários.

### **O bibliotecário como educador ambiental**

Diversas áreas do conhecimento possuem a preocupação ostensiva com a preservação do meio ambiente, o que reflete naturalmente nos profissionais dessas áreas. Com o bibliotecário isso não é diferente. Pelo contrário, é mais evidente, pois esse profissional trabalha como disseminador da informação, criador de estratégias, redes, projetos e outras ações conscientizadoras e é um formador de opinião. Sendo assim, conforme Martins e Cipolat (2006), deve fornecer informações, com o intuito de alcançar um comportamento ecologicamente correto, gerando pensamentos críticos e atitudes conscientes com relação ao ecossistema.

De acordo com Silva e Cunha (2016), os primeiros livros que chegaram ao Brasil vieram com os jesuítas. As obras serviam de instrumentos que auxiliavam na catequese dos índios, assistência religiosa, ensino e educação dos colonos. Logo, percebe-se que o livro, a biblioteca e o papel do bibliotecário, desde tempos remotos, fizeram parte do processo de ensino-aprendizagem.

Também, na visão de Dudziak, Gabriel e Villela (2000), o bibliotecário é um “agente multiplicador de ideias”. Nessa mesma direção, Martucci (1983) acredita que os

bibliotecários devem ser agentes de transformação cultural, pois, além dos conhecimentos técnicos da sua área, devem ter conhecimentos da realidade social, política e educacional, proporcionando uma atuação comprometida na área em que atua.

Sendo a Educação Ambiental uma dimensão da educação, o bibliotecário tem a responsabilidade de se atentar a ela, assim como a qualidade de vida e o desenvolvimento da comunidade onde se localiza a biblioteca. Para isso, ele precisa realizar um estudo de usuário em relação a população local, que consiste em uma maior interação entre o profissional e os usuários/educandos a fim de conhecer as demandas e de planejar serviços e produtos a serem desenvolvidos pela biblioteca. Só assim será possível descobrir quais são as suas reais demandas. Sendo assim, Cardoso (2010), afirma que os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares e públicas são os que possuem um maior potencial para trabalhar com a Educação Ambiental, pois convivem com crianças e jovens que serão os futuros responsáveis pela preservação do meio ambiente e os difusores dessas ações e informações, melhorando, assim, o “status” ambiental da região onde vivem.

Isso, porque Bicheri e Almeida Júnior (2013) reforçam o papel do bibliotecário como um agente importante na produção de projetos pedagógicos, em colaboração com demais agentes da comunidade. A ampliação do papel educativo da biblioteca exige, portanto, a colaboração constante entre bibliotecários, professores e demais educadores (CAMPELLO, 2009).

No caso do bibliotecário como educador ambiental, a capacidade criativa pode se tornar grande aliada no momento em que a necessidade de inovar para aproximar o público se torna iminente. Porém o importante mesmo é que as atividades de educação ambiental tenham as características afirmadas na conferência de Tbilisi, ocorrida em 1977, tendo elas um caráter dinâmico integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, contextualizador e principalmente permanente.

Sendo assim, diversas são as formas do bibliotecário desenvolver o papel de educador ambiental dentro e fora da biblioteca. De acordo com Muggler, Pinto Sobrinho e Machado (2006), geralmente, são usados como caminhos a observação, a manipulação de objetos, o questionamento e a consideração da solução posta pelo educando como base do diálogo, assim como as conversas informais, os jogos, a convivência coletiva, horas do conto para as crianças e, principalmente, a construção de projetos.

Quanto aos diálogos e conversas informais, Paulo Freire (1993) coloca o educador, chamado de “animador de debates”, como coordenador e problematizador das discussões para que as ideias, opiniões e os relatos surjam no grupo. Isso, porque o ato de educar objetiva a conscientização e a autonomia do educando, mas o mesmo deve ser observado e provocado dentro de sua realidade.

Sobre a construção de projetos, os mesmos não são, nem apresentam um formato fechado, que possa ser simplesmente reproduzido. Tudo dependerá da situação da comunidade envolvida, sendo resultado da construção do grupo que o idealiza. Contudo, dois elementos são indispensáveis à elaboração e desenvolvimento de qualquer projeto: o tema-problema e a problematização do tema.



Outra forma de usar a biblioteca como espaço transformador em prol do meio ambiente é a elaboração de materiais didáticos – muitas vezes produzidos pelos próprios alunos/usuários - que possam ser distribuídos com a intenção de disseminar a informação obtida nas fontes bibliográficas existentes na biblioteca.

O bibliotecário pode, também, criar mecanismos que permitam a visitação de escolas à Universidades, museus de ciências e palestras gratuitas sobre o tema estudado. Por meio de programas de extensão, oportunamente fechados com universidades, pode haver a capacitação de professores e elaboração de materiais didáticos.

As fontes de informação bibliográficas que o bibliotecário pode e deve apresentar para os alunos/usuários são uma colaboração importante e essencial, porém são muito mais teóricas do que práticas. Sabendo que aprender com a prática é muito eficaz, os bibliotecários podem promover, para estudantes e comunidade, oficinas e minicursos sobre os mais diversos temas que englobam o pensamento crítico e o saber fazer sobre consciência ambiental e preservação da natureza. No caso de bibliotecas do campo podem ser desenvolvidas atividades de educação ambiental, como cursos para agricultores e oficinas para os movimentos sociais.

Utilizando mais uma vez a teoria da aprendizagem significativa, mapas conceituais podem ser utilizados como subsídio e estratégia para organização dos temas voltamos para a educação ambiental, visando a estimular a organização da aprendizagem. Cartazes com esses mapas podem ser dispostos nas paredes da biblioteca para consultas futuras. Importante ressaltar que esses mapas conceituais podem ser bem dinâmicos, com acréscimos e alterações ao longo dos materiais estudados. A contínua relação da nova informação obtida através da leitura deverá buscar correlações não arbitrárias com o conhecimento já estruturado pelo aluno.

Diversas são as oficinas possíveis com o assunto voltado para a preservação do meio ambiente, sendo uma delas a criação de um jornal da biblioteca. A atividade consiste em que os participantes observassem um jornal de circulação local focando nas informações necessárias contidas no mesmo, como capa, manchetes, diagramação, forma da apresentação textual. Após isso, fariam uma leitura profunda das reportagens dos jornais relacionadas com a temática “meio ambiente e sua preservação” buscando notícias e analisando o que seria considerado essencial para compor o jornal da biblioteca que será montado e distribuído aos usuários deste ambiente informar de educação. Essa atividade além de desenvolver e incentivar a leitura e o pensamento crítico colabora com a educação ambiental.

Uma segunda oficina interessante e possível pode ser realizada, principalmente em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. Nessa atividade, os alunos fazem pesquisas sobre o tema, e na oficina, criam músicas, textos e poesias expressando a criatividade e o poder transformação educacional.

O importante é que essas atividades diferenciadas e que saem da mesmice de apenas ler textos em formatos óbvios visam a oferecer um ambiente privilegiado que favoreça a interação social dos usuários da biblioteca e sirva como um caminho possível para a melhoria na aprendizagem, voltada para uma aprendizagem com significado.

Sendo o trabalho de leitura algo que contempla todas as áreas do conhecimento, envolver o usuário em atividades que ele possa inter-relacionar os mais variados aspectos e informações que o rodeia, é possibilitar um aprendizado mais abrangente, fugindo dos limites impostos muitas vezes por ambientes formais de educação. Ressalta-se também, que mais importante que o espaço físico destinado ao trabalho de leitura, a preparação e adequação do ambiente, criando situações propícias, são determinantes no sucesso do aprendizado.

### **Considerações finais**

Desde a década de 60, quando se passou a pensar em meio ambiente e perceberam que o mesmo é um bem global e finito do qual o próprio homem faz parte, até os dias atuais a luta para que se tenha um meio ambiente ecologicamente equilibrado continua e de forma cada vez mais intensa. O contexto das bibliotecas, como espaços não formais de educação, entra nessa luta como uma estratégia de mudança, educando de forma prática para que essas pessoas evoluam em seu cotidiano como cidadãos, cuidando do meio ambiente do qual fazem parte.

Tendo como objetivo principal discutir a contribuição do bibliotecário para a Educação Ambiental, baseada totalmente na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, foi possível mostrar a sua importância como educador, levando o conhecimento teórico e ações práticas para as pessoas, com o intuito de que tenham ações ecologicamente corretas.

Em virtude da literatura consultada e dos resultados da pesquisa, fica evidente o caráter educativo do bibliotecário, podendo esse papel de educador ser desempenhado de muitas formas, sendo elas: oficinas, horas do conto, conversas informais, jogos, convivência coletiva e, principalmente, a construção de projetos.

Para esse fim, o bibliotecário deve se desprender do antigo perfil adotado á séculos de apenas guardados de livros que não deviam nem ao menos ser tocados sem permissão. Esse processo menos técnico acaba por humanizar mais o trabalho do bibliotecário e possibilita uma maior criatividade e um maior pensamento crítico por parte dos usuários. Esses usuários acabam utilizando fontes que até então não tinham conhecimento que existiam, e como a ajuda do profissional da biblioteca acabam desenvolvendo atividades e atitudes de forma eficiente.

Nesse contexto, é possível observar que todas essas atividades de incentivo à leitura e familiaridade com fontes de informação diferenciadas podem ser utilizadas para abordar, de forma inovadora e criativa, as questões de preservação ambientais, relacionando a Biblioteconomia com o Meio Ambiente, visando que os cidadãos criem rotinas e possuam desenvolver atitudes preocupadas com o meio ambiente.

### **Referências**

ALMEIDA, L. R. M. Avaliação formativa no contexto da Construção do mapa conceitual. **Siti-**

- entibus**, n.36, p. 175-195. Disponível em: <[http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/avaliacao\\_formativa\\_no\\_contexto\\_da\\_construcao\\_do\\_mapa\\_conceitual.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/avaliacao_formativa_no_contexto_da_construcao_do_mapa_conceitual.pdf)>. Acesso em: 8 mai. 2019.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BICHERI, A. L. A. O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v.2, n.1, p. 41-54, 2003. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585/105180> >. Acesso em: 8 mai. 2019.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.
- CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional: função educativa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CARDOSO, N. B. A contribuição do bibliotecário para a educação ambiental. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v.15. n. 2, p. 189-206. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n2/a10v15n2.pdf>>. Acesso em: 8. Mai. 2019.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico**. 2ª ed. São Paulo Cortez, 2006.
- DUDZIAK, E. A.; GABRIEL, M. A.; VILLELA, M. C. O. Sociedade de aprendizagem e os desafios para os profissionais da informação em sua atuação educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: FEBAB, 2000. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00000717/>>. Acesso em: 01 abr. 2009.
- Freire, P. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1993.
- Gohm, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez. 1999.
- Gohn, M.G. (2006). **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, 14 (50), 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 189-206. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008)>. Acesso em: 8. Mai. 2019.
- LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed. FURB, 2001.
- LISBOA, C. P KINDEL, E. A. I. Educação Ambiental da teoria à prática. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orth. 6. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

MARTUCCI, E. M. Sobre educação bibliotecária e perfil profissional. **Palavra-Chave**, São Paulo, n.3, p.2-3, out.1983.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

VALE M., J. & COUTO, S. **Princípios Freirianos e o Sócioconstrutivismo**. São Paulo, 2003. 20p. (Coleção Círculos de Formação).

SILVA, J. D. O; CUNHA, J. A. O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação. **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v.21, n.46, p. 45-58, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/mariana/Downloads/O\_papel\_educativo\_da\_biblioteca\_escolar\_no\_context.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2019.

Trilla-Bernet. (2008). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.

MARTINS, M. S.; CIPOLAT, S. O bibliotecário como agente socializador na disseminação da informação sobre meio ambiente: relato de experiência. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v.18, n.2, p. 179-190, 2006. Disponível em:< http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000000087/029d3e9cb0183d5701af0fe780686e92>. Acesso em: 8 mai. 2019.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução, análise. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2 volumes, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

Muggler, C. C. et al. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**. n. 30, p. 733-740, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcs/v30n4/14.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2019.

PEREIRA, D.S.C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, v.18, n.16, p. 112-128, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2019.



APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CTS  
(CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE)

*Lia Heberlê de Almeida*  
*Jaqueline Moll*

## **Introdução**

Este artigo foi estruturado, a partir das experiências vivenciadas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Gabriel/RS, no âmbito da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>.

O trabalho buscou verificar se, com o uso da fotografia, os alunos podem desenvolver capacidade de observação, descrição e criticidade, a partir da Educação Ambiental e produzir um recurso audiovisual.

A educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e a Educação Integral possuem uma compreensão comum acerca do desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, considerando os aspectos intelectuais e sociais dos estudantes, e o desenvolvimento de atitudes dirigidas para sustentabilidade socioambiental econômica. “A educação integral envolve formar e informar o tempo todo, rumo a ações transformadoras” (BRASIL, 2013, p.26).

Nessa linha, a formação de sujeitos em uma perspectiva crítica e transformadora, e a ressignificação da escola em espaços educadores sustentáveis é pautada como foco principal destas abordagens.

Partindo destas considerações, é importante investigar quais são as relações das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação com os pressupostos da Educação Integral, identificando aspectos para uma formação de sujeitos autônomos, solidários e responsáveis. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito das oficinas do PME, em que foram realizadas sete oficinas com uma abordagem CTS, distribuídas pelas seguintes temáticas: Lixo, Meio Ambiente Saúde e Sociedade.

Neste trabalho apresentamos os resultados das oficinas realizadas com as temáticas Meio ambiente, saúde e sociedade com os subtemas: poluição e as enchentes, lixo e doenças, coleta seletiva, tempo de decomposição dos resíduos, reciclagem bem como a construção de um vídeo ao final das atividades.

### **Educação Integral e CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**

---

<sup>1</sup>ALMEIDA, L.H. Entre concepções e práticas de educação integral e educação ambiental: ausências, contradições e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2017. 117 p.

O meio ambiente nas suas mais variadas especificidades vem sofrendo inúmeras crises ambientais, e não é possível classificar os prejuízos em naturais ou sociais, pois eles estão completamente interligados, são estruturados pela vida sociocultural humana. Contudo, a responsabilidade humana parece ser cada vez menos praticada e discutida no mundo contemporâneo.

A sociedade atual está cada dia mais consumista e as tecnologias ocupando lugar maior e de destaque, porém algumas altamente impactantes sem o gerenciamento correto e instrução necessária para seu uso. Esse contexto fortalece a importância de uma educação crítico-transformadora, de uma educação para além dos muros da escola, promovendo atores sociais comprometidos com uma prática político-pedagógica emancipatória.

Com esta proposta surge o Programa Mais Educação como indutor para a consolidação da educação integral no Brasil. O Programa pretende contribuir para diminuição das desigualdades educacionais e busca lutar contra a vulnerabilidade social, na perspectiva de melhorar a qualidade da educação e valorizar a diversidade cultural brasileira.

O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto 7083/10, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, com o objetivo de “[...] fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2013, p. 25).

Assim, oportunizar via escolarização uma formação mais humana as classes populares, ampliando a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral,

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse sentido, a educação integral e a educação CTS se alinham em suas propostas, promovendo uma educação mais dialógica e transformadora. Com uma perspectiva de ressignificar a educação, articulando o ambiente e as mudanças socioambientais, reelaborando práticas diárias.

Trajber (2012, p.176) considera uma educação de qualidade, integral e transformadora aquela que “seja capaz de estimular os processos investigativos, a pesquisa, a interpretação da paisagem, a compreensão da realidade local e global e a construção de identidades próprias, individuais e coletivas, orientadas pedagogicamente”.

A educação CTS surgiu nos anos de 1960 e 1970, quando o desenvolvimento científico e tecnológico teve uma grande projeção. Trouxe em suas bases uma reavaliação crítica do papel da ciência e da tecnologia na sociedade.

De acordo com Auler (2007) os estudos CTS tem como objetivo

(...) promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual. (AULER, 2007, p. 1).

As propostas curriculares organizadas sobre esta ótica trazem ao contexto escolar questões sociocientíficas, almejando construir princípios para cidadania, justiça social e transformação da sociedade. Com essa abordagem, diversas habilidades são desenvolvidas e valorizadas, visto que, a educação CTS se destina a formação cidadã, desenvolvendo as capacidades de se expressar, ouvir, argumentar e agir de forma articulada, cooperativa na resolução de problemas que afetam a sociedade. (SANTOS; MORTIMER, 2009).

Torna-se urgente para a consolidação de uma formação mais humana e integral, uma metodologia embasada em diálogo e problematização de situações do contexto dos estudantes, onde educadores e educandos possam ser sujeitos e protagonistas da aprendizagem. Sobre isso, Henz (2012) afirma que:

(...) trata-se de ir construindo processos em que todos, dialógica e reflexivamente, vão se assumindo como sujeitos do que fazer pedagógico e social, descobrindo-se capazes de (re) humanizar a escola e a sociedade, capazes de (re) humanizar a si mesmos na *incertezado seu corpo consciente*. (HENZ, 2012, p. 82, grifo do autor).

As experiências e vivências na construção do saber e no descobrimento enquanto ser humano crítico e reflexivo, é que os estudantes levam da escola para sua vida, sua capacidade de transformar suas realidades, construindo caminhos mais esperançosos em âmbitos variados desde o humano, intelectual, físico, social ao afetivo.

### **Processo e Lócus da Pesquisa**

A abordagem de pesquisa utilizada neste estudo foi a pesquisa participante de caráter qualitativo e natureza interpretativa. Neste artigo buscou-se também observar as proximidades da educação CTS com a proposta de Educação Integral. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma intervenção realizada junto aos alunos participantes do Programa Mais Educação de uma escola da rede municipal de ensino de São Gabriel/RS, no segundo semestre de 2015.



Para as análises deste estudo utilizamos como embasamento teórico os autores Auler (2007, 2001), Delizoicov e Angotti (1992), Santos e Auler (2011), Bazzo(2001), Freire (1996) e alguns documentos oficiais.

As propostas das atividades foram estruturadas a partir de oficinas pedagógicas organizadas nos Três Momentos Pedagógicos de (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992). A seguir apresentamos brevemente os eixos Meio ambiente, Saúde e Sociedade.

**Meio ambiente:** A partir das reflexões sobre os conceitos de poluição e algumas problematizações sobre as enchentes na cidade de São Gabriel/RS, os alunos fizeram um passeio aos arredores da escola, observando e fotografando os aspectos positivos e negativos sobre o meio ambiente, ponderando o que precisa melhorar no meio ambiente ao redor da escola e o que poderia ser feito para isto se concretizar.

Brandão e Streck (2006) comentam sobre os princípios fundadores para as ideias e propostas de pesquisa participante, buscando tornar mais atuais as palavras dos autores

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva de realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 41).

**Saúde:** Nessa etapa, por meio de discussões sobre a os agentes transmissores de doenças presentes nos resíduos sólidos quando descartados em locais inapropriados, os alunos desenvolveram um experimento que mostrava a importância de lavar bem as mãos e aplicaram com alguns estudantes de outras turmas da escola.

Brandão e Streck (2006, p. 42) destacam que “o conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. “A pesquisa participante é um processo dinâmico de ação social popular. Busca relação da teoria com a prática, refletindo criticamente para assim construir seu conhecimento.

**Sociedade:** Nesta etapa, os alunos fizeram uma visita aos pontos de coleta de lixo de São Gabriel/RS, um antigo aterro sanitário e uma cooperativa de reciclagem. Nesta etapa também foi desenvolvido um vídeo com os conceitos construídos pelos estudantes durante as oficinas que foi utilizado como recurso informativo para a população, em diversos espaços da comunidade como: sala de espera da prefeitura e espaços de propagandas de mídias na praça central da cidade.

Para Brandão e Streck (2006, p. 31), “uma pesquisa é participante não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque ela realiza desdobres por meio da participação ativa e crescente desses atores”.

**Três Momentos Pedagógicos:** As oficinas pedagógicas desenvolvidas neste trabalho foram elaboradas segundo os Três Momentos Pedagógicos (3MP), apresenta-

dos por Delizoicov e Angotti (1992), estruturada em: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

Na Problematização Inicial, o tema é apresentado com as situações cotidianas dos estudantes, de forma que possa aguçar a sua curiosidade ele sinta a necessidade de obter outros conhecimentos, contemplando situações problema que precisam ser enfrentadas.

Na segunda etapa (OC, Organização do Conhecimento), o professor irá selecionar conceitos físicos e científicos das situações problematizadas para serem estudados, discutidos e exercitados por meio de diferentes atividades. Neste momento que o estudante irá encontrar soluções para os problemas da primeira etapa (PI), de forma que estes ganharão significado, levando o aluno a apropriação destes conhecimentos.

Aplicação do conhecimento (AC), neste momento acontece a sistematização do conhecimento que foi abordado nas etapas iniciais com acontecimentos relacionados ao objeto principal de estudo e as suas influências externas.

### **Os Achados da Pesquisa**

A coleta de dados ocorreu durante o desenvolvimento das atividades. Para analisar os resultados, foi feita uma leitura criteriosa das anotações no diário de campo, da escuta das gravações, bem como o estudo e interpretação das atividades desenvolvidas pelos estudantes. As atividades foram separadas por eixos temáticos para atender os objetivos aqui propostos.

Dessa forma apresentaremos os resultados de cada eixo temático a seguir: Nas oficinas com o tema Meio Ambiente, na problematização inicial, os alunos assistiram a vídeos sobre enchentes ocorridas nos últimos dois anos no município de São Gabriel/RS, visto que a enchente ocorrida no ano de 2015 foi considerada a maior cheia dos últimos quinze anos no município. A Problematização Inicial aconteceu na forma de roda de conversa, onde foram abordadas questões referentes as enchentes e ao contexto dos estudantes.

Durante este momento vários alunos comentaram que suas casas foram atingidas pela enchente. Dentre os alunos presentes, apenas 40% (04) não vivenciaram situações de enchentes em suas residências, o restante dos alunos experienciaram situações de alagamentos. Diante desses relatos outras questões surgiram ao natural. Os alunos em sua totalidade associaram consciência ambiental à prática de atitudes de cuidado com o meio ambiente, como citado durante as rodinhas de conversa: “comprar menos coisas”, “menos lixo” e “menos fumaça”.

Desde a problematização inicial e durante toda a oficina, foram utilizadas estratégias metodológicas em que os alunos eram incentivados a refletir sobre suas atitudes, sobre os fenômenos ligados ao seu contexto e a tomada de decisões, possibilitando o desenvolvimento de uma abordagem CTS entrelaçada nos pressupostos da educação integral.

Silva, Oliveira e Queiroz (2011, p. 325), evidenciam que para atingir os objetivos da educação CTS, além de trabalhar conteúdos de natureza sociocientífica, a abordagem deve “favorecer a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de tomada de decisão”.

A abordagem CTS, segundo Santos (2011, p. 23) tem como objetivo o “desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão na sociedade científica, tecnológica e o desenvolvimento de valores”. Portanto, é preciso trabalhar na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, reconhecendo-os como sujeitos participantes e agentes de transformação e produção do conhecimento.

De acordo com o Manual Operacional do Mais Educação (BRASIL, 2013b), as atividades devem privilegiar, “os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” (BRASIL, 2013b, p. 10).

O trabalho pedagógico desenvolvido nas atividades oferecidas no Programa Mais Educação, contribuem para essas discussões na escola, por proporcionar uma jornada ampliada, um tempo a mais na escola. A proposta de educação integral propõe uma nova organização de tempos e espaços, considerando o estudante como um ser social e histórico.

Assim, foi feito um passeio no quarteirão ao redor da escola, durante este passeio os alunos tinham como tarefa fotografar ambientes considerando aspectos positivos e negativos, os alunos em trio elegeram duas fotos por grupo, e logo após tinham que apresentar a que mais marcou para os demais colegas.

O primeiro trio elegeu uma foto de um pátio que estava limpo como aspecto positivo e como aspecto negativo uma árvore que havia sido cortada e seus pedaços estavam em uma casa abandonada.

O segundo trio elegeu como aspecto positivo o fato de terem encontrado no bairro um (PV) ponto de entrega<sup>2</sup> voluntária de lixo orgânico (Figura 1), consideraram positivo pelo fato de ser um bairro afastado do centro da cidade, porém criticaram o fato de que os moradores estavam colocando outros tipos de resíduos no PV. Como aspecto negativo o trio escolheu uma foto de um terreno vazio que havia uma placa de proibido colocar lixo e juntamente a lei regulamentadora, e mesmo assim os moradores continuavam a colocar lixo naquele local (Figura 2).

O terceiro grupo escolheu a foto de um senhor varrendo a rua em frente à sua casa, pois consideraram que mesmo sua casa estando limpa ele quis contribuir para a

---

<sup>2</sup> “Os PEVs ou PVs (postos de entrega voluntária) ou LEVs (locais de entrega voluntária) são uma alternativa para a realização do recolhimento de materiais urbanos recicláveis. São criados pela prefeitura e estão instalados em diversas cidades, com o objetivo único de diminuir a quantidade de lixo descartado em locais públicos, terrenos baldios e córregos. Evitando assim a proliferação de doenças, enchentes e de animais que são atraídos pelo acúmulo de lixo. Os postos de entrega voluntária são preparados para receber os materiais de coleta seletiva já conhecidos como: plástico, papel, vidro e metal” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 01).

limpeza da rua, juntando resíduos que não eram seus. Logo, como aspecto negativo o trio elencou a foto de um bueiro cheio de lixo.

Considerando que todos os alunos residiam próximos a escola a tarefa, de fotografar, fez com que eles percebessem problemas no seu território e identificassem possíveis alternativas para minimizá-los. No processo de construção de conhecimento, é fundamental propiciar momentos em que os alunos percebam e compreendam que a Ciência está presente no seu cotidiano, e que o seu estilo de vida e a forma como utilizam tecnologias geram impactos sociais, ambientais e econômicos.



Figura 1 – Foto tirada pelos alunos

Fonte: Pesquisa de Campo na rede municipal de ensino de São Gabriel-RS



Figura 2 – Foto tirada pelos alunos

## Pesquisa de Campo na rede municipal de ensino de São Gabriel-RS

Porém, isto ainda é um desafio, pois os conteúdos escolares ainda estão subdivididos e algumas vezes distanciados da realidade. Aikenhead (2005, 2006 *apud* SANTOS, 2011, p. 28) afirma que “resultados de pesquisas que demonstram como propostas de ensino CTS têm contribuído para a maioria dos estudantes da educação básica que apresentam dificuldades com o ensino tradicional de Ciências”.

Contudo, é preciso investir em uma formação cidadã, uma formação mais crítica e bem informada sobre os problemas locais e globais. Em concordância com estas ideias Martins e Paixão (2011) ressaltam que

O ensino das Ciências, para todos os níveis de escolaridade, deve preocupar-se com outras dimensões do saber, para além dos conteúdos disciplinares específicos. Conhecer os contextos nos quais os problemas se colocam, as variáveis que os afetam e os valores que subjazem à procura de soluções são de enorme importância. A orientação CTS tem esta perspectiva de educação em mente. (MARTINS; PAIXÃO, 2011, p. 140).

Em consonância com estas questões, o Programa Mais Educação, propõe uma ampliação dos tempos e espaços/ territórios e das oportunidades educativas, bem como Moll (2013), afirma sobre os aspectos a serem considerados na construção do Projeto-Político-Pedagógico na perspectiva da educação integral.

Consideram-se as experiências que já são vividas na escola (muitas vezes em termos de atividades complementares), ampliando-se espaços para além do ambiente de sala de aula e aproximando-se saberes e práticas culturais comunitárias e populares com conteúdos denominados acadêmicos. (MOLL, 2013, p. 76).

Nas oficinas com o tema **Saúde**, os alunos assistiram ao filme “Tá limpo”, a partir deste filme podemos citar algumas problematizações: Qual a forma de descarte do lixo no filme? Existem bichinhos que moram no lixo? Que tipos de bichinhos? Esses bichinhos podem chegar até a nossa boca? Como isso acontece? Os bichinhos são bons ou maus? O que eles podem fazer aos seres humanos? A sujeira pode causar doenças? Quais? O que devemos fazer para nos prevenirmos dessas doenças? “Lixo não é lixo” explique esta afirmativa.

Na organização do conhecimento, foi explicada a importância da higiene pessoal, de lavar as mãos e alimentos antes de comê-los, principalmente para a prevenção de doenças. Foram projetados no multimídia alguns animais (possíveis vetores), formas de transmissão de doenças, e as enfermidades que podem surgir por este contágio.

---

<sup>3</sup>Filme “Tá limpo”, disponível em: <https://youtu.be/mVnX2ZGlo3k>

Os alunos fizeram um experimento sobre a transmissão de doenças causadas por bactérias presentes nas mãos. Durante a atividade, usaram caneta marca-texto, extraíram sua tinta e misturaram ao álcool, sujaram as mãos com o líquido e esperaram elas se secarem. Os educandos notaram que suas mãos, quando se secaram, pareciam limpas, mas, ao observá-las sob a luz negra, viram que estavam fluorescentes. O objetivo era fazer com que os alunos pudessem perceber que apesar das bactérias não serem vistas a olho nu, elas estão presentes e assim observar quais os locais das mãos precisam de mais atenção na hora de lavá-las, como nas cutículas das unhas, por exemplo, entendendo que esse é um local que pode armazenar bactérias que podem causar doenças.

No terceiro momento, na aplicação do conhecimento, fizeram uma campanha informativa na escola, na intenção de fortalecer a divulgação sobre a coleta seletiva em nossa cidade, entregaram panfletos e ratificaram a importância de observar os dias e horários que o caminhão da coleta seletiva passa em cada bairro.

Os estudantes fizeram também uma visita até a Associação de catadores<sup>4</sup> Sepé Tiarajú. Esta associação foi desenvolvida pela ONG Planeta Vivo em parceria com a prefeitura com o Projeto Minuano<sup>5</sup> (esta associação é responsável pela coleta seletiva de São Gabriel/RS) e visitaram o antigo aterro sanitário do município. O aprofundamento da consolidação destas atividades está na dissertação, da qual este trabalho faz parte.

Percebe-se, a importância de utilizar espaços informais fora da sala de aula, alinhando com a proposta do Programa Mais Educação, que identifica a necessidade de explorar outros espaços da cidade para a construção do conhecimento.

Sobre isso Moll (2013) aponta que:

O Programa Mais Educação fomenta e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques, das praças, dentre outros, como parte da ação curricular da escola. Tal perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma “educação-instituição total”. Compreende-se que é necessário, ao mesmo tempo, qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e construir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela. (MOLL, 2013, p. 73).

---

<sup>4</sup>De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, catadores, são pessoas que “atuam nas atividades da coleta seletiva, triagem, classificação, processamento e comercialização dos resíduos reutilizáveis e recicláveis”. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis>

<sup>5</sup>“O Projeto Minuano, de âmbito estadual, é desenvolvido pela ONG Planeta Vivo, patrocinado pela Petrobras, com o apoio de prefeituras e entidades da sociedade civil. O programa, que já abrange dezenas de municípios gaúchos, colabora na organização dos catadores e no fornecimento de equipamentos necessários a fim de qualificar seu trabalho e de melhorar a qualidade de vida das famílias envolvidas nestas atividades”. Disponível em: <http://www.planetavivo-rs.org.br/>

Trevisan e Forsberg (2014) pesquisaram até que ponto a aula de campo em espaços socioambientais tem em seu universo de alargamento aproximações com a abordagem CTS e afirmam em suas conclusões que

(...) as aulas de campo se constituem num veículo que possibilita uma compreensão do que nos rodeia, facilitando o estabelecimento de inter-relações, e atribuindo significados aos conceitos científicos, recorrendo à contextualização em situações de aplicação. (TREVISAN; FORSBERG, 2014, p. 147).

Apresentamos aqui os resultados dos questionários. Este questionário foi composto de oito perguntas abertas, divididas em quatro temas: tratamento do lixo, meio ambiente, saúde e sociedade, sendo duas perguntas para cada tema. O objetivo dessas questões era conhecer as impressões dos estudantes sobre as atividades.

**TABELA 2 – Questionário entregue aos alunos?”**

Tema	Pergunta
Tratamento do lixo	1) Complete: Quando eu seleciono o lixo: Quando eu não seleciono o lixo:
Saúde	1) Se o lixo for descartado em locais inapropriados poderá causar algum problema de saúde? 2) Você acha que o lixo pode ser responsável pelas inundações e alagamentos? Por quê? E pode causar doenças?
Meio Ambiente	1) Após descartar o lixo na lixeira comum e na lixeira seletiva, você sabe para onde ele vai? 2) Se o lixo for descartado em locais inapropriados pode causar danos ao meio ambiente?
Sociedade	Quem são os responsáveis pela poluição? ( ) A prefeitura ( ) Escola ( ) Eu ( ) Não sei O que eu faço com meu lixo, quando não tem lixeira por perto?

Fonte: Autores.

### Tratamento do lixo

Quando questionados a respeito do destino do lixo quando ele é selecionado, a palavra mais citada foi “reciclagem” atingindo 70% (07) das respostas; respostas relacionadas à separação do lixo tiveram 20% (2) e 10%(01) mencionaram uma empresa de coleta.

Na segunda questão, solicitava que os alunos completassem a seguinte frase: “Quando eu não seleciono o lixo...”, 70%(07) responderam que seu destino era o lixo e 30%(03) responderam que ele ia ser separado. Acredita-se que estes últimos responde-

ram que o lixo era separado, devido a triagem que acontece no antigo aterro antes dos materiais serem encaminhados para o seu destino final na cidade de Santa Maria/RS.

Essas foram questões interessantes, pois se observou que após a visita ao aterro sanitário e a associação de catadores, os estudantes puderam construir seu pensamento sobre os possíveis destinos do lixo. As realidades observadas com certeza influenciarão na tomada de decisões quanto à separação do lixo domiciliar.

Esta visita foi pertinente, pois proporcionou vários momentos de discussão de valores acerca dos impactos do lixo englobando inúmeras questões econômicas, sociais, éticas, ambientais solidárias, de compromisso social, de respeito ao próximo, dentre outras, em acordo com as ideias de Santos e Mortimer (2002):

Será por meio da discussão desses valores que contribuiremos na formação de cidadãos críticos comprometidos com a sociedade. As pessoas, por exemplo, lidam diariamente com dezenas de produtos químicos e têm que decidir qual devem consumir e como fazê-lo. Essa decisão poderia ser tomada levando-se em conta não só a eficiência dos produtos para os fins que se desejam, mas também os seus efeitos sobre a saúde, os seus efeitos ambientais, o seu valor econômico, as questões éticas relacionadas a sua produção e comercialização. (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 5).

Os autores aqui fazem referência a tomada de decisão na compra de produtos, mas sabemos que nas inúmeras situações do dia-a-dia, os alunos precisam ser estimulados a pensar sobre suas atitudes, o simples fato de separar ou não separar o lixo e as consequências, analisando não só a eficiência e praticidade, mas também seus efeitos.

## Saúde

Foram usadas duas perguntas abertas para investigar como os alunos relacionam lixo e saúde.

Na primeira pergunta “Se o lixo for descartado em locais inapropriados poderá causar algum problema de saúde?” 20%(02) mencionaram o nome de algumas doenças como: hepatite e verminoses, 80%(08) tiveram respostas semelhantes a fala dos alunos A e B, como podemos ver, mencionando a presença de micro-organismos. *“Junta lixo e no lixo tem bactérias e elas causam doenças.”* (Aluno A)

Em relação a pergunta “Você acha que o lixo pode ser responsável pelas inundações e alagamentos? Por quê? E pode causar doenças?” As respostas foram semelhantes a questão anterior, foram bem diretas, 30%(03) mencionaram respostas semelhantes a do aluno C, apenas identificando que os bueiros enchem, porém sem a justificativa, e associando a água poluída ou suja às doenças; 20%(02) tiveram respostas como as do aluno D, incompletas e sem um detalhamento de suas conclusões e por fim 50% identificaram o entupimento com lixos nas bocas de lobo como responsáveis por alagamentos, reconheceram também a possibilidade do surgimento de doenças.

*“Pode, porque os bueiros enchem de água e a água pode tá suja”.* (Aluno C)



*“Porque alaga e a água entra dentro de casa”.* (Aluno D)

A dissertação de mestrado de Oliveira (2006), se assemelha com nossos resultados, foi pesquisado um grupo de 118 pessoas de 13 a 60 anos, sobre os problemas provocados pelo acúmulo de lixo. Neste estudo, os entrevistados identificaram o fato de atrair animais nocivos e as doenças como um dos problemas. No estudo de Martins, Santos e Leda (2014), os alunos pesquisados, dentre os problemas identificados dentro da sua realidade, mencionaram animais causadores de doenças, enchentes, inundações e lixo descartado em lugar indevido.

O conhecimento de algumas doenças e seus sintomas são temas importantes a serem abordados em aula, visto que a prevenção só acontecerá com o conhecimento das doenças, seus sintomas e meios de transmissão. Os PCN incentivam os professores a estas práticas, sugerindo uma abordagem sobre o “reconhecimento das doenças associadas à falta de higiene no trato com alimentos: intoxicações, verminoses, diarreias e desidratação; medidas simples de prevenção e tratamento” (BRASIL, 1998, p. 77).

Nossos resultados foram interessantes, pois a maioria citou a presença de micro-organismos e alguns até mencionaram os nomes de algumas doenças, esta consciência sobre os prejuízos que o lixo pode trazer para o ambiente e para os seres humanos, é importante, pois o conhecimento construído auxiliará nas decisões no dia a dia.

## **Meio Ambiente**

O questionamento sobre o destino do lixo quando colocado na lixeira comum e na lixeira seletiva teve como objetivo investigar se eles reconheciam a importância de usar as lixeiras recicláveis, bem como o destino dos resíduos quando não são separados. Em 30%(03) das respostas não conseguimos resultados esperados, visto que 10%(01) estavam sem justificativa e 20%(02) incompletas e não adequadas, porém 60%(06) demonstraram associar a importância da seleção dos resíduos para contribuir com o seu destino final, coleta seletiva e meio ambiente. Como podemos ver na resposta do aluno F.

*“A lixeira comum vai para o lixão, a lixeira seletiva vai para o Minuano.”* (Aluno F)

A segunda questão referente ao Meio ambiente consistia em investigar se os estudantes identificavam algum tipo de dano ao meio ambiente quando o lixo é descartado em locais inapropriados. Em 40% (04) das respostas os estudantes mencionaram “Poluição e enchentes”, 20% (02) tiveram respostas relacionadas a “inundações”, 10%(01) mencionaram doenças e em 20%(02) não obtivemos respostas.

Contudo, podemos observar que os estudantes conseguem perceber os efeitos do descarte incorreto do lixo, e a grande maioria compreende que os resíduos passíveis de reciclagem precisam ser separados para terem a possibilidade de serem destinados a coleta seletiva, ou seja ao projeto Minuano em São Gabriel-RS.

## Sociedade

Para investigar os aspectos referente ao tema sociedade, utilizamos uma pergunta de marcar e uma pergunta aberta. A primeira se constituía em marcar os responsáveis pela poluição, 70%(07) identificaram-se como responsáveis, 20%(02) mencionaram a prefeitura, a escola e si próprio e 10%(01) responderam que não sabiam.

Chamou a atenção o fato de apenas 20%(02) mencionar mais de um responsável pela poluição. Poluidor é considerado “a pessoa física ou jurídica, de direito público ou privado, responsável direta ou indiretamente por atividade causadora de degradação ambiental” (BRASIL, 1981, p. 6).

O fato dos estudantes ficarem confusos sobre os agentes poluidores, é que muitas vezes o conteúdo é ministrado aos alunos de forma compartimentada, sem uma contextualização.

A educação CTS parte dos contextos para os conteúdos e sugere uma abordagem interdisciplinar em que os estudantes possam entender a Ciência como em aporte para compreensão das situações do dia a dia. Moraes (1997, p. 174), concorda e acredita que a educação deve preparar o aluno “para que seja capaz de compreender as consequências globais de seus atos individuais, de conceber prioridades e assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie”

Em relação a segunda pergunta, que questionava qual o posicionamento do estudante quando tinha algum lixo em mãos e não havia lixeira por perto, as respostas ficaram dentro do esperado, 90%(09) informaram que guardavam até encontrar uma lixeira e apenas 10%(01) relataram que jogavam na rua.

Este resultado mostra que os estudantes estão conscientes que pequenas atitudes são necessárias para cuidar do meio em que vivemos. Em concordância com a nossa amostra Andrade e Musse (2014) pesquisaram a percepção de alunos do Ensino Fundamental I e sua relação com a preservação do meio ambiente e encontrou o mesmo tipo de conceito, sendo 61% se referiram a não jogar lixo no chão como estratégia para cuidar do meio ambiente.

Ainda no eixo temático sociedade, foi trabalhada a oficina com o tema reciclagem, no primeiro momento, na problematização foram abordadas algumas questões sobre o plástico, tais como: de onde vem o plástico? De que forma o mau uso do plástico prejudica o meio ambiente? O que precisamos fazer para usarmos o plástico sem destruir e prejudicar o meio ambiente? Vocês já ouviram falar em reciclagem? O que é? Quanto tempo o plástico demora para desaparecer do meio ambiente? De que forma o plástico pode ser reciclado?

Na organização do conhecimento, os alunos assistiram a um vídeo sobre a origem do plástico e puderam compreender os processos realizados para a fabricação do plástico bem como a importância de cuidar do meio ambiente, por meio da reutilização de plástico.

Na aplicação do conhecimento, os estudantes vivenciaram a experiência de fabricação de brinquedos com garrafas PET reciclável.

Ao final desta pesquisa, os alunos fizeram um vídeo<sup>6</sup> informativo sobre a importância de separar o lixo e observar os dias e horários da coleta seletiva em São Gabriel/RS.

### Considerações Finais

Neste trabalho relatamos os resultados da aplicação de oficinas no Programa Mais Educação com uma abordagem CTS, estruturadas nos três momentos pedagógicos de Delizoicov e Angotti (1992). Separamos as oficinas por temáticas: Meio ambiente, saúde e sociedade.

Durante as oficinas, as atividades propostas fizeram os estudantes refletir sobre aspectos políticos, econômicos, conhecimentos científicos e tecnológicos. A metodologia dos três momentos pedagógicos foi importante, pois a problematização favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos científicos por estarem interligados ao contexto dos estudantes.

O uso da fotografia propiciou o desenvolvimento de valores, atitudes e reflexão para uma consciência crítica, pois, por meio delas, os estudantes conseguiram perceber o meio ambiente com um olhar diferenciado. Observamos em vários momentos que os estudantes se sentiram responsáveis pelo ambiente e identificaram a necessidade de uma mudança de atitudes. Reconheceram também a necessidade de envolver a comunidade na busca de soluções para resolver problemas locais, dessa forma ficaram motivados para a produção do recurso audiovisual sobre a coleta seletiva de São Gabriel expandindo os conceitos construídos nas oficinas.

Em várias etapas da pesquisa, percebemos proximidades entre os pressupostos da educação integral e a abordagem CTS. Destacamos aqui algumas premissas que constituem a educação integral: o direito a uma educação de qualidade com mais tempo para aprendizagens significativas, compreensão da cidade como espaço educador, espaços escolares e não escolares e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico contemplando princípios e ações para uma formação mais humana e integral (BRASIL, 2013).<sup>7</sup>

A educação CTS, atua com uma abordagem de formação para cidadania, tem como “objetivo do desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão na sociedade científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores” (AULER, 2011, p. 23).

Dessa forma, observamos que as duas se complementam, a educação integral principalmente por proporcionar esse tempo a mais na escola para discussões de temas pertinentes a sociedade e aprendizagens significativas. Bem como Krasilchik e Marandino (2004) afirmam que,

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://youtu.be/pQSoC2KS2Cc>.

<sup>7</sup>A Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luis Roessler\* - FEPAM, é a instituição responsável pelo licenciamento ambiental\*\* no Rio Grande do Sul. Desde 1999, a FEPAM é vinculada à Secretaria Estadual do Meio Ambiente - SEMA. ” Disponível em: <http://www.fepam.rs.gov.br/institucional/institucional.asp> - [http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/port\\_al-ideb](http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/port_al-ideb) - <http://brasil.tb.eebhive.org/content/1842/5004>. Disponível em: <http://www.planetavivo-rs.org.br/>

para participar efetivamente de uma sociedade é necessário que o indivíduo tenha sensibilidade para identificar questões, compreender o seu significado, as limitações e perspectivas dos problemas identificados e assim ficar capacitado a tomar decisões fundamentadas de forma responsável e coerente com seus valores e posturas éticas. (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004, p. 34).

Acreditamos que as oficinas com abordagem CTS no Programa Mais Educação, são estratégias enriquecedoras para o desenvolvimento de uma série de habilidades almejadas na perspectiva de educação integral, principalmente no sentido de reconhecer o estudante como sujeito de direito e agente transformador de realidade, vislumbrando melhorar o processo educacional em todos os aspectos, atribuindo valor e significado para vida.

### Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Daniel Silva de. **O que é um PEV (posto de entrega voluntária) e onde pode ser encontrado.** Acesso em: 02/03/2017, disponível em: <http://brasil.thebeehive.org/content/1842/5004>

ANDRADE, F. T.; MUSSE, N.S.O. Análise da percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Martins-RN. **Anais V SETEPE V**, 1, 2015, ISSN 2359-2014. Acesso em: 01/03/2017 Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_24\\_09\\_2014\\_19\\_24\\_35\\_idinscrit\\_o\\_123\\_bfc61f66adf70998ed46a00a7c211212.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_19_24_35_idinscrit_o_123_bfc61f66adf70998ed46a00a7c211212.pdf)

AULER. Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v.1, n. especial, p. 1-20, 2007.

BERNARDO, José Roberto da Rocha. **A construção de estratégias para uma abordagem do tema energia à luz do enfoque ciência-tecnologia-sociedade (CTS) junto a professores de física do ensino médio.** Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.

BRANDAO, C.R; STRECK, D.R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida, SP: Ideias& Letras, 2006. p. 295.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. MEC. **Política Nacional do Meio Ambiente.** Lei Nº. 6938/81. Acesso em: 01/03/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm)

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013b. Acesso em: dezembro. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192).

- BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2014. Acesso em: dezembro. 2016. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>
- BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013b.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do Ensino de ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.p. 94-105.
- HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.p. 82-93.
- HERREID, C.F. What Makes a Good Case? **Journal of College Science Teaching**, v. 27, n.3, p. 163-169, 1998.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.
- MARTINS, Isabel P.; PAIXÃO, Maria de Fátima. Perspectivas atuais Ciência-Tecnologia – Sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. IN: SANTOS, W.L.P; AULER, Décio. **CTS e educação científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 135-160.
- MARTINS, Wania Elisa; SANTOS, Thaynara Nascimento dos; LEDA, Luciana Ribeiro. Aplicação da metodologia da problematização na alfabetização ecológica: o desenvolvimento de uma nova percepção sustentável. **Revista da SBEnBio**, n. 7, Out 2014. Acesso em 01/03/2017. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0628-1.pdf>.
- MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **Educação integral**: História, políticas e práticas. Rio de Janeiro. Rovel, 2013. p. 69-83.
- MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral desafios da escola de tempo completo e formação integral. IN: **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (esforce) – v.8, n15, jul./dez.2014. Brasília: CNTE, 2007. p. 369-380.
- MORAES, M. C. **O paradigma Educacional emergente**. 13ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **A percepção dos resíduos sólidos (lixo) de origem domiciliar, no Bairro Cajuru-Curitiba-PR**: um olhar reflexivo a partir da

educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Geografia, Setor de Ciências da Terra) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, E.F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n 2, p. 1-23, 2002.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W.L.P; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 21-39.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 323-345.

SILVA, Osmar Benedito; OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salette Linhares. **Abordagem CTS no Ensino Médio: estudo de caso com enfoque sociocientífico**. IN: SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 323-345.

TRAJBER, Rachel. Educação Integral em escolas sustentáveis: Políticas públicas para os desafios da contemporaneidade. IN: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 172-188.

TREVISAN, Inês; FORSBERG, Maria Clara Silva. Aulas de campo no ensino de ciências e biologia: aproximações com a abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). **Scientia Amazônia**, v. 3, n.1, 138-148, 2014.



## TRABALHO E SAÚDE NA EDUCAÇÃO UMA ALTERNATIVA INOVADORA PARA O AJUSTAMENTO FUNCIONAL

*Maria Lucia de Fátima*  
*Jeferson Rosa Soares*  
*Dênisson Neves Monteiro*

### **Introdução**

O trabalho do profissional da educação está inserido dentre a categoria mais exposta a ambientes conflituosos devido ao estabelecimento de vínculos com alunos, com outros professores e funcionários da escola. Tais vínculos acabam gerando sobrecarga mental e o professor se sente insatisfeito, frustrado, ansioso e deprimido culminando com a exaustão emocional. A dupla jornada de trabalho, a atuação em níveis diferentes de ensino, a desvalorização profissional e falta de incentivo faz com que o professor passe a apresentar problemas de saúde; é como se a brasa do seu carvão fosse se transformando somente em cinzas e ele não consegue superar os problemas e continuar agindo em nome de um ideal maior.

Ela justifica-se por se tratar de uma temática importante pois quando o trabalhador não consegue libertar-se dos conflitos inerentes às suas atividades, a sua ação fica limitada. O objetivo desta pesquisa é dialogar com os professores sobre condições de trabalho, doenças que os acometem, problemas funcionais decorrentes da falta de reajuste salarial, desvalorização profissional e carga horária de trabalho; e abordar também a questão do professor em ajustamento funcional, as causas e danos à sua produtividade e à sua carreira.

Para a realização da pesquisa fez-se uso de pesquisas bibliográficas em livros, revistas artigos publicados na biblioteca do curso e na internet desenvolvida por meio de leitura do referencial teórico sobre saúde do professor e sobre ajustamento funcional. O procedimento metodológico constituiu-se de entrevistas abertas, pesquisa na secretaria da escola, levantamento bibliográfico, leitura e análise do material.

### **Referencial teórico**

O trabalho do profissional da educação, assim como a de outros profissionais, pode ser fonte de stress e provocar desequilíbrio se a pessoa não consegue cumprir as exigências do trabalho em função do estabelecimento de relações na produção do mesmo. A prática docente pode ser afetada pelas exigências do mercado que requer uma atualização constante, o profissional da educação não possui disponibilidade e nem condições para se atualizar, pois a maioria precisa realizar dupla jornada de trabalho para recompor seus salários. Estes fatores causam sobrecarga e desencadeiam o adoecimento e o posterior ajustamento funcional.



**O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.**

Avaliando o contexto das políticas que visam à educação para todos, este artigo apresenta a hipótese da defasagem das condições de trabalho em face das metas traçadas e efetivamente alcançadas, as quais acabam gerando sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas.

A organização Internacional do trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz.

As transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocaram mudanças na profissão docente, estimulando a formulação de políticas por parte do Estado. De acordo com Souza *et al.* (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessária á realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios formas, formas de requalificação que traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (TEIXEIRA, 2011; BARRETO e LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003).

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. A título de exemplo, em 2002, o IV Congresso Nacional de educação registrou o déficit nacional de professores em educação básica no Brasil, pois eram necessários mais 836.731 para a educação infantil, 167.706 para o fundamental e 215 mil para o ensino médio (SOUZA *et al* 2003). Os dados do Ministério da Educação, já em 2004, esclarecem que, somente no ensino médio, faltam na rede, para citar apenas um dos casos de insuficiência de efetivo. 23,5 mil professores de Física (MEC/INEP, 2004).

Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos para o ensino num período de pouca oferta de vagas, com salas de aula repletas de crianças e adolescentes? Quais seriam os efeitos para o professor, se, no espaço de produção do ensino, não lhe são garan-

tidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes? Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e bibliotecas minimamente estruturadas (NORONHA, 2001).

Na última década, o trabalho docente tornou-se, por demanda do sindicalismo, tema de vários estudos e de investigações, incentivando a formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim. Sousa *et al.* (2003, p. 106) resumem sete projetos de pesquisa com resultados consistentes e abrangentes que dão visibilidade, nos anos de 1990, às precárias condições do trabalho docente e mostram sua associação com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivo de doença na categoria.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamentos do trabalho por transtornos mentais.

### Saúde do Professor

Na vida do professor a relação afetiva é parte obrigatória do próprio exercício do trabalho, pois é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem (CODO, 1999). Segundo Codo (1999) para que se concretize o ensino é necessário o afeto do professor, mas esta condição pode desencadear efeitos negativos, causar o sofrimento e cansaço emocional. Para realizar seu trabalho o professor interage não somente com o aluno, existem as mediações no ambiente de trabalho. Suas funções foram ampliadas para além da sala de aula, além de ensinar ele deve participar da gestão e do planejamento escolares o que exige dos docentes uma dedicação maior. Sua prática pode ser afetada pelas exigências da organização do trabalho, suas regras, técnicas e cronogramas, interferir na relação professor-aluno fazendo com que estes vínculos afetivos não se concretizem surgindo a partir daí o sofrimento psíquico, desgaste emocional, psicopatologias e somatizações, como a perda da voz.

Celso Salim e Maria das Graças de Oliveira citam em artigo: O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Mina Gerais:

Os distúrbios de voz causados pelo exercício da profissão fazem parte do cotidiano de muitos professores, uma vez que ministram aulas em salas lotadas, inalam pó de giz, competem com o barulho da rua, dos ventiladores ou ar condicionado e da conversa dos alunos. Trabalham em salas com pessoas respirando o pouco ar que circula no ambiente, com estrutura física onde a luminosidade natural é diferente.

Alguns cuidados devem ser observados para garantir a saúde vocal: manter-se hidratados, evitar o cigarro e as bebidas alcoólicas, fazer uso de uma alimentação adequada, com predomínio de grãos, frutas e verduras, sem abusos de gorduras, usar roupas leves e realizar exercícios físicos.

A voz do professor é vulnerável ao tempo e ao uso inadequado, sem cuidados especiais, devendo ser tratada como voz profissional. As condições de sua rotina de vida e trabalho, apresentam situações estressantes e fatores de risco para a sua saúde vocal e geral.

Os distúrbios vocais como as disfonias são apontados pelos especialistas como um dos principais problemas de saúde em professores, responsáveis pelo afastamento da sala de aula e até mesmo pela aposentadoria precoce.

A disфонia é apenas um sintoma presente em vários e diferentes distúrbios, ora se manifestando como sintoma secundário, ora principal. Além de expressarem as condições físicas dos professores, os problemas vocais também estão relacionados a aspectos emocionais, como o ambiente de trabalho e a organização do trabalho. As doutorandas do programa de pós-graduação da FAE/UFMG Adriana Duarte, Dalila Andrade Oliveira, Maria Helena Augusto e Savana Melo dizem em seu trabalho de pesquisa: *Envolvimento Docente na Interpretação do seu Trabalho: Uma Estratégia Melancólica*, págs. 231 e 232:

“Na rede estadual de Minas Gerais, os dados sobre adoecimento dos trabalhadores docentes são alarmantes. Quatro em cada cem professores encontram-se na situação de ajustamento funcional. A impossibilidade dos professores de realizar o trabalho como gostariam, a desmotivação pessoal, a insatisfação profissional, a indisposição em face das exigências, o descrédito quanto às propostas de mudança, a autodepreciação, o sentimento de desistência e abandono geram um mal-estar que pode conduzir ao adoecimento”.

Observa-se entre os professores um desânimo total. É difícil encontrar um professor mineiro que esteja contente com a sua remuneração. Ele não está sendo bem compensado por todo trabalho e esforço que realiza para manter uma educação de qualidade para seus educandos. O governo não dá nenhum sinal de que a situação pode mudar, em todas as suas falas o descrédito com a classe é total. Onde o professor encontrará incentivo para exercer de maneira satisfatória a sua profissão? Como conseguir ter uma formação contínua para proporcionar aulas mais criativas e um ensino de qualidade para seus educandos? Muitas vezes para complementar seu salário fazem jornada dupla de trabalho. A cada dia que passa o ressentimento é cada vez maior pois a única coisa que vêm aumentando são as suas frustrações e com elas as chances de adoecimento. O professor não está tendo tempo e nem dinheiro para o lazer e se eles não conseguem se divertir o bem-estar físico e emocional fica comprometido dificultando ainda mais o seu desempenho.

Codo (1999) estudou uma amostra de quase 39 mil trabalhadores em educação em todo país e identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% se encontravam com exaustão emocional e 11% com quadro de despersonalização, podendo-se dizer, em termos práticos, que 48% da população estudada apresentava Bournout. O autor esclarece os elementos que podem estar associados às queixas e ao adoecimento. Lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Serão necessários maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. Codo ainda enfatiza o maior investimento emocional, na medida em que diariamente são estabelecidos vínculos com alunos, com outros professores e funcionários da escola. No conjunto, os fatores citados explicariam a sobrecarga mental, situação que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido. As situações mais frequentes vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão.

Ultimamente o professor tem trabalhado sobre pressão devido a alta competitividade e das necessidades de aprendizado constante exigida pelo sistema de ensino para fazer os alunos aprenderem nas condições mais adversas. São as avaliações internas e externas nas quais o aluno deve se sair bem senão a culpa é do professor que não ensinou direito. São as avaliações de desempenho individual nas quais o professor que não apresentar resultados satisfatórios estará sujeito a retaliações. Todos falam muito em qualidade. Qualidade é sempre desejada no ensino, na avaliação de desempenho do professor, mas se esquecem da qualidade de vida do professor não oferecendo a ele um salário digno e condições de trabalho adequadas.

### **A Síndrome de Bournout**

A ocorrência de estresse ocupacional tem sido observada entre os docentes causando ruptura na saúde mental e bem-estar dos mesmos. Este impacto recebe o nome de Síndrome de Bournot, concebido como síndrome da desistência, relacionado à dor do profissional que perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer. De fato, a realidade vivida pelos professores, nos últimos tempos, depõe sobre o crescente aumento do índice de Burnout entre os docentes, em grande parte em consequência de relações intensas no ambiente de trabalho representado por:

- exaustão física e emocional (contraste entre emoção e tédio);
- a falta de reconhecimento, peso da crítica social e baixo salário;
- baixa auto-estima e ausência de resultados percebidos pelo trabalho;
- diminuição da realização pessoal no trabalho (competência, sucesso, depressão)

- despersonalização (distanciamento, separação, coisificação, insensibilidade, cinismo);
- envolvimento (pessoas, proximidade, atenção diferenciada).

Podemos reunir os principais sintomas da Síndrome de Bournot em:

- a) Psicossomáticos: fadiga crônica, dor de cabeça, distúrbios do sono, úlceras e problemas gástricos, dores musculares, perda de peso;
- b) Comportamentais: falta ao trabalho, vícios (fumo, álcool, drogas, café);
- c) Emocionais : irritabilidade, falta de concentração, distanciamento afetivo;
- d) Relativos ao trabalho: menor capacidade, ações hostis, etc.

A Síndrome de Bournot causa sérias conseqüências ao professor, à instituição e ao aluno que passa a ser tratado pelo professor de forma despersonalizada, onde nem um nem outro se reconhecem perdendo o sentido ou a capacidade transformadora da educação.

Observou-se que o Burnout se faz presente na vida dos professores da EE. Nossa Senhora Aparecida, mas nem todos reagem da mesma maneira diante de um mesmo impasse, alguns mantêm o ânimo enquanto outros se abatem. Existem aqueles que possuem um comportamento mais empreendedor e que buscam a realização profissional reencontrando o sentido do trabalho e conseqüentemente o sentido da vida, colocando aí os seus afetos e extraindo a força de viver e trabalhar (re) encontrando o sentido de ser professor. Eles associam ao seu trabalho, a criatividade, a engenhosidade e a determinação na resolução de problemas, numa perspectiva transformadora e um forte comprometimento na construção do que é novo.

Considerando então o comportamento empreendedor, enquanto uma atitude, uma forma de ser, ela passa a extrapolar o âmbito empresarial e desliza para todas as atividades humanas. Ou seja, a forma empreendedora de ser tem a ver com o estilo de vida, visão de mundo, reação diante das ambigüidades e incertezas, protagonismos, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de se buscar a auto-realização (Dolabela 2003).

Acredita-se que aqueles que se deixam abater necessitam compreender e adaptar suas reações diante de determinados acontecimentos para não se tornarem meros expectadores de sua própria existência. Conforme diz Bezamat: “Mapear as possíveis perdas e ganhos de nossas escolhas é tarefa prioritária para afirmarmos o que nos é próprio e rejeitarmos o impróprio, uma vez que como nos diz um sábio provérbio popular “sapo não pula por boniteza, mas por precisão”. Escolhas fazem parte de um posicionamento, em cada escolha feita há algo de si, de suas crenças e desânimos, elas devem ser feitas equilibradamente para evitar o estresse.

### **Novo Perfil do Trabalhador em Educação**

As inovações no campo pedagógico levaram a uma mudança no perfil do trabalhador em educação, surgiram novas exigências no processo de profissionalização, e

essa demanda refletiu-se na lei, pois, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Segundo a LDB, o professor deve, além de ensinar, participar da gestão e do planejamento escolar. Essas atribuições moldam um novo perfil para o profissional docente em consonância com as mudanças nas relações de trabalho de forma ampla, que passaram a demandar um perfil de trabalhador polivalente.

### **O Ajustamento Funcional**

O termo ajustamento funcional foi inicialmente citado com o nome de “readaptação” em 05 de julho de 1952, na Lei nº 869 do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, assinado pelo então governador Juscelino Kubitschek. No título III, artigo 81 fazia referência aos casos do funcionário com perda da capacidade funcional decorrente das condições de saúde e que não justificavam aposentadoria e, portanto, deveriam ser encaminhados às novas atribuições compatíveis com sua condição física e estado de saúde. Os termos da legislação citavam:

Art. 81 – Dar-se-á readaptação:

- a) nos casos de perda da capacidade funcional decorrente da modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que não justifiquem a aposentadoria;
- b) nos casos de desajustamento funcional no exercício das atribuições do cargo isolado que for titular o funcionário ou da carreira a que pertencer (Minas Gerais 1952).

A Lei nº 937 de 18 de julho de 1953 que modificava a Lei nº 869, também já mencionava licença do servidor para tratamento de saúde nos artigos 6º, 7º, 10º, 12º.

Art. 6º - O art. 164 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 164 - O funcionário não poderá permanecer em licença por prazo superior a 24 meses, salvo o portador de tuberculose, lepra ou pênfigo foliáceo, que poderá ter mais três prorrogações de 12 meses cada uma, desde que, em exames periódicos anuais, não se tenha verificado a cura".

Art. 7º - Passa a vigorar com a seguinte redação o art. 169 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952:

"Art. 169 - O funcionário licenciado para tratamento de saúde não poderá dedicar-se a qualquer atividade remunerada".

## EDUCAÇÃO BRASIL

Art. 10 - O art. 256 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, passa ter a seguinte redação: "Art. 256 - Terá cassada a licença e será demitido do cargo o funcionário licenciado para tratamento de saúde que se dedicar a qualquer atividade remunerada".

Art. 12 - Inclua-se no capítulo "Das Disposições Finais e Transitórias", da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, o seguinte artigo, que terá o nº 294:

"Art. 294 - A concessão de licença para tratamento de saúde, prevista nos artigos 158, item I, e 170, desta lei, fica condicionada a regulamento.

Parágrafo único - Enquanto não for baixado o regulamento a que se refere este artigo, as licenças para tratamento de saúde serão concedidas nos termos de legislação anterior à vigência desta lei" (Minas Gerais, 1953).

A Constituição Estadual de 21 de setembro de 1989 no seu artigo 30 § 2º já garantia os direitos do servidor que se tornasse inapto para exercer funções específicas do seu cargo:

§ 2º - Ao servidor público que, por acidente ou doença, tornar-se inapto para exercer as atribuições específicas ao seu cargo, serão assegurados os direitos e vantagens a ele inerentes, até seu definitivo aproveitamento em outro cargo (Constituição Estadual, 1989, pág.: 26).

Na Resolução SERHA nº 2367, de 15 de fevereiro de 1993, o secretário de Estado de Recursos Humanos e Administração Bonifácio de Andrada disciplina, provisoriamente, a execução do disposto no artigo 30 § 2º, da Constituição Estadual.

O secretário de Estado de Recursos Humanos e Administração, Bonifácio de Andrada no uso de competência que lhe confere o § 1º do artigo 93 da Constituição do Estado, Resolve:

Art. 1º - O servidor público da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas que, em virtude de acidente ou doença, torna-se inapto para exercer as funções que lhe são especificadas, será, pelo respectivo Chefe de sua repartição, ajustado a outras atividades compatíveis com sua capacidade física e grau de escolaridade, assegurados os seus direitos e vantagens inerentes ao cargo ou função de que seja detentor, até seu definitivo aproveitamento, na forma de regulamento ou legislação determinada pela norma constitucional do Estado.

Parágrafo único - A condição de inapto a que se refere este artigo será comprovada por laudo expedido por Junta Médica integrante da Superintendência Central de saúde o Servidor, desta secretaria.

Art. 2º - O servidor que se encontrar na situação referida no artigo anterior deverá requerer, ao Titular da Secretaria ou Órgão ligado ao respectivo Sistema, a que pertencer, a prerrogativa indicada, com base no artigo 30, § 2º, da Constituição do estado, anexando o comprovante de inaptidão mencionada nesta resolução.

Parágrafo único - Deferido o pedido pela autoridade competente, será autorizado ao Chefe da repartição proceder na forma do que dispõe o artigo 1º.

Art. 3º - esta resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições contrárias (Minas Gerais, 1993 resolução).

Já em 2002 o ajustamento funcional é tratado na portaria/SC SS N° 003/2002 da Superintendência Central de Saúde do Servidor.

Ao Diretor Geral da Superintendência Central de Saúde do Servidor (SCSS) da Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração (SERHA), no uso das atribuições que lhe confere o artigo 20, inciso I, do Decreto nº 40.188 de 22 de dezembro de 1998, e considerando a necessidade de estabelecer procedimentos referentes ao instituto do ajustamento funcional, visando a extensão da participação multidisciplinar e agilização do processamento da marcação.

**Resolve:**

Art. 1º O ajustamento funcional poderá ser concedido a servidor público efetivo ou detentor de função pública da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas que, em virtude de problema de saúde, tornar-se inapto para exercer as funções específicas do seu cargo ou função.

§ 1º O servidor será ajustado, segundo orientação desta Superintendência Central de Saúde do Servidor, pelo respectivo Chefe Imediato, a outras atividades compatíveis com a sua capacidade física, mental e grau de escolaridade.

§ 2º A condição de inapto a que se refere o caput deste artigo será comprovada por laudo expedido por junta multidisciplinar integrante da Superintendência Central de Saúde do Servidor (SCSS).

Art. 2º O encaminhamento do servidor à junta multidisciplinar se dará após a permanência em licença para tratamento de saúde, por um período de 180 (cento e oitenta) dias, em prorrogação e imediatamente anteriores. Parágrafo único. O período de que trata o caput deste artigo poderá ser reduzido por determinação do Diretor Médico da SCSS.

Art. 3º O laudo de inaptidão, de que trata o caput do art. 1º, será elaborado por junta multidisciplinar composta por médicos e outros profissionais de saúde de nível superior, pertencentes à SCSS, a serem designados pela Diretoria Médica em função da natureza da patologia e análise fisiográfica.

§ 1º Poderão integrar a junta multidisciplinar de que trata o caput deste artigo, dentre outras, as seguintes categorias de técnicos de nível superior em saúde:

I - serviço social;

II - psicologia;

III- fisioterapia;

IV- fonoaudiologia;

V - terapia ocupacional.

§ 2º A composição da referida junta multidisciplinar será sempre ímpar, com a participação majoritária de médicos, respeitando-se com igual peso e valor pareceres de quaisquer profissionais de saúde.

§ 3º Para prorrogação do ajustamento funcional, a junta multidisciplinar poderá ser composta por 01 (um) perito médico e 01 (um) perito técnico de nível superior em saúde.

§ 4º No caso previsto no parágrafo anterior, quando os laudos forem controversos, prevalecerá o parecer do médico perito.

Art. 4º Durante o período de ajustamento, devem ser concedidas aos servidores condições que lhe permitam conciliar a permanência em exercício com a participação em programas destinados à recuperação de suas condições de saúde física ou mental, devendo o mesmo sujeitar-se às necessárias comprovações e frequência, nos termos de regulamento da adaptação de horário de trabalho.

Art. 5º Serão expedidas, à chefia correspondente, as orientações médicas descritas no laudo de ajustamento do servidor, a fim de que seja atendido o disposto no art. 1º, § 1º desta Portaria.



## EDUCAÇÃO BRASIL

Art. 6º O ajustamento funcional concedido poderá ser avaliado a qualquer tempo pela SCSS, por indicação das Regionais SERHA ou mediante solicitação fundamentada da chefia imediata ou do servidor.

§ 1º Da avaliação prevista no caput deste artigo decorrerá:

I - retorno do servidor às atividades específicas do seu cargo ou função;

II - continuidade do processo de ajustamento funcional;

III - concessão de licença para tratamento de saúde.

§ 2º O requerimento de junta multidisciplinar, previsto no caput deste artigo, deverá ser instruído com a seguinte documentação:

I - Boletim de Inspeção Médica (BIM) preenchido administrativamente;

II - relatório médico detalhado especificando o tratamento realizado, sua frequência ao atendimento do mesmo, se houve melhora do quadro clínico durante o período de ajustamento funcional, compatível com o retorno do servidor às atividades inerentes ao cargo ou função, ou se deve permanecer nas atividades em que foi ajustado;

III - declaração da chefia imediata contendo informações sobre as atividades que o servidor exerceu durante o período de ajustamento funcional, constando análise de seu desempenho no trabalho.

Art. 7º A licença para tratamento de saúde somente poderá ser concedida concomitantemente ao ajustamento funcional, quando houver incapacidade laborativa, nas seguintes hipóteses:

I - se houver o agravamento da patologia que ensejou o benefício; ou,

II - em decorrência de moléstia diversa daquela que ocasionou o ajustamento funcional.

Art. 8º A prorrogação do ajustamento funcional ou o retorno às atividades inerentes ao seu cargo ou função será realizada por junta multidisciplinar da SCSS, a requerimento do servidor, ao término do período de ajustamento funcional inicial ou de sua prorrogação.

Parágrafo único. O requerimento de junta multidisciplinar, previsto no caput deste artigo deverá ser instruído com a documentação prevista no art. 6º, § 2º, desta Portaria.

Art. 9º Compete à SCSS a publicação do ato de concessão do ajustamento funcional, de sua prorrogação ou do retorno às atividades inerentes ao cargo ou função originais.

Art. 10º O servidor deverá permanecer desempenhando as atividades em que foi ajustado, até a conclusão da junta multidisciplinar.

Art. 11º Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Instrução Normativa 01/96, a nova redação que lhe foi dada e a Portaria/SCSS Nº 002/2002.

Belo Horizonte, 08 de maio de 2002

Dr. Carlos Becker Diretor Geral / SCSS

A Resolução SEE nº 1773, de 22 de dezembro de 2010 em seu artigo 5º diz:

Art.5º- Compete ao Diretor de Escola Estadual onde há servidor em Ajustamento Funcional:

I – definir, juntamente com o servidor, as atividades que este deverá exercer na escola, observados o laudo médico oficial, o grau de escolaridade e a experiência do servidor;

II – encaminhar à SRE, no prazo máximo de 30 (trinta) dias do recebimento do laudo, o nome do servidor em Ajustamento Funcional lotado na escola com indicação das atividades a serem desenvolvidas por ele;

III – registrar e acompanhar o desempenho do servidor nas novas atividades propostas, mantendo atualizados os registros no Processo Funcional;

IV – emitir declaração contendo informação sobre as atividades que o servidor exerceu durante o período de Ajustamento Funcional, bem como avaliação de seu desempenho que será anexada ao processo que acompanhará o servidor quando do seu retorno para nova pericia médica.

## EDUCAÇÃO BRASIL

§ 1º O Professor de Educação Básica, o Especialista em Educação Básica e o Analista de Educação Básica – AEB, em Ajustamento Funcional cumprirá a carga horária de seus respectivos cargos exercendo atividades na Secretaria da Escola ou na Biblioteca, observando o quantitativo para tais funções definido do Anexo II desta Resolução;

§ 2º - Não sendo possível o aproveitamento do servidor em Ajustamento Funcional na própria escola compete à SRE processar seu remanejamento para outra escola da mesma localidade.

§ 3º - Na hipótese do professor em Ajustamento Funcional ser detentor de cargo com jornada inferior a 24 horas, a escola poderá aproveitar 02 (dois) servidores em Ajustamento Funcional para assumir a vaga de Professor para Ensino do Uso da Biblioteca ou de Assistente Técnico de Educação Básica.

Segundo reportagem do Jornal Educacional SER no serviço público estadual, no setor da educação, acredita-se que o estresse, a depressão, as dores renitentes e os problemas na voz são os motivos mais comuns de ajustamento funcional do professor, devido as suas condições de trabalho e a falta de informação sobre sua profissão. Não esquecendo das doenças que são adquiridas fora do trabalho, ou seja, por questões orgânicas, congênitas ou causais. Segundo a perícia, da Diretoria de Perícia Médica (DSO), responsável por indicar o ajustamento funcional do servidor, muitos ficam deprimidos e se sentem incapazes quando recebem a notícia de que serão ajustados.

O programa Profissionais, que é uma capacitação à distância em Gestão Escolar, para funcionários não docentes das escolas, deu preferência para que servidores em ajustamento fossem tutores no Programa, o que fez com que eles ficassem satisfeitos, pois querem voltar a trabalhar mais o conhecimento acadêmico. Esta valorização do servidor em ajustamento é muito importante, pois, a Organização Mundial de saúde (OMS) prevê que até 2020 a depressão será a segunda maior causa de incapacitação para o trabalho, perdendo apenas para doenças cardíacas. Muitas doenças advêm da inexistência de saúde ocupacional na empresa ou na instituição, por falta de informação e orientação sobre o exercício correto da profissão e sobre as condições de trabalho.

O ajustamento funcional embora seja um direito do servidor público, só é concedido quando a saúde e a qualidade de vida estão comprometidas provisoriamente, ou para o resto da vida. A prevenção é o melhor remédio! Muitas vezes, em casos genéricos e/ou particulares, a prevenção de doenças ocupacionais (ou doenças advindas do trabalho) depende mais do funcionário do que da instituição na qual trabalha. Informe-se e tenha bom senso no trabalho e na vida.

Alguns professores que em função das licenças de saúde encontram-se em ajustamento funcional, caracterizado como uma situação em que o professor não pode mais permanecer em sala de aula exercendo a atividade docente. No entanto, encontra-se apto a prestar outros serviços dentro da escola como, trabalhar no xérox, na biblioteca ou na secretaria.

Em relação à Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, já houve um contingente bem maior de ajustamentos funcionais, num total de mais ou menos setenta professores, quatro (5,7%) encontravam-se em ajustamento funcional. Hoje este número caiu para dois, pois duas se aposentaram, uma foi considerada pela junta médica apta a

voltar ao trabalho e agora recentemente uma outra servidora entrou em ajustamento funcional.

Segundo artigo da revista FAE sobre Gestão Estratégica do Conhecimento: A cultura organizacional de uma empresa é constituída de valores, normas, cerimônias, rituais, crenças, pressupostos, dentre outros, que são compartilhados em um determinado tempo. Esta cultura é o resultado coletivo que será a identidade de cada organização, isto é, a aquisição de valores, atitudes e conhecimentos será obtida através de um processo contínuo de trocas de experiências coletivas e individuais.

Necessita-se que o gestor escolar veja sua instituição como uma organização, tenha uma visão mais estratégica e examine o papel de cada servidor em ajustamento funcional, a fim de situar seu novo desempenho de acordo com as exigências e demandas em relação ao trabalho a ser desenvolvido em consonância com os laudos médicos. É necessário que os esforços educacionais sejam voltados para o sucesso da aprendizagem dos alunos, não para o cumprimento de prazos com serviços burocráticos. Não se pode deixar que as situações externas, que influem direta ou indiretamente no processo, sejam impedoras de esforços de mudança, renovação e restauração de propósitos na educação.

### **Os Casos de Ajustamento Funcional**

Neste capítulo será descrito a situação de ajustamento funcional de cada professora entrevistada e posteriormente encontrar as diferenças e semelhanças nos processos de readaptação no ajustamento funcional.

#### **O caso da professora Lucivânia: calo nas cordas vocais**

A professora Lucivânia tem 24 anos de profissão e está em ajustamento funcional desde 2000. O problema de saúde que a levou ao ajustamento funcional foi calo nas cordas vocais. Ela considera como boas suas condições de trabalho, mas acha que seriam melhores se houvesse um espaço físico e equipamentos destinados a ela na execução de suas funções. Segundo seu relato:

“Minha adaptação foi relativamente boa no ajustamento funcional, talvez porque eu tenha facilidade com as tecnologias e comunicação; isso fez com que meu trabalho fosse sempre muito solicitado. Ter o trabalho solicitado me faz sentir importante para a escola e isso significa muito para mim. Contudo, já houve situações em que a chefia da escola me pediu para fazer exatamente o que era proibido no laudo médico. Apesar de eu ter sido firme e me negado a essa situação, me senti constrangida e foi muito desagradável.”

Ela acha que a instituição se preocupou mais com o que lhe convinha do que com a sua readaptação, mas de uma maneira sutil. Ela acha que estar em ajustamento funcional às vezes é uma situação difícil devido a certos comentários maldosos que

acham que o ajustado está querendo ficar “numa boa” e não cumprir com determinadas funções. Acha que seria interessante se SEE, SRE e direção da escola promovessem palestras de esclarecimento sobre a situação e que a SRE fosse mais firme com os diretores no sentido do cumprimento das determinações dos laudos médicos, para evitar situações constrangedoras como ela mesma vivenciou.

### **O caso da professora Josiane: depressão, (TOC), hipertensão arterial, prolapso da válvula mitral avançada**

A professora Josiane tem 21 anos de profissão e está em ajustamento funcional há apenas 2 meses. Ela diz que no momento está satisfeita e se sentindo bem pois a diretora lhe atribuiu as funções conforme sugeria o laudo médico pericial. O que ela sugere para o ajustamento funcional é que o tempo de licença de saúde não fosse tão longo como exige a legislação vigente, pois desde que sejam diagnosticados o caso e a necessidade do afastamento, quanto mais rápido o servidor for readaptado melhor será a sua recuperação e bem-estar na carreira.

### **O Ajustamento Funcional na Prática**

Na percepção da professora Lucivânia o ajustamento funcional trouxe a ela um certo desconforto, pelo menos no início. Com o passar do tempo a facilidade que ela tinha ao lidar com as novas tecnologias e comunicação foram fazendo com que seu trabalho fosse reconhecido, respeitado e muito solicitado por todos da escola, fazendo com que ela se sentisse útil e respeitada e, conseqüentemente realizada profissionalmente. Vale ressaltar que quando entrou em ajustamento funcional a direção da escola era ocupada por uma servidora com muitos anos de carreira (na direção) e que não possuía uma visão muito aberta a novos procedimentos não-convencionais no campo da educação.

Já a professora Josiane é recém-chegada ao ajustamento funcional, se deparou com uma diretora mais jovem que acabara de assumir suas funções, portanto sedenta de desejos de mudança que tragam melhoria para a instituição.

### **Metodologia**

Esta pesquisa foi desenvolvida através do diálogo com os professores sobre condições de trabalho, doenças que os acometem, problemas funcionais decorrentes da falta de reajuste salarial, desvalorização profissional e carga horária de trabalho. Foi abordada a questão do professor em ajustamento funcional as causas e danos à sua produtividade e à sua carreira.

Os métodos empregados constituíram-se de entrevistas abertas, buscando compreender o processo, a divisão de tarefas na escola e problemas cotidianos levando a uma formulação de hipóteses no primeiro momento.

Os procedimentos adotados consistiram inicialmente na escolha da E.E. Nossa Senhora Aparecida de Ilicínea, MG, onde foram realizadas pesquisas com os professores a fim de traçar o perfil sócio-econômico, averiguar as condições de trabalho e suas conseqüências para a saúde do professor e medir o grau de satisfação com a carreira. Realizou-se a escolha dos profissionais em ajustamento funcional a serem observados, elaborou-se um plano de observação sistemática para verificar sua readaptação profissional e o grau de satisfação com os novos rumos de sua carreira.

### **Procedimentos Metodológicos**

No presente estudo, foram entrevistados 24 professores da EENSA representando um percentual de respostas de 34%, 23% recusaram-se a responder e 44% não se encontravam presentes nos dias das entrevistas. Os professores em ajustamento funcional foram entrevistados separadamente.

### **Tipo de Estudo**

Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários, um com questões fechadas e outro com questões fechadas e abertas, nos quais foram identificados os perfis sócio-econômicos, os hábitos de consumo, os fatores que os motivaram a serem educadores, o grau de satisfação em relação à profissão e a satisfação com o local de trabalho.

### **Características Sócio Econômicas**

A maioria da população da EENSA é composta por professores com faixa etária entre 40 a 49 anos de idade (52%), casados (79%) formados em nível superior (96%). As modalidades de ensino mais freqüentes foram de professores que atuam no nível fundamental e médio ao mesmo tempo (58%). A grande maioria é composta por professores efetivos (83%), apenas 17% mantém contrato. Um pouco mais da metade não possui outra atividade remunerada (55%), uma pequena porcentagem faz uso de bebidas alcoólicas (29%), o salário varia de R\$ 1.300,00 a acima de R\$ 1.600,00 reais.

### **Perfil Profissional**

A maioria possui mais de 15 anos de profissão (75%), metade sempre trabalhou somente nesta escola, 54,16% escolheu a profissão por vocação, a maioria dobra turno e acha que o vencimento não corresponde às expectativas. A maioria respondeu que raramente tiram licença de saúde, mas não foi isso que foi observado de acordo com os afastamentos investigados. O relacionamento com os colegas de trabalho varia de bom a muito bom, 58% declararam que são os principais responsáveis pelas despesas familiares, 87% passam as férias com a família, mas não por vontade própria e sim devido ao salário não permitir fazer outra coisa. A maioria citou como ponto satisfatório em

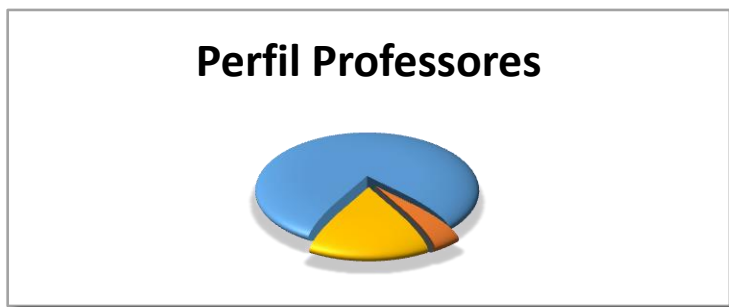
relação ao desempenho de suas funções a aprendizagem dos educandos e os pontos desfavoráveis o desinteresse e a agressividade dos mesmos. As três palavras mais usadas para definir a profissão foram amor, dedicação e tolerância. Gostam de trabalhar em equipe, se identificam com o seu local de trabalho e associam a sua qualidade de vida como boa. Acham que a qualidade de vida no trabalho poderia ser melhor se houvesse maior investimento por parte dos governantes no profissional do ensino e na infraestrutura das instituições. Os fatores que influenciam na qualidade de vida mais citados foram espaço físico adequado e bom relacionamento.

### **Perfil de Adoecimento dos Professores**

Segundo dados colhidos através de uma pesquisa documental na secretaria da escola, verificou-se que o maior número de afastamentos dos professores está ligado a doenças psicossomáticas tais como depressão, ansiedade e transtornos obsessivos. Além dos quadros de saúde mental outro motivo de adoecimento são os de artrite e transtornos dos tecidos moles que podem ser caracterizados por: tendinite, bursite e outras doenças do gênero.

### **Resultados e discussões**

Quanto ao perfil dos professores quanto a alguns dados coletados se demonstra que a maioria destes são casados, um total de 19 professores que representa um 79% da amostra, o que justifica um desgaste ainda maior pois além dos vínculos com os alunos e os colegas de trabalho, tem também a família para se preocupar.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto a faixa etária, a EENSA é composta por profissionais em idade entre 29 a mais de 50 anos o que favorece o adoecimento devido aos problemas hormonais que começam a surgir nesta faixa etária. (Os funcionários da EENSA são na sua maioria do sexo feminino).

**Gráfico nº 02 – Faixa etária professores.**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao nível de ensino aonde atuam se destaca a Educação Básica como um todo, ou seja, a maioria atua em duas modalidades de ensino, o que gera esforço maior na hora da preparação das aulas e na correção de provas.

**Gráfico nº 03 – Modalidade de ensino em que atuam**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse trabalho teve como objetivo realizar estudos sobre as condições de trabalho, suas consequências na saúde do professor e o conseqüente afastamento da sala de aula que culminaram com o ajustamento funcional, a partir de depoimentos colhidos com professores da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida de Ilícinea, MG.

Concluiu-se através das respostas dos questionários que os professores se sentem desvalorizados no que diz respeito ao salário pois a maioria necessita ampliar a jornada de trabalho para recompor os mesmos. Isto acaba por sobrecarregar o professor acarretando a perda da qualidade de vida. Outro fator que causa sobrecarga na vida destes professores é o fato de ministrarem aulas em níveis variados de ensino o que exige maior tempo de preparação das aulas e na diversificação das avaliações. Outra fonte de

desgaste apontada é o esforço vocal causado pelo fato de terem que competir com o barulho dos alunos que na sua maioria apresentam mau comportamento e são desatentos.

Todos à desvalorização profissional e à ausência de resultados percebidos no trabalho são fatores que levam o professor à exaustão emocional. Percebeu-se também que a infra-estrutura no ambiente de trabalho é uma das queixas dos professores. Tais fatores acentuam o mal-estar docente e aumentam o número de pedidos de licença e afastamentos da sala de aula da EENSA.

Observou-se que o Burnout se faz presente na vida dos professores da EE. Nossa Senhora Aparecida, mas nem todos reagem da mesma maneira diante de um mesmo impasse, alguns mantém o ânimo enquanto outros se abatem. Existem aqueles que possuem um comportamento mais empreendedor e que buscam a realização profissional reencontrando o sentido do trabalho e conseqüentemente o sentido da vida, colocando aí os seus afetos e extraindo a força de viver e trabalhar (re) encontrando o sentido de ser professor. Eles associam ao seu trabalho, a criatividade, a engenhosidade e a determinação na resolução de problemas, numa perspectiva transformadora e um forte comprometimento na construção do que é novo.

Considerando então o comportamento empreendedor, enquanto uma atitude, uma forma de ser, ela passa a extrapolar o âmbito empresarial e desliza para todas as atividades humanas. Ou seja, a forma empreendedora de ser tem a ver com o estilo de vida, visão de mundo, reação diante das ambigüidades e incertezas, protagonismos, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e mo meio ambiente, meios e formas de se buscar a auto-realização (Dolabela 2003).

Acredita-se que aqueles que se deixam abater necessitam compreender e adaptar suas reações diante de determinados acontecimentos para não se tornarem meros expectadores de sua própria existência. Conforme diz Bezamat: “Mapear as possíveis perdas e ganhos de nossas escolhas é tarefa prioritária para afirmarmos o que nos é próprio e rejeitarmos o impróprio, uma vez que como nos diz um sábio provérbio popular “sapo não pula por boniteza, mas por precisão”.

Escolhas fazem parte de um posicionamento, em cada escolha feita há algo de si, de suas crenças e desânimos, elas devem ser feitas equilibradamente para evitar o estresse.

Os casos de adoecimento que culminaram com o ajustamento funcional foram problemas nas cordas vocais e depressão aliada a problemas do coração. Os professores que se encontram em ajustamento funcional apresentam boa readaptação e sentem-se satisfeito com os novos rumos de suas carreiras. Na tabela a seguir se visualiza os casos com maiores afastamentos.



**Quadro 1** – Índice de diagnósticos que levaram ao afastamento dos servidores da EEN-SA, no período de fevereiro a dezembro de 2011.

<b>Diagnósticos</b>	<b>Número de casos</b>
Transtornos dos tecidos moles	1
Artrite	2
Sangramento pós menopausa	1
Depressão	5
Sinusite	2
Faringite	1
Amigdalite	1
Neurastenia	1
Transtorno obsessivo compulsório	2
Ansiedade generalizada	2
Disfunção segmentar somática	1
Cistite	1
Tontura	1
Dor de ouvido	1
Enxaqueca	1
Infecções das vias aéreas	1
Doenças do aparelho digestivo	1
Cefaléia	2
Cólera não especificado	1
Estresse	1

A partir desse cenário torna-se necessário tomar algumas atitudes para amenizar as reais condições de trabalho dos professores da EENSA. Algumas delas não dependem da direção da escola tais como a melhoria da remuneração para que os professores não necessitem desdobrar-se em turnos e modalidades de ensino diferentes podendo assim dedicar-se mais a seus alunos estreitando os vínculos, aprofundando-se na tarefa de ensinar para fazer aprender e aprender também.

Uma atitude que o gestor escolar pode tomar é ser convicto no seu papel dentro da escola e sempre promover momentos de reflexão e diálogo. É importante que diretores, professores, pais e comunidade em geral, sejam os agentes transformadores na promoção de um ambiente onde todos têm a mesma importância no desenrolar do processo educativo. Deve-se observar os objetivos do trabalho e aceitar a decisão coletiva da maioria, avaliar e identificar os erros e acertos para que se possa redirecionar o trabalho do grupo.

Outra atitude que pode favorecer o trabalho dos professores é a criação dos grêmios estudantis a fim de procurar a constante integração dos pais. Enfim, deve-se

buscar aliados, seja na comunidade ou na família para auxiliar o trabalho do professor para que ele não se torne tão estressante.

## Referências

- Bueno, B. **Os professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.118, p. 65-88, mar.2003;
- Bueno,G. de S; Benevides, M.V. de S; Albieri,M.B.; Vaz, S.R.; **Gestão Estratégica do Conhecimento** – revista FAE;
- Catálogo de Orientações para Administração de Pessoal – [www.seplag.mg.gov.br](http://www.seplag.mg.gov.br) , pesquisa realizada em 06/03/2012;
- Codo.W. (Org). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999;
- Constituição Estadual de 21/09/1989 – [www.almg.gov.br](http://www.almg.gov.br), pesquisa realizada em 25/03/12
- Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais – Minas Gerais 1952 – [www.planejamento.gov.br](http://www.planejamento.gov.br) , pesquisa realizada em 25/03/2012;
- Gasparini, S.M.; Barreto, S.M.; Assunção,A.A., **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde** - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005;
- Jornal Educacional SER SRE C;
- Kuenzer, A.Z. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1 , p. 107-119, mar.2004;
- Lapo, F. R., Neto, B. de S; Abreu,J.C. de; **Reflexões ao entorno de um certo Empreendedorismo (e de uma Empreendedologia) à brasileira;**
- Oliveira, M.G.; Salim,C.; **O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais;**
- Reinhold, H.H. Burnout. In : LIPP, M. E.. **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 63-80
- Reis, E.J.F.B., Carvalho, F.M., Araújo, T.M., Porto, L.A., Neto, A. M. S., **Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;** 2005
- Saúde do professor – [www.ufrj.br/institutos/it/de/acidentes/voz1.htm](http://www.ufrj.br/institutos/it/de/acidentes/voz1.htm), pesquisa realizada em 15/09/2011.
- Zaragoza, J.M.E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed.; Bauru: Edusc, 1999.



## A PIRÂMIDE ALIMENTAR COMO INSTRUMENTO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Allyson Henrique Souza Feiffer*

*Cristiane Trindade Botta*

*Jeferson Rosa Soares*

*Marlise Grecco de Souza Silveira*

### **Introdução**

A Lei das Diretrizes e Bases no que se refere à educação básica tem como um dos pressupostos o de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1994). Contudo, o cenário atual da educação básica no Brasil é de profundas transformações, e, neste novo contexto, a escola passou a ser concebida como um espaço de construção do saber, e o ato de educar como um intercâmbio entre aluno e professor, um processo dinâmico que se concretiza na relação que o aluno faz do conteúdo abordado em sala de aula com as suas vivências, uma relação dialógica, em que o discente aprende em conjunto e de acordo com a sua realidade social.

O professor, sobretudo, na área de ciências, tem como desafio incentivar a curiosidade e a criticidade do aluno, valorizando a sua liberdade de pensamento e a sua capacidade de construir perspectivas e, ao mesmo tempo desenvolver os conteúdos, os conhecimentos teóricos e práticos de ciências. Neste sentido, contam com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCNCN), para aprofundar a prática pedagógica de Ciências Naturais na escola, contribuindo para o planejamento de seu trabalho e para o projeto pedagógico da sua equipe escolar e do sistema de ensino do qual faz parte (BRASIL, 1998).

Para o docente o qual recém está se inserindo na sala de aula, tendo o seu primeiro contato com a turma como regente de classe através do Estágio Supervisionado, são caracterizados por momentos desafiadores, onde somente através da prática é possível desenvolver uma formação pedagógica consciente (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 693), ou ainda, como em qualquer outra profissão, a prática é o essencial para a formação de ótimos profissionais, pois, é a partir do contato com os alunos que o futuro professor vai se constituindo como um formador de opiniões.

O desenvolvimento de atividades que propiciem a reflexão dos alunos quanto a seus hábitos diários, é uma característica marcante que o professor deve inserir em suas aulas durante o estágio, trabalhando assuntos de relevância para a formação cidadã dos educandos.

Os estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura representam importantes momentos para estabelecer essa relação entre teoria e prática, por possibilitarem o desenvolvimento de competências relacionado à realidade escolar e ao processo de ensino aprendizagem. (ROCHA; PARANHOS; MORAES, 2010, p. 693).

Nesse contexto o ensino de ciências é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade dos sujeitos em formação, para que eles conheçam o mundo à sua volta (FRACALANZA, 1986, p.26-27). Seguindo esse raciocínio a atividade desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Naturais teve como eixo norteador o tema alimentação saudável, o qual foi abordado os nutrientes energéticos presentes nos alimentos através da composição da pirâmide alimentar.

De acordo com a Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Art. 2º salienta o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva a escola aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria das condições de saúde e da situação nutricional das crianças e adolescentes, se caracterizando como um espaço estratégico para a concretização de iniciativas de promoção da saúde, (SCHMITZ *et al*, 2008, p.312).

A temática da saúde na escola recebe importante atenção de diversos organismos internacionais, em especial a Organização Mundial da saúde (OMS) e a UNESCO, o que confirma sua relevância em âmbito mundial. No Brasil, o PSE foi instituído em 2007 e integra uma política de governo voltada à intersectorialidade que atende aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto o Programa de Saúde Escolar (PSE) é um programa que objetiva auxiliar em ações como a promoção da segurança alimentar e nutricional e da alimentação saudável dentro do ambiente escolar.

Assim, a justificativa para a aplicação dessa atividade se deve ao fato de o tema alimentação saudável estar relacionada com inúmeras questões voltadas para os cuidados com a saúde do corpo, a relação do indivíduo com o ambiente, o conhecimento sobre vários tipos de alimentos, os conteúdos específicos voltados para as questões biológicas do corpo humano e o bem-estar pessoal e social do indivíduo, bem como tornar os educandos sujeitos críticos sobre os cuidados com sua alimentação e seu corpo. Tendo a adolescência como a fase da vida marcada por inúmeras transformações biológicas e psíquicas, discutir a alimentação saudável nesta etapa da vida torna-se algo extremamente necessário para a formação psicossocial e saudável dos educandos.

De acordo com Silva, Teixeira e Ferreira (2014), a nutrição possui um papel fundamental, pois, delimita condições favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento do adolescente, onde o consumo alimentar, os saberes e as representações sobre uma

alimentação saudável nesse período da vida, vêm recebendo grande atenção, pois, considerando as relações de hábitos alimentares inadequados como um dos principais causadores de enfermidades na fase adulta.

A mudança de hábitos na dieta e nas atividades do cotidiano é fundamental para se obter resultados satisfatórios na educação alimentar dos adolescentes, visto que a educação alimentar possui um papel importante em relação ao processo de transformações e mudanças na recuperação de hábitos alimentares saudáveis. De acordo com Teixeira *et al* (2013), as mudanças nos hábitos alimentares dos sujeitos podem proporcionar conhecimentos necessários à autonomia de decisão de adotar atitudes, hábitos e práticas alimentares sadias e variadas. Assim, o tema pirâmide alimentar surgiu como o eixo central para se discutir a alimentação saudável nessa atividade, com o intuito de unificar as metodologias de aulas teóricas com a prática lúdica usada para o desenvolvimento do trabalho.

Visando distintas maneiras de se apresentar a pirâmide alimentar para a população brasileira, o Ministério da Saúde já criou inúmeras formas de representar e divulgar as porções ideais de alimentos ricos e nutrientes que se deve consumir diariamente. Atualmente a representação didática mais aceita é da pirâmide alimentar, o qual descreve graficamente quais entre os grupos de nutrientes bioquímicos existentes as pessoas devem consumir em sua alimentação cotidiana para alcançar uma dieta alimentar saudável e adequada.

Para Achterberg *et al* (1994), a pirâmide alimentar nada mais é do que um instrumento de orientação nutricional utilizado por profissionais com objetivo de promover mudanças de hábitos alimentares visando a saúde global do indivíduo e a prevenção de doenças. A pirâmide tradicional está dividida em seis grupos alimentares, sendo esses divididos em quatro partes, na base encontram-se os alimentos ricos em carboidratos importantes para fornecer energia ao corpo, no meio estão os vegetais e as frutas alimentos ricos em vitaminas, seguido pelas proteínas e no ápice da pirâmide em porções menores estão os lipídios, alimentos ricos em gordura que devem ser consumidos de forma moderada.

Assim o objetivo dessa atividade foi desenvolver uma aula dinâmica, onde os alunos pudessem identificar a composição dos nutrientes alimentares presentes na pirâmide através da confecção de algumas pirâmides alimentares pela turma, onde os discentes deveriam reconhecer a importância desse instrumento quando se discute hábitos alimentares saudáveis, conhecer os principais grupos de nutrientes e suas funções no organismo e identificar que a partir de uma alimentação balanceada com ótimos valores nutricionais é a alternativa mais adequada para prevenir doenças ou distúrbios alimentares causados por hábitos alimentares inadequados.

### **Metodologia**

Para análise dos questionários foi utilizado o método da pesquisa participante, conforme Le Boterf (1984), esse método tem como objetivo auxiliar o público alvo a

identificar por si mesmo os seus problemas, a realizar a análise crítica e buscar soluções adequadas.

Após análise dos questionários foram realizadas aulas teóricas sobre a composição bioquímica dos alimentos, discutindo temas relacionados aos carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas, sais minerais e água, através de aulas teóricas expositivas foram discutidos em quais alimentos esses nutrientes energéticos podem ser encontrados, nesse sentido, deu-se ênfase na importância dos nutrientes como compostos químicos essenciais para manutenção e equilíbrio do organismo. Após as discussões sobre o valor nutricional dos alimentos, foi ministrada uma aula referente à pirâmide alimentar, com o intuito de apresentar como a mesma está dividida conforme os nutrientes dos alimentos, para essa aula os educandos deveriam observar a posição em que se encontra cada nutriente dentro da composição da pirâmide alimentar brasileira.

Para o preparo da aula foi montado apresentações em slides, contendo figuras ilustrativas referente a composição nutricional da pirâmide alimentar além de mostrar e discutir um pouco sobre alguns distúrbios alimentares como anorexia, obesidade e bulimia, distúrbios esses associados a uma má alimentação. Em seguida foi apresentado aos alunos dois modelos de pirâmides confeccionados previamente pelo docente para os mesmos manusearem esse material observassem com atenção para posteriormente dar seguimento à atividade.

A aplicação de atividades de caráter lúdico se apresenta como ferramenta de auxílio as atividades do professor em sala de aula, sabendo que cada educando desenvolve suas próprias habilidades para aprender o conteúdo. De acordo com Santos (2003), toda a atividade lúdica desperta a diversão e, aliada com a evolução do processo de aprendizagem, vem a somar muito para o rendimento da aula e assimilação de conceitos científicos pelos alunos.

O trabalho aplicado se caracteriza como uma atividade qualitativa, devido ao fato de apresentar uma apropriação maior na produção de conhecimentos sobre fenômenos humanos e sociais, voltada mais para a compreensão dos acontecimentos dos fenômenos do que para sua descrição. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa está voltada para um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.160).

No segundo momento a turma foi dividida em seis grupos cada um contendo três integrantes, a partir disso, foi solicitado aos grupos que os mesmos confeccionassem uma pirâmide alimentar com materiais alternativos, devendo em a pirâmide conter todas as divisões dos nutrientes, os alimentos deveriam estar representados por figuras, para a apresentação e entrega das pirâmides foi estipulado um prazo de quinze dias. Para a confecção das pirâmides foram utilizados materiais como palitos de churrasquinho, cola quente, E.V.A, gomas de silicone e palitos de dente e lápis de cor materiais estes trazidos pelos grupos.

O trabalho em grupo torna-se um instrumento pedagógico interessante de ser utilizado pelo docente, pois, segundo Menezes (2009), trabalhos e dinâmicas de grupo tem a intenção de despertar nos alunos a afinidade e confiança, identificar suas potencialidades e o aprender com os demais colegas de classe, bem como, tornar os sujeitos críticos de seus desempenhos em realizar a atividade proposta.

No terceiro e último momento acontece à socialização, ou seja, uma apresentação dos grupos sobre a atividade desenvolvida, na apresentação os discentes deveriam falar sobre a importância de uma alimentação saudável, o motivo de se utilizar a pirâmide alimentar como instrumento didático e como uma alimentação rica em nutrientes pode auxiliar na prevenção de doenças e distúrbios alimentares. Ao término das apresentações o docente lança o seguinte questionamento para a turma: “Após realizarem essa atividade, os seus hábitos alimentares mudaram?” Esse questionamento se justifica pelo fato de anteriormente os estudantes terem respondido a um questionário inicial, tendo como objetivo comparar as opiniões da turma previamente e posteriormente a realização da atividade.

Como instrumento de avaliação para este trabalho, foram analisados quesitos como o interesse pela atividade, a postura dos grupos ao apresentar suas pirâmides, as discussões em classe e o trabalho em equipe, onde eram caracterizadas qualidades como o companheirismo e a dinâmica que cada aluno utilizou na hora da apresentação. Nesse sentido, o docente pode fazer uma avaliação da turma de forma coletiva, como descrito por Anastasiou e Alves (2003), em avaliações onde é realizada a apresentações de seminários e discussões em sala de aula é importante observar qualidades que favoreçam aspectos envolvendo a fala, a interação em grupo, o cognitivo e a forma de pensamento dos discentes.

## Resultados e Discussão

O projeto aplicado em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, com uma pesquisa sob a forma de questionário teve os seguintes resultados, os quais são mostrados na tabela 1. Este questionário foi aplicado aos discentes no período da manhã, para 18 alunos, 4 do sexo masculino e 14 do sexo feminino na faixa etária de 13 a 17 anos. Na tabela abaixo encontra-se os dados das respostas dos alunos após a análise dos questionários aplicados previamente.

Tabela 1. Respostas dos alunos sobre a alimentação saudável.

Respostas	Número de Alunos
Conhecem os malefícios da alimentação	18
Não tem cuidados com a alimentação	15
Identificam os benefícios da alimentação saudável, mas não a seguem.	16

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.



Ao realizar a atividade pode-se observar que os alunos possuíam um bom entendimento sobre alimentação saudável, conheciam um pouco sobre alguns benefícios e malefícios da alimentação onde nas respostas a maioria colocou os doces como os vilões de uma alimentação inadequada, a maioria diz não ter cuidados com sua alimentação, ignorando perigos como obesidade e doenças cardiovasculares.

Estudos sobre a alimentação de grupos de adolescentes brasileiros, indica ocorrência de inadequação alimentar com carência de ingestão de produtos lácteos, frutas e hortaliças e excesso de açúcar, sal e gordura (GAMBARDELLA, 1999).

Bem como citaram os nomes de alguns órgãos do sistema digestório humano, as respostas estômago e o intestino (sem a classificação entre intestino delgado e intestino grosso) foram as que mais apareceram. Logo, se percebeu que os discentes não possuíam muitos cuidados com o que comiam, porém, conseguiram diferenciar uma boa e uma má alimentação, distinguindo suas consequências.

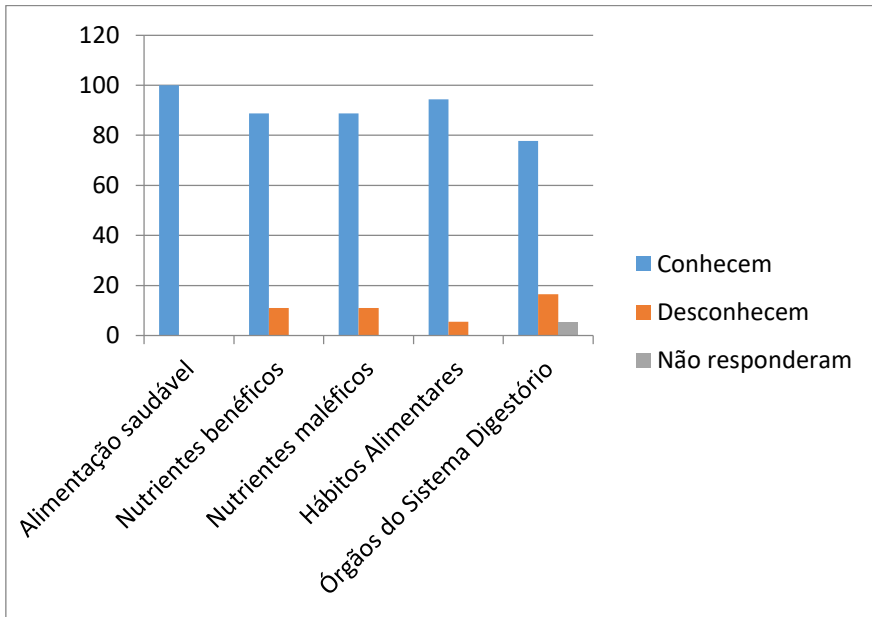
Durante as apresentações foram iniciados momentos de problematização do conhecimento acerca do tema abordado, embora, anteriormente já tivessem sido ministradas aulas onde foram feitas discussões prévias, esse momento foi de muita importância para verificar o aprendizado e o comprometimento dos educandos com a atividade, mais uma vez foi verificado os conhecimentos prévios, através de uma conversa inicial.

Assim, para iniciar a aula foi feito esse levantamento dos saberes dos grupos, pois, segundo Welker (2007), é fundamental realizar esse exercício no início e ao longo de todas as aulas para se perceber o que os estudantes já sabem do assunto.

Durante as apresentações os alunos foram bastante claros em seus argumentos, apresentaram como está distribuída a composição nutricional na pirâmide, conseguindo explicar o motivo de nutrientes como os carboidratos se encontram na base da pirâmide e em maior quantidade, devido a eles possibilitarem maior energia ao corpo, devendo ser consumidos preferencialmente durante o café da manhã, proporcionando assim maior resistência ao organismo para desempenhar as atividades do dia a dia.

O gráfico 1 apresenta alguns dados quantitativos das respostas dos discentes sobre seus posicionamentos apresentados durante a apresentação baseada também nas respostas do questionário aplicada anterior a atividade.

Gráfico 1 – Relação das respostas dos alunos.

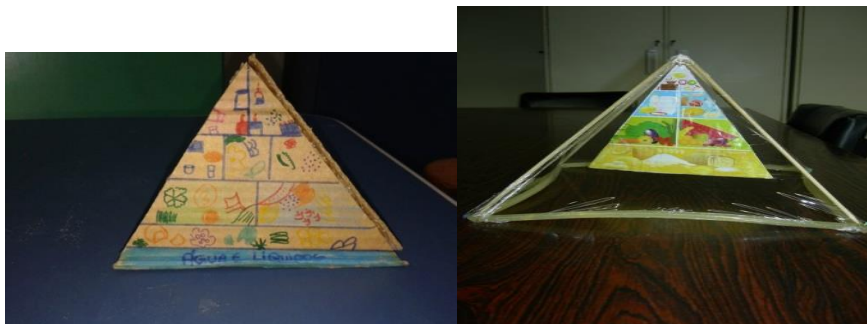


Fonte: elaborada pelos autores, 2019.

Ao falarem sobre os nutrientes que se encontram no meio da pirâmide disseram serem aqueles ricos em proteínas, que auxiliam na construção e manutenção do organismo, e os alimentos que contém vitaminas e sais minerais em sua composição devem ser consumidos como forma de auxiliar o corpo a obter os nutrientes que o organismo não consegue produzir sozinho, auxiliando em processos como na digestão, no crescimento físico e na respiração, ao explicarem a causa de os lipídios estarem no topo da pirâmide e em pequenas quantidades, disseram que por serem alimentos ricos em gorduras devem ser consumidos de maneira moderada e em pequenas quantidades a fim de evitar doenças para melhorar a saúde dos indivíduos.

A nossa alimentação deve conter todos os tipos de nutrientes, carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas e sais minerais, porque todos eles possuem funções vitais para o bom funcionamento do nosso corpo. Refeições que contenham todos os grupos de alimentos em proporções adequadas à idade, ao sexo e ao tipo de atividade física da pessoa garantem uma boa saúde e previnem uma série de doenças (TRIVELATO, 2008, p. 43).





**Figuras 1, 2, 3 e 4** – Modelos das pirâmides alimentares confeccionadas com materiais alternativos pelos discentes.

Pode-se perceber nos grupos os quais apresentaram seus trabalhos o seu comprometimento em relatar o que foi desenvolvido, essa percepção pode ser notada a partir da interação e trocas de experiências entre os discentes no momento da confecção das pirâmides alimentares, nessa hora houve bastante movimentação e conversa da turma, onde eles discutiam em seus grupos qual deveria ser a posição de cada nutriente na pirâmide, algo bastante significativo para verificar o processo de aprendizagem dessa dinâmica. Um ponto interessante da atividade foi de que em duas das pirâmides os alunos representaram os alimentos na forma de desenhos, o que mostra o comprometimento em querer transmitir a mensagem sobre a alimentação.

Situações como essas influenciam no processo de aprendizagem, a fim de, possibilitar, colaborar e animar a construção do conhecimento em um meio ambiente no qual os alunos compartilham suas próprias compreensões e as negociam (FULFORD & ZHANG, 1993).

A participação da turma no geral foi bastante positiva, pois todos os alunos se envolveram nas discussões, o que proporcionou momentos de união, coleguismo e troca de ideias entre os discentes. Após a apresentação dos grupos, se verificou que muitos conseguiram visualizar os perigos de uma má alimentação, e que a partir da confecção da pirâmide alimentar auxiliou nas observações de como deve ser uma alimentação adequada.

Com relação ao questionamento realizado no final das apresentações, se constatou a partir das respostas que a maioria da turma não demonstra ter cuidados suficientes com a alimentação, porém, essa atividade deixou um alerta de que o comer excessivo pode causar danos à saúde futuramente, como mencionado por um dos grupos, “isso é responsabilidade de cada um, pois cada pessoa é responsável pelo o que come”.

A partir das evidências epidemiológicas, os especialistas recomendam que as pessoas aumentem o consumo de frutas e verduras como medida preventiva para reduzir os riscos de diversas doenças degenerativas. Existem altíssimas correlações de efeitos benéficos de nutrientes essenciais, que podem modificar processos celulares, com efeitos fisiológicos protetores (ANGELIS, 2001).

Ao fazer um comparativo das respostas prévias com as posteriores a atividade percebe-se que não houve alteração em muitos aspectos, visto que os discentes já traziam conhecimentos prévios sobre o tema, no entanto a partir da intervenção docente, notou-se que houve uma sensibilização na turma sobre os seus hábitos alimentares, a partir das apresentações das pirâmides, onde os grupos mostraram que somos livres para fazermos nossas refeições diárias, contudo, caso haja um descuido na saúde alimentar e nos hábitos da vida diária futuramente isso poderá acarretar em graves distúrbios na saúde.

Essa constatação se justifica a partir da fala dos alunos, todos eles conseguiram identificar os benefícios e malefícios da alimentação, entretanto, para se atingir a qualidade de vida é necessário seguir uma alimentação balanceada de alto valor nutricional e mudar alguns hábitos da vida diária para evitar incômodos futuros à saúde.

Assim, a realização desse trabalho na visão dos alunos e do professor proporcionou momentos de aprendizado, diversão, amizades e companheirismo, caracterizando não apenas o saber científico do assunto, mas também, por adquirir um aprendizado para a vida pessoal e social de cada indivíduo.

Nesse contexto na relação com o ensino de Ciências se faz necessário ampliar os encaminhamentos metodológicos para abordar os conteúdos escolares de modo que os estudantes superem os obstáculos conceituais oriundos de sua vivência cotidiana (PARANÁ, 2008, p. 57).

### **Considerações Finais**

Ao longo do desenvolvimento da atividade, procurou-se elaborá-la de uma forma que os estudantes pudessem vivenciar o conteúdo ensinado, aprendendo de forma prática e lógica a partir da contextualização com a realidade. Foi perceptível o envolvimento por parte dos discentes, característica esta vista durante as análises das respostas escritas no questionário inicial, nas apresentações e discussões durante as aulas, a curiosidade científica e a sensibilização foi sem dúvidas fatores marcantes constatado a partir dos relatos dos discentes, proporcionados pelas discussões ocorridas durante as apresentações das pirâmides e das repostas obtidas no questionamento pós-atividade.

Contudo, é visto que atividades desse porte auxiliam bastante no desenvolvimento das aulas de ciências, utilizar o instrumento da pirâmide alimentar para se discutir alimentação saudável foi bastante significativa no aprendizado da turma, pois, muitos tiveram acesso pela primeira vez a essas informações relevantes sobre alimentação, saúde e bem-estar do corpo, mostrando que a mudanças de hábitos alimentares é fundamental para alcançar esses objetivos.

Logo a sensibilização por parte da realização dessa intervenção didática foi muito importante para atingir os discentes quanto aos seus hábitos alimentares, apesar de muitos não os terem mudado. Porém, através das reflexões das aulas foi notória a transformação por parte da compreensão dos educandos.

Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento desta atividade se caracterizou num aprendizado mútuo, para o docente como mediador dessa intervenção e para os discentes como sujeitos alvos e responsáveis pela realização da mesma. Logo a turma mostrou que apesar de os hábitos alimentares serem de responsabilidade individual, o auxílio e o acesso à informação nutricional são ferramentas fundamentais para se desenvolver a mudança de alguns hábitos alimentares para alcançar melhorias na qualidade de vida.

## Referências

- ANASTASIOU, L.G.C e ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade; pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 5ed. Joinville-SC. Univille, 2009, cap3.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União* Brasília, DF, 06 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm)>. Acesso em março de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Saúde na Escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em março de 2019.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para o ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.1; 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional do Livro Didático - PNLD**. Brasília - DF. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em março de 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Acesso em março de 2019.
- FRACALANZA, H. AMARAL, I.A. GOUVEIA, M.S. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- FULFORD, C. e ZHANG, S. **Perception of interaction: the critical predictor in distance education**. *The American Journal of Distance Education*. 7(3), 1993.
- MENEZES, L.C. **O aprendizado do trabalho em grupo**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/605/o-aprendizado-do-trabalho-em-grupo>>. Acesso em abril de 2019.
- METODOLOGIA DA PESQUISA TIPOS DE PESQUISA. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/metodologia-da-pesquisa>>. Acesso em abril de 2019.
- PHILIPPI, S.T. *et al.* **Pirâmide Alimentar adaptada: guia para dos alimentos**. *Revista Nutrição*, Campinas-SP. v. 1, n. 12, p. 66-67, 1999.
- REIS, M.S.C.T. **Pesquisa-ação em Educação Ambiental**. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, Botucatu-SP. v.3, n.1, p.160, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30044/31931>>. Acesso em abril de 2019.

ROCHA, T. L. PARANHOS, R. D. MORAES, F. A. **Estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: relato de experiência do estágio e do projeto de intervenção sobre relações de gênero e música.** *Revista Polyphonia*. v. 21, n.1, p. 255-268, 2010.

SANTOS, G.L. **Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade.** In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESQUISANDO E APRENDENDO CIÊNCIAS DA NATUREZA DE FORMA LÚDICA E CRIATIVA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO MÉDIO

*Regina Morgavi*  
*José Vicente Lima Robaina*

### **Introdução**

Com esse enfoque, propusemos a quatro turmas de primeiros anos do Ensino Médio no Colégio Estadual Protásio Alves na Cidade de Porto Alegre R.G.S. Participaram alunos de quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio, totalizando 115 alunos, todas as turmas do turno da manhã compostas por alunos de 14 a 16 anos divididos em quatro turmas: turma 110, com 28 alunos; a turma 111, com 30 alunos; a turma 112, com 28 alunos e a turma 113, com 29 alunos.

Tanto a direção do colégio como os responsáveis pelos alunos assinaram termos de consentimento para esta publicação.

A elaboração de HQs tendo como tema central Funções Inorgânicas. Os quadrinhos foram confeccionados à mão livre, no primeiro momento, e no laboratório de informática, com a utilização do software *Pixton*, na sequência. Acreditamos que a maioria dos adolescentes ainda se sentam atraídos por personagens de quadrinhos e desenhos animados e, por isso, tenham grande facilidade para imaginá-los, criá-los e recriá-los. Os alunos têm, desde a mais tenra idade, um encantamento, sobretudo pelas histórias em quadrinhos, pois são de fácil compreensão e provocam boas risadas. Pensando nisso e buscando ferramentas pedagógicas que incentivem o gosto pela pesquisa, pela interpretação das leituras e pelo exercício da escrita, foram pesquisados, desenvolvidos, comparados e avaliados três diferentes maneiras de utilizar as Histórias em Quadrinhos (HQs) nas aulas de química.

Neste trabalho, procuramos utilizar a construção de HQs como instrumento do método de Educar Pela Pesquisa, aliando o processo de criação, desenvolvimento e construção aos conteúdos trabalhados na disciplina de química. A ideia é propiciar aos alunos um maior entendimento dos conceitos químicos, utilizando uma forma lúdica e criativa e favorecendo também o exercício de produção e de interpretação de textos.

Pensamos sempre em superar as aulas tradicionais copiadas e, quase sempre, sem nenhum atrativo, transformando-as em aulas prazerosas com aprendizados significativos. As HQs são estratégias pedagógicas que despertam a criatividade, provocam à sensibilidade e o senso crítico. Geralmente, tratam-se de histórias que se apresentam em linguagem simples, organizadas em frases curtas que se complementam em quadros coloridos ou não. Os desenhos complementam e explicitam as informações apresentadas no texto. As ideias e criações são moldadas de forma natural e, quase sempre, bem-



humorada. Nas histórias em quadrinhos é muito comum o uso de onomatopeias, vocábulo cuja pronúncia lembra o som de objetos, ações ou a voz do animal etc. Exemplos de Onomatopeias: BANG, BANG = tiro de revólver; VRUNN = motor de carro; CRACK= quebra de um objeto; PLA, PLA, PLA= aplausos; GLUG, GLUG = bebendo algo; BO-OM = estouro de bomba; CHUÃÃ = pessoa caindo na água, etc.

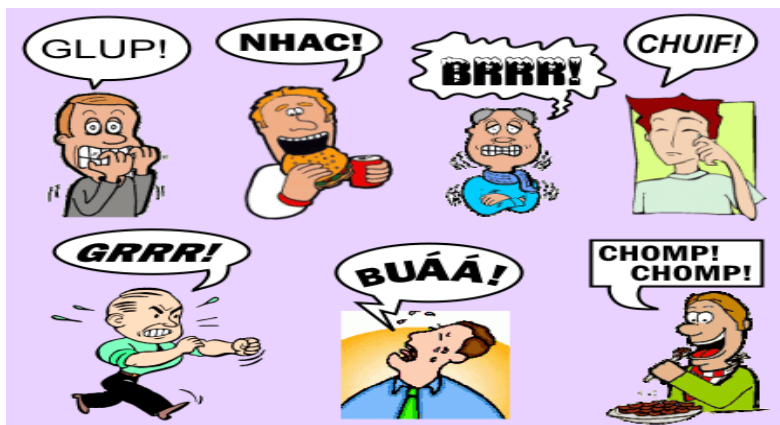


Figura 1: Exemplo de Onomatopeias 1

### Aporte teórico

Pensamos que as HQs, Histórias em Quadrinhos, utilizadas como ferramentas de ensino-aprendizagem proporcionem aos alunos a oportunidade de melhorar seu desempenho escolar, estimulando sua criatividade. Segundo Barboza (2004, p. 22), “Palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir”. As Histórias em quadrinhos, além de motivar os estudantes a aprender os conteúdos e teorias, aguçam a curiosidade e desafiam o senso crítico a partir da busca pela pesquisa os tornando protagonistas de suas aprendizagens.

Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura – a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. [...] Os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros”. (Barboza, 2004, p. 23).

Pretendemos, neste trabalho de pesquisa, propor a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) como incentivo à aprendizagem dos conteúdos de química, estimu-

lando a pesquisa, a interpretação, a criação e a leitura, habilidades que facilitam não só o gosto pelo conhecimento, mas também, sem dúvida, a comunicação e discernimento de suas atitudes.

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de várias maneiras, seja introduzindo teorias e temas importantes, seja complementando algum assunto trabalhado em sala de aula. Outra vantagem desse recurso é a possibilidade de sociabilização de seus resultados, pois elas podem ser divulgadas e contextualizadas.

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] Há muitas décadas são utilizadas para estimular não só a leitura como para a explicação e interpretação de conceitos. (BARBOZA, 2004, p. 21).

### **Educar pela Pesquisa**

A pesquisa transforma os educandos em autores por meio da construção de competências de crítica e de argumentação com autonomia e criatividade. O exercício do escrever os torna questionadores e críticos, a investigação oferece novos conhecimentos desenvolvidos pela procura por respostas e pela interpretação própria dos dados. Desta maneira, os alunos passam a entender de fato o que é trabalhado em sala de aula, diminuindo a dificuldade de concentração muito presente nos dias de hoje. Esse tipo de atividade deve ser dinâmica, criativa, investigativa, desafiadora e argumentativa.

Segundo Moraes (2004), a educação pela pesquisa é uma forma de socialização e construção de autonomia dos indivíduos, o envolvimento do aluno com a pesquisa propicia a socialização dos sujeitos e o desenvolvimento de sua autonomia e de suas capacidades argumentativas e científicas.

Quando aplicada, em sala de aula, os alunos se integram e o processo de socialização se amplia. A linguagem visual, desenhada ou recortada de revistas é o elemento básico das HQs, a escolha e organização de como se dará a sequência de exposição dos quadros que retratarão os fatos ou acontecimentos, para favorecer o entendimento das montagens, depende de cada aluno ou grupo.

### **Onde Surgiram as Histórias em Quadrinhos.**

As histórias em quadrinhos, segundo os dicionários, são narrativas feitas por meio de desenhos e são conceituadas como arte sequencial. O termo “arte sequencial” foi falado pela primeira vez por Will Eisner, considerado um dos mais importantes quadrinistas que já existiu. As figuras tomadas individualmente estão isoladas e sem sentido. No entanto, quando são partes de uma sequência, mesmo em uma sequência só de duas, a arte da imagem é transformada em algo mais, a arte das histórias em quadrinhos.

Os quadrinhos utilizam elementos únicos, como por exemplo, os balões usados para envolver as palavras e indica o autor de cada fala; as onomatopeias que indicam os sons do ambiente; entre outros elementos. Um elemento exclusivo dos quadrinhos é a calha, espaço entre os quadrinhos. Ela ajuda a delimitar o tempo. Quando mais larga ela for, maior será o espaço de tempo entre um quadro e outro; se é mais curta, indica uma ação mais rápida e contínua. Esse termo foi usado pela primeira vez por Scott McCloud.

Não existe a possibilidade de afirmarmos, com exatidão, quando teve início esse tipo de arte (sequencial). Pois, muitos povos e artistas em todo o mundo utilizaram esse tipo de montagem para expressar situações, sentimentos e também acontecimentos. O termo “História em Quadrinhos” ficou conhecido primeiramente com o “Romance em Colagem”, de Max Ernst (*A Week of Kindness*). Obra, com 182 colagens em sequência, é considerada uma obra-prima do século XX, mas com certeza nenhum artista ou historiador ousaria chamá-la de história em quadrinhos.

Nos Estados Unidos, a partir do século XX, quando inventaram a impressão mais ou menos nos anos de 1895-1900, surgiram as primeiras tiras de jornais. Publicadas nos jornais dominicais, elas se assemelhavam às modernas tirinhas.

Os primeiros quadrinhos a se popularizarem nos EUA foram *Yellow Kid*, de Richard Outcault e *Katzenjammer Kids*, de Rudolph Dirks. Com o passar dos anos a arte ficou conhecida pelo mundo, tornando-se mais popular no Japão e na Europa de onde surgiram muitos cartunistas célebres. Seu novo modelo estético teve início com *Little Nemo in the Slumberland*, lançada em 1905, por Winsor McCay. No início dos anos trinta, começaram a nascer os heróis que conhecemos até hoje. Nesse momento as tirinhas não apareciam mais só nos jornais e muitas editoras produziam essas histórias em formato de revistas. Desse modo, as tirinhas se transformaram nas Histórias em Quadrinhos que conhecemos até hoje, ganhando espaço em todo o mundo.

A primeira história em quadrinho brasileira foi criada por Ângelo Agostini. Um italiano erradicado no Brasil, em 1869, que desenhava os acontecimentos do dia a dia, construindo uma cronista visual que foi oficialmente publicada no Brasil no Jornal Vida Fluminense no mesmo ano de sua erradicação. Agostini desenhava os quadrinhos à lápis, em papel vegetal, decalcava suas ilustrações em cima de uma pedra que era jogada no ácido, criando uma chapa de metal que imprimia o desenho. Essa técnica era chamada de litografia.

### **HQs como ferramenta pedagógica no Brasil.**

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal. E, nesse sentido, “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e básico”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10). A prática de inserção dos recursos midiáticos não foi muito utilizada, apenas por alguns professores sedentos de novas metodologias que

ousavam utilizá-las esporadicamente. Djota Carvalho (2006, p. 32) documenta o início do estranhamento entre os quadrinhos e o ambiente escolar no Brasil:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incuriam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças (Djota Carvalho, 2006, p. 32).

Essas práticas, ao longo do tempo, passaram a ter maior aceitação. Já nos anos de 1970 era possível encontrar em livros didáticos produzidos pelos artistas Eugenio Colonnezzee Rodolfo Zalla (1992), embora nesse período elas apenas resumiam ou explicavam alguns tópicos dos capítulos, aparecendo apenas para suavizar a diagramação e complementar de forma mais leve os textos didáticos.

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

Órgãos oficiais de educação, em vários países, reconhecem a importância de se inserir as Histórias em Quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. No Brasil, a utilização das HQs é reconhecida pela LDB (Lei de diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

### Metodologia

A proposta de atividade com as HQs começou com a aplicação de um ICD – Instrumento de Coleta de Dados para que se pudesse mensurar o entendimento das turmas sobre os assuntos que seriam trabalhados e estruturar a prática. Após a realização individual do ICD, os alunos se dividiram em duplas e grupos de no máximo 5 componentes. A divisão foi feita para que os alunos comessem a organizar a produção de Histórias em Quadrinhos à mão livre.

Antes de darmos início à construção das HQs, os alunos foram desafiados a pesquisar sobre funções inorgânicas. A pesquisa foi realizada na biblioteca da escola, não só utilizando os computadores disponíveis, mas também o acervo de livros e revistas disponibilizados pela escola. Procuramos orientar a produção de resumos sobre os conteúdos pesquisados. O objetivo era adquirir o máximo possível de informações sobre

as funções inorgânicos, principalmente ácidos e bases, classificação, nomenclaturas e propriedades.

Ao final da atividade, combinamos quando seria a aula para criação das Histórias em Quadrinhos e o que cada um dos participantes deveria trazer de casa, como por exemplo, cartolinas, lápis ou canetas coloridas, cola tesouras e outros materiais que eles julgassem necessários para execução da tarefa, exercitando a responsabilidade e organização. Os alunos foram informados também de que, após a construção das histórias, iriam responder outro ICD, agora Pós-Teste.

As turmas foram informadas de que o trabalho com as HQs teria continuidade, dessa vez no laboratório de informática, com o auxílio do software PIXTON.

### **Atividades práticas propostas**

De acordo com Oliveira (2011), as HQs fazem parte dos materiais pedagógicos usados em escolas, visando despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possuem uma linguagem simples, se organizam em frases curtas e são apresentadas em quadros coloridos.

Durante as produções, os alunos foram desafiados a reproduzir seus novos entendimentos através de personagens, articulações, movimentos e detalhes de roupas. Neste contexto, podemos ressaltar a importância da linguagem de determinados personagens, a maneira como seriam caracterizados, o gestual e sua expressão verbal; além das figuras de linguagens que estariam presentes no texto. Os alunos trabalharam a capacidade de organização, o senso de responsabilidade, os fundamentos da pesquisa, sistematização e síntese de textos, a linguagem verbal e não verbal e aos conceitos de química pesquisados.

### **1 HQs à Mão Livre**

Os quadrinhos, ainda que pertençam à esfera do entretenimento, têm ganhado espaço atualmente também no campo educacional. Constituem boas estratégias de ensino que apresentam ao professor uma nova alternativa na hora de transmitir ou revisar os conteúdos. A construção das histórias tem como limite a criatividade e a imaginação dos alunos, partindo do tema e das orientações estabelecidas pelo professor. Uma das principais vantagens da proposta é a aproximação do professor com o universo já conhecido pelo aluno, além da dinamização da disciplina.

Vergueiro (2010) ressalta que os estudantes já estão familiarizados com os quadrinhos e o custo desse material é relativamente baixo, o que diminui as chances de desinteresse ou de rejeição. Claro que esse trabalho, assim como qualquer outro, exige planejamento, pois a má aplicação do recurso pode prejudicar o aprendizado e provocar nos alunos até antipatia pelo meio, segundo o especialista. O professor tem que se preparar. Existem métodos, técnicas, escolhas, seleção apropriada. São vários os aspectos que precisam ser analisados antes de se colocar uma atividade desse tipo em prática.

Os alunos entraram na aula muito agitados, já organizando as classes para formarem seus grupos. Bastante falantes, seus movimentos geraram muito barulho até que conseguissem se organizar e, mesmo depois de se organizarem, conversas e muitos risos fizeram parte da aula em tempo integral. Cortes de cartolinas, que saíam tortos, lápis de cor sem pontas e canetinhas que não funcionavam tornaram-se motivo de piadas. Aos poucos, as HQs iam tomando as formas desejadas, mesmo que não estivessem como pensavam construir, tinham um valor tão grande que o mínimo erro gerava muita discussão. Os novos escritores narravam peripécias de seus personagens, caras e bocas, estampidos e barulhos de todos os tipos surgiam nas falas, além de muitos balões de pensamentos, pouco se viu em todas as discussões tópicos sobre o conteúdo, pois estes já vieram Pré - organizados de casa.

As histórias foram construídas sem muito rigor, a maioria explorou mais a linguagem não verbal do que a verbal, ou seja, haviam mais figuras do que textos. A principal preocupação dos alunos nessa aula foi com a montagem dos personagens e construção das revistas (HQs).

**Imagem 1: Produção de HQs manuais.**



### **HQs com a Utilização do Software Pixton**

Criado pela empresa Clive & Daina Goodinson, com sede em Parksville, British Columbia, Canadá, *Pixton* é um aplicativo Web gratuito que traz ferramentas que possibilitam o trabalho com a construção de HQs desde a criação de personagens até o desenvolvimento de suas ações rapidamente. Sua utilização fica condicionada à realização de um breve cadastramento no link:<http://www.pixton.com.br/>. Entre os anos de 2008 e 2012 a ferramenta ganhou 20 prêmios internacionais pela qualidade e pela inovação.

O funcionamento do software é bastante simples, pois seu menu é autoexplicativo. Para iniciar as HQs, basta clicar em “Crie um quadrinho”, opção encontrada no link “Meus Quadrinhos”, acessível através da barra de ferramentas superior. Existe à disposição, na web, vídeos de treinamento para ajudar os alunos a utilizar as ferramentas disponibilizadas. *Pixton* é um centro de História em Quadrinhos online onde os usuários criam os personagens, cenários e episódios, usando elementos pré-desenhados. Após edição da história o autor pode fazer a publicação da mesma, oferecendo oportunidade aos usuários de modificarem os episódios, resultando em diferentes vertentes de um conceito original.

Figura 10: Tela inicial do software Pixton.



A aula aconteceu no laboratório de informática. Os alunos criaram os roteiros das histórias em quadrinhos com tema previamente determinado: “Funções Químicas ligadas ao dia a dia”. Eles poderiam escolher uma das funções para desenvolver o uso da ferramenta, explorando o conhecimento sobre o tema proposto, proporcionando aos educandos produções livres e originais. Suas elaborações foram aparecendo nas telas dos computadores, aos poucos tomando cores e formas.

O processo de construção das HQs foi organizado em três etapas, cada uma ocupando o espaço de uma aula. Na primeira aula, os educandos criaram o roteiro das histórias; na segunda aula, os educandos foram para o laboratório de informática para conhecer e aprender como utilizar as ferramentas do software e; na terceira aula, os alunos construíram suas HQs.

Os alunos foram avaliados a todo o momento, levando em conta critérios como: participação, criatividade e dedicação na construção de suas HQs. Além disso, as histórias também foram avaliadas dentro da disciplina de Química, seguindo os seguintes critérios: estrutura, conteúdo pedagógico, gramática, coesão e coerência.

Para Elisa Boff (2000), ensinar com auxílio de HQ é traçar um paralelo entre o ensino que utiliza o conto-de-fadas, o cinema e ou a televisão como os recursos educativos. Segundo Lopes (2006), as tecnologias digitais trazem como marca a necessidade de

repensar o que entendemos por humanidade e por vida; e, no caso específico da aprendizagem, supõe reestruturar as formas de conhecer, aprender e criar novos significados para a complexidade que o momento exige. Nesse sentido, Lopes afirma que:

O desenvolvimento de atividades mais complexas com o uso de tecnologias digitais continuará a valorizar a atenção, a capacidade de concentração, a organização do conhecimento, mas surgem aspectos mais essenciais a serem trabalhados pela escola (LOPES, 2006, p. 34).

Para Porto, a escola tem a função de relacionar as informações que permeiam o cotidiano do aluno com as teorias e saberes formais que lhes são apresentados nas aulas:

A escola se defronta com o desafio de trazer para o seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos. Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que se trabalhado em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar (PORTO, 2006, p. 44).

Não deixamos de reconhecer o valor, a importância e a necessidade das aulas teóricas, mas, sempre que possível, fugimos das aulas tradicionais procurando constantemente buscar novos recursos, a fim de dinamizar as aulas e fazer com que o aluno tenha interesse nos conteúdos ensinados, tornando-os protagonistas de seu aprendizado. Nossa percepção do processo de ensino-aprendizagem é corroborada pela visão do professor Lima, para quem “ensinar do jeito tradicional hoje é insuficiente para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos”.

Nesse ponto, incluir as mídias digitais passa a ser uma excelente alternativa, porque o uso do computador na educação dá autonomia ao aluno, pois não existem regras que determinem a escolha do caminho que o aluno irá optar para resolver determinado problema, a ferramenta respeita o ritmo de aprendizagem de cada um e evita a defasagem entre os tempos propostos pela escola e o tempo particular do aluno em um determinado momento da vida. Além disso, a internet possui um forte apelo junto aos jovens, podendo ser utilizada para desenvolver o prazer pela descoberta, à manutenção da motivação, o desenvolvimento do foco e da concentração, além de desenvolver o senso de cooperação e de integração social (sobretudo de digráficos e lesados cerebrais).

Utilizando as novas tecnologias, estamos procurando sempre melhorar a qualidade das aulas. Concordamos com Moran (2008), que aborda muito bem essa questão ao afirmar que,

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor compreensão da realidade e o



desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2008, p.4).

As novas tecnologias nos permitem experienciar novas práticas de ensino, desenvolvendo, através delas, aulas mais criativas e motivadoras. Dessa forma, compreende-se a importância do uso de novas tecnologias, aqui nos referimos às digitais que, na escola, podem ser utilizadas como espaço de reflexão e compreensão de conteúdos ligados ao mundo atual. O *Pixton* foi um grande aliado na idealização, construção e realização da metodologia Educar pela Pesquisa, assim como podemos verificar nas fotos a seguir:



**Imagem 2: Alunos produzindo HQs no laboratório de Informática.**

### **HQs no Laboratório de Informática (site Pixton)**

Rezende (2009, p. 126), ao definir as HQs, diz que elas são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor.”

Consideramos, neste trabalho de pesquisa, o valor pedagógico das (HQs), pois são consideradas complemento dos componentes curriculares na versão da proposta da Base Nacional Comum Curricular. E, nesse sentido, o uso de softwares contribui muito para o desenvolvimento das histórias, pois os alunos têm apenas a preocupação com o

conteúdo e não mais com a tarefa da produção manual, cortes, recortes, pinturas e dobras. Podem obter todos os desenhos, os cenários e uma infinidade de movimentos e balões de todos os tipos tanto para falas, quanto para pensamentos e para explicações e sons emitidos.

O *Pixton* foi a web site escolhida para a atividade proposta, pois permite a criação de histórias em quadrinhos online, é de fácil manuseio e oferece recursos simples que ajudam a despertar a criatividade e a imaginação, ao mesmo tempo em que o aluno exerce a atividade de leitura, escrita e produção de texto. As características do *Pixton* tornam a atividade mais lúdica e divertida, pontos importantes para os alunos. Por meio de cenários coloridos, personagens diferentes eles puderam usar a imaginação para dar vida às histórias.

Para Moran (2000, p. 02), “Ensinar e aprender exige hoje mais flexibilidade do espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.” A presença das tecnologias no contexto escolar facilita a interação não apenas do aluno com o professor, mas do aluno com a comunidade escolar, pois, por meio dela, a comunicação flui mais rápido e as trocas entre profissionais, mesmo à distância, tornam-se mais acessíveis.

Quanto à aula no laboratório de informática com o *Pixton*, percebemos que alguns alunos se sentiram motivados. A imensa variedade de escolhas apresentadas pelo programa que poderia dificultar a escolha e a tomada de decisões por parte dos alunos acabou sendo sublimada pela maioria, devido à experiência anterior. Alguns textos apareciam sem muita lógica, assim como as conversas paralelas que se estendem com os debates, ideias e risadas sobre as criações. Os personagens tinham falas iguais as utilizadas por eles, mas agora o foco era no conteúdo e na criação das narrações, pois os desenhos estavam prontos.

A “Narrativa”, em linhas breves, é a descrição de um fato ou acontecimento. No caso das narrativas de HQs, as histórias desses fatos ou ações são acompanhadas por ilustrações que determinam o tempo, as personagens e até mesmo as ações de pessoas, animais ou objetos humanizados. As histórias são caracterizadas pela presença de um acontecimento com princípio, meio e um fim, e pelo desenvolvimento dos argumentos das personagens que as protagonizam.

### **Análise dos dados coletados**

Ao iniciarmos esta pesquisa, aplicamos um Pré-Teste com a finalidade de reconhecer os conhecimentos dos alunos e, após termos trabalhado com as duas maneiras diferenciadas de HQs, à mão livre e com software *Pixton*, aplicamos um Pós-Teste com a finalidade de avaliar o quanto a ferramenta didática poderia ajudar a melhorar o conhecimento dos alunos. Também se fez presente durante todas as aulas, a observação dos alunos quanto à disposição, à motivação, ao interesse, ao comprometimento e à vontade de aprender.

Formulamos o ICD, Pré-Teste, com cinco questões sobre os assuntos que seriam pesquisados pelos alunos e utilizados para compor as histórias em quadrinhos (HQs). Classificamos os resultados desses testes em três categorias: Baixo Nível de Conhecimento, para percentuais abaixo de 50%; Médio Nível de Conhecimento, correspondendo à média de 50% de acertos e a categoria Alto Nível de Conhecimento com valores superiores a 50%.

**Instrumento de Coleta de Dados - ICD Pré e Pós-Teste**  
**Área de Conhecimentos - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**  
**Disciplina de QUÍMICA - Funções**

**Testando conhecimentos:**

01) O ácido de fórmula HCN é:

- a) forte. b) oxiácido. c) binário. d) possui 3 hidrogênios ionizáveis.  
 e) tem grau de ionização menor que 5%.

02). Dentre as espécies químicas, citadas, é classificado como ácido de Arrhenius:

- a)  $\text{Na}_2\text{CO}_3$ . b) KOH. c)  $\text{Na}_2\text{O}$ . d) HCl. e) LiH.

03). Dadas as espécies químicas a seguir, qual delas pode ser classificada como um ácido de Arrhenius?

- a)  $\text{Na}_2\text{CO}_3$  b) KOH c)  $\text{Na}_2\text{O}$  d) HCl e) LiH

04) O ácido que corresponde à classificação monoácido, oxiácido e ternário é:

- a)  $\text{HNO}_3$ . b) HCl. c)  $\text{H}_2\text{SO}_4$ . d) HCNO. e)  $\text{H}_3\text{PO}_4$ .

05) A tabela apresenta algumas características e aplicações de alguns ácidos:

Nome do ácido	Aplicações e características
Ácido muriático	Limpeza doméstica e de peças metálicas (decapagem)
Ácido fosfórico	Usado como acidulante em refrigerantes, balas e gomas de mascar
Ácido sulfúrico	Desidratante, solução de bateria
Ácido nítrico	Indústria de explosivos e corantes

**Tabela com nome, aplicações e características de ácidos**

As fórmulas dos ácidos da tabela são, respectivamente:

- a) HCl,  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_4$ ,  $\text{HNO}_3$ . b) HClO,  $\text{H}_3\text{PO}_3$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_4$ ,  $\text{HNO}_2$ .  
 c) HCl,  $\text{H}_3\text{PO}_3$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_4$ ,  $\text{HNO}_2$ . d) HClO<sub>2</sub>,  $\text{H}_4\text{P}_2\text{O}_7$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_3$ ,  $\text{HNO}_2$ .  
 e) HClO,  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ,  $\text{H}_2\text{SO}_3$ ,  $\text{HNO}_3$ .

**ICD utilizado nos Pré e Pós-Testes**

Os Pré-Testes foram aplicados em todas as turmas pesquisadas, corrigidos e classificados dentre as categorias mencionadas anteriormente. Começaremos as análises dos Pré-Testes iniciando com os resultados obtidos no Pré-Teste da turma 110, em todas as questões na categoria Baixo Nível de Conhecimentos prevaleceram os maiores índices de erros. Percebemos ainda em algumas questões índices percentuais maiores e também com mesmos valores percentuais, como nas questões de números 3 e 5 obtidos 60,71% (de 28 alunos 17 erram essas questões). Com relação a questão 3, acreditamos que conceitos sobre ácidos de Arrhenius, assim como as fórmulas químicas ainda o não estão claras, motivo de tantos erros. Na questão número 5, busca saber qual o entendimento dos alunos quanto as características e aplicações de alguns ácidos e suas aplicações relacionando o nome as fórmulas químicas muitas vezes mesmo tendo a oportunidade de estudo desta disciplina anteriormente estes exemplos não são trabalhados em sala de aulas. A questão de número 4, obteve o maior índice de erros 67,85%, classificação quanto a quantidade de hidrogênios ionizáveis e quanto a formação das moléculas faz parte de um conteúdo que mesmo quando estudado requer bastante atenção por parte dos alunos.

Os resultados obtidos pela turma 111, também nos mostram índices bastante altos em relação aos erros. Quatro, das cinco questões, apresentam valores percentuais acima de 50% na classificação Baixo Nível de Conhecimento, alertando-nos que deveríamos trabalhar esses conceitos com bastante cuidado de maneira que os alunos entendam e não apenas decorem estes conteúdos, como é de costume. Na turma 112, repetem-se os valores altos na Classificação Baixo Nível de Conhecimento. Observamos a recorrência da dificuldade em responder corretamente à questão de número 5, problema também apresentado pela turma 110. Finalizamos as análises dos Pré-Testes com a turma 113, onde notamos claramente evidenciado pelos valores obtidos na Classificação Baixo Nível de Conhecimento altos índices percentuais.

Existe uma vasta gama de instrumentos que os professores utilizam na avaliação dos seus alunos, designadamente: relatórios, portfólios, grelhas de observação, listas de verificação, questionários, entrevistas, registros de incidentes críticos, entre outros. Apesar dessa vasta gama de instrumentos de avaliação a utilização dos testes ainda predomina sobre todos os outros instrumentos, alerta-nos Pais e Monteiro (2002). Gostaríamos de salientar aqui que este trabalho estatístico pode demonstrar e apenas demonstrar através dos índices o grau de conhecimento geral da turma, pois sempre existem diferenças significativas entre os grupos individualmente que fogem a estes critérios. Além disso, o desempenho dos alunos ao se submeterem aos testes depende de muitos fatores que transcendem o domínio dos conceitos.

A partir de agora, passaremos a avaliação dos ICDs Pós-Teste, ou seja, testes feitos com as quatro turmas após terem trabalhado com a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs), iniciando como anteriormente com a turma 110.

O que podemos ler quanto aos valores percentuais obtidos e comparados aos resultados anteriormente com os ICDs Pré-Testes realizado pela turma, mesmo que na Classificação Baixo Nível de Conhecimento ainda obtenhamos valores altos, a classificação Médio Nível de conhecimento mostrou valores significativos, demonstrando que ocorreu maior entendimento entre os educandos senão na totalidade, mas em grande parte dos assuntos trabalhados. Avaliando as questões com índices mais significativos dentro da Classificação Baixo Nível de Conhecimento, a de número 1, ainda mostra pelo valor percentual obtido uma grande dificuldade de compreensão 28,57%, ou seja, 8 alunos dos 28 alunos eraram essa questão. Nas outras questões tanto na Classificação Médio com em Alto Nível de conhecimento valores percentuais agora de acertos em torno de 9 alunos em torno de 35,71%. No restante das questões onde baixos índices de acertos indicavam bastante dificuldade, agora mostram uma melhora no entendimento destes conceitos, só 21,43% apontando que 6 alunos não conseguiram encontrar a alternativa correta.

No restante das questões médias próximas a 50%, não servindo ainda a nossos objetivos e com certeza indicando que teremos de incentivá-los a estudar mais garantindo-nos a melhora de aproveitamento. Valores percentuais apresentados pelos ICDs Pós-Testes na turma 111, Classificação Alto Nível de Conhecimento em todas as questões se aproximaram a 50% em todas as questões apontando para o fato de que metade da turma teve uma melhora no aproveitamento após o trabalho de produção das HQs. Podemos notar também que na classificação Médio Nível de Conhecimento os índices cresceram bastante, ficando entre 30 e 40% confirmando com esses resultados que a produção de HQs é uma proposta didática que possibilita melhorar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Correspondentes aos valores percentuais dos ICDs Pós-Testes da turma 112, estes mostram-nos valores acima de 50% na classificação Alto Nível de Conhecimento ficando também em torno de 40% na Classificação Médio Nível de Conhecimento valores considerados positivos apresentados pela turma.

Os alunos gostam muito de aulas diferenciadas, eles estão cansados de aulas tradicionais que tem o peso das teorias infinitas e exercícios exaustivos. Não que as teorias não devam ser trabalhadas, apenas afirmamos aqui que existem métodos e técnicas diferentes para a abordagem dos temas e que é possível obtermos sucesso explorando maneiras diferentes de abordar os assuntos da grade curricular. Finalizamos as avaliações dos ICDs Pós-Testes com a observação dos resultados percentuais da turma 113, que apresentaram valores maiores que 50% na maioria das questões dentro classificação Alto Nível de Conhecimento, sendo que em uma delas chegou a alcançar quase 70% justo na de número 5 que os índices alcançados em todas as turmas evidenciados pelos Pré-Testes foram muito baixos.

As HQs são muito populares entre os adolescentes e também adultos, a inclusão desse instrumento em sala de aula apresenta resultados efetivamente positivos. Os dados confirmam que a utilização das HQs foi facilitadora no processo de assimilação, sem se dar conta os alunos aprenderam a pesquisar, organizar e adaptar informações

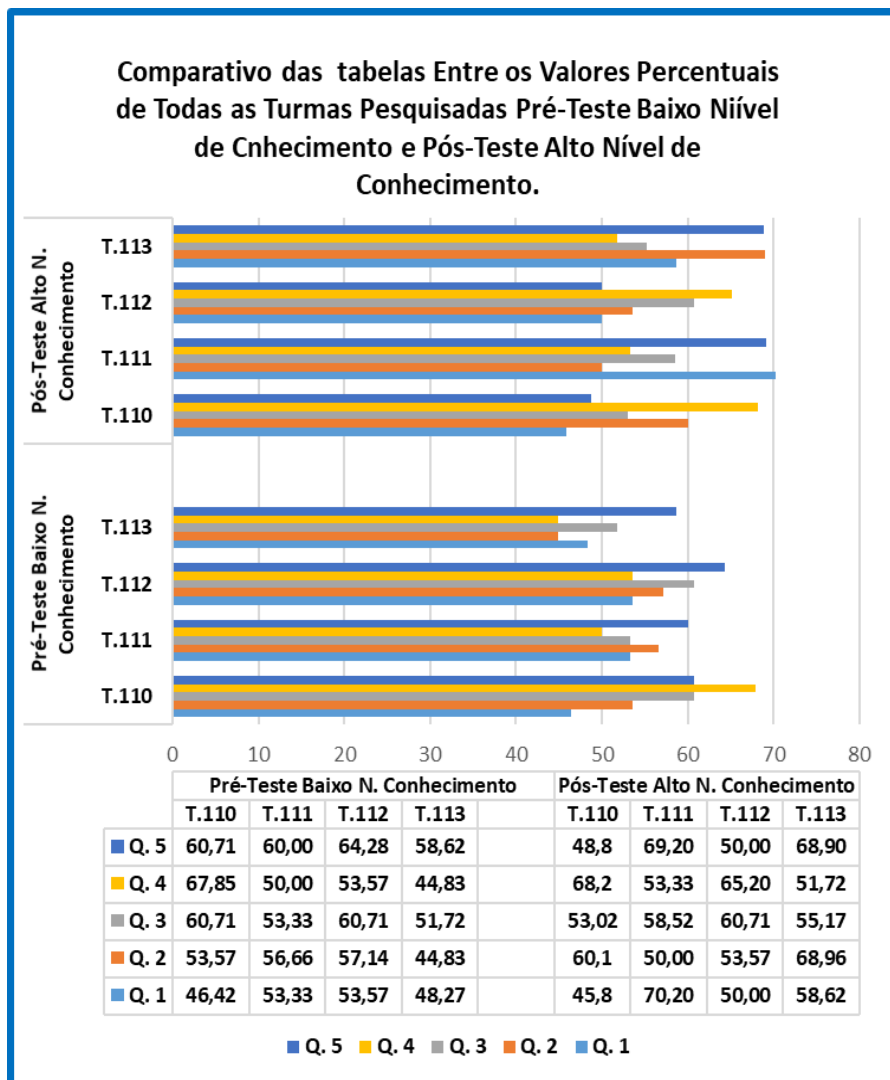
assim como desenvolver a criatividade ligando os conteúdos a situações cotidianas para que as histórias padecem ser produzidas. Não podemos deixar de salientar que habilidades sociais importantes foram desenvolvidas, como leitura, escrita e interpretação para a construção das narrações pesquisando e estudando com afinco sem perceberem. As HQs nos auxiliaram a elaborar uma aula mais produtiva e participativa aumentando a motivação, aguçando suas curiosidades e desafiando seu senso crítico.

### **Comparando os ICDS Pré e Pós-Testes das Turmas Pesquisadas**

Todos os resultados observados durante as avaliações dos Pré-Testes de em todas as turmas alcançaram valores bastante altos dentro da Classificação Baixo e Médio Nível de Conhecimento. Pensamos que esses resultados decorram da falta de interesse nos estudos e de atenção, voltando-se ao uso das redes sociais proporcionadas pela Internet e programas de televisão. Problemas enfrentados sem dúvida alguma por todos os professores. Aulas tradicionais, incontáveis textos e exercícios antes e durante as provas, fazem que o desinteresse dos educandos aumente a cada dia. Certos disso e por esse motivo iniciamos este trabalho com a intenção de verificar os índices de aproveitamento após ter feito com que os alunos saindo de suas rotineiras aulas desenvolver o gosto de aprender.

Os ICDS avaliados e contextualizados nos permitiram evidenciar o quanto é importante utilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem isso foi o que constatamos com as análises dos Pós-Testes que mostraram valores bem maiores na Classificação Alto e Médio Nível de Conhecimento em todas as questões e turmas participantes desta pesquisa. Para tornar nossa constatação ainda mais clara, desenvolvemos um gráfico que demonstra o desempenho de cada uma das turmas no Pré-Teste e no Pós-Teste.

Gráfico Indicativo dos Valores resultantes dos índices alcançados nos Pré e Pós-Testes entre todas as turmas participantes desta pesquisa.



### A avaliação

Avaliação foi um processo constante de evolução e acompanhamento dos alunos de todas as turmas e em todas as aulas. Através de anotações das observações e prestando sempre atenção no desempenho adquirido, consideramos os aspectos de produção e argumentação demonstrados por eles pelo fato deles se encontrarem em constan-

tes desafios a fim de atingirem níveis maiores de produção e de construção e aprendizados, podemos observar também o crescente comprometimento dos alunos claramente notado e visível no decorrer das aulas. A avaliação, acima de tudo, é constatar o investimento e esforços de ambas as partes para que o aluno avance e realize sua aprendizagem.

Os Alunos se mostraram motivados, participaram das atividades ativamente e perceberam o quanto foi importante os trabalhos realizados em sala de aula, inclusive o fato de que as pesquisas, debates e trabalhos em grupos acrescentaram para enriquecer e facilitar a compreensão dos assuntos estudados. Perceberam também a importância e a utilidade dos temas trabalhados e relataram que esse tipo de aula nunca tinha sido proposto a eles. Dentro deste contexto, foi percebido o quanto ficou mais fácil os alunos entenderem os temas estudados em sala de aula.

*“Discutimos muito até organizar os pensamentos e ideias de todos, pois cada um queria colocar na história o que entendeu durante a pesquisa e isso foi bom, porque trocamos várias opiniões e informações”* (aluno A).

A experiência relatada por esse aluno leva à constatação de que o Educar pela Pesquisa com a utilização das HQs em sala de aula propicia o exercício da competência. Oportuniza ao aluno e ao professor o fortalecimento das relações interpessoais, além do desenvolvimento da criatividade e do posicionamento crítico-reflexivo. Autonomia e responsabilidade são desencadeadas, e o professor é estimulado a realizar a reflexão constante sobre sua prática. Para Demo (2001, p.1), o diferencial da pesquisa como forma de ensino se constitui na formulação de um “[...] questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética”.

Já as HQs proporcionam um processo que oportuniza a atividade criativa, o fato de o aluno estar elaborando e criando formas de interpretar seu entendimento sobre o tema pesquisado de forma bem argumentada não deixa de ser uma espécie de expressão do conhecimento por ele adquirido. “É preciso saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Observamos e comparamos o trabalho desenvolvido entre as HQs feitas à mão livre e as HQs feitas com o intermédio do software *Pixton* e detalhes importantes não nos passaram despercebidos tais como, no episódio da construção das HQs feitas à mão livre, os alunos se preocuparam mais com os desenhos, recortes e colagens na produção de suas histórias do que realmente com o conteúdo delas. Talvez pelo fato de muitos deles nunca terem trabalhado com este tipo de didática ou por terem a oportunidade de, de certa maneira, aprender brincando e utilizando sua criatividade tendo que relatar o que realmente sabem sobre os assuntos propostos.

Já com a ajuda do software *Pixton*, que tem todos os recursos necessários para a formatação dos quadrinhos, a única e exclusiva preocupação foi com as construções das histórias, tentando de alguma maneira produzir situações que envolvessem a parte teórica sobre funções da química inorgânica no dia a dia. A agitação momentânea foi seguida pela atenção total nas suas produções.



### **Considerações finais**

A prática descrita neste artigo mostra que o Ensinar pela Pesquisa pode ser agregada a outras metodologias de ensino como aqui mostramos vinculadas às Histórias em Quadrinhos. A atividade exercita a interpretação e o exercício de compreensão de textos, tão deficitários entre nossos educandos e pode ser utilizada em todos os níveis escolares e com qualquer tema, obtendo-se um grande aproveitamento e proporcionando aos educadores a melhora de suas práticas escolares e sociais.

Sendo assim, afirmamos que os relatos aqui mencionados são razões para trabalhar a pesquisa juntamente com a construção de HQs, pois se mostraram eficientes como ferramentas didáticas. Neste momento, pontuamos a importância de aprimorar essas e outras alternativas, visando melhorar os rendimentos escolares e beneficiar os estudantes e o ambiente escolar.

## Refêrencias

BARBOSA, Alexandre; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004;

BOFF, E. & Giraffa, L. M. M. (2000). **Construindo um ambiente de ensino-aprendizagem cooperativo: uma experiência interdisciplinar.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE 2000), 11, 2000. Anais... Maceió. (Novembro de 2000).

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi.** Campinas: Papyrus, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento.** Curitiba (PR): FAEL, 2006.

MORAIS, R.; Galiuzzi, M. C; Ramos, M. **Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e pressupostos.** In: Moraes, Roque e de Lima, Valderez Marina do Rosário (orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAN, José M. **A Educação que Desejamos.** São Paulo, Editora Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Ferreira. **A linguagem das Histórias em Quadrinhos.** IFEUSP Programa de Pós-Graduação 1o semestre de 2008. Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED). Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/File/CV\\_132/Hist\\_ria\\_s\\_em\\_quadrinhos.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/File/CV_132/Hist_ria_s_em_quadrinhos.pdf)> Acesso em 25 de Janeiro de 2011.

PAIS, A.; Monteiro, M. (2002). **A avaliação: uma prática diária.** Lisboa: Editorial Presença.

PORTO, Tania M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis.relações construídas.** Revista Brasileira de Educação. v.11, n. 31, p. 43-57, jan./abr, 2006.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Paulo (Orgs). **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009, p.10.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico Práticas**. Londrina: Eduel, 2009

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: REGISTRO E REPRESENTAÇÃO DE HISTÓRIAS GUARANI MBYÁ

*Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes*

*José Vicente Lima Robaina*

### **Introdução**

Este artigo traz a discussão sobre como se dá a educação indígena Guarani Mbyá dentro da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhempu'ã que se localiza dentro da Tekoá<sup>8</sup> Pindó Mirim – Zona Rural – Viamão/RS, e para reforçar a ideia de ensino/aprendizagem descreverei uma prática pedagógica bilíngüe que foi desenvolvida na mesma.

O objetivo deste trabalho é proporcionar aos educandos atividades que dêem conta dos conteúdos curriculares e dos conhecimentos da cultura, como os costumes ancestrais. Neste caso sem sobreposição de conhecimentos, mas sim de uma linearidade, uma “caminhada de mãos dadas” entre as culturas.

A escola indígena ainda é uma ferramenta nova que estamos a cada dia aprendendo e adequando a realidade do povo Guarani Mbyá, não é somente uma língua diferente. Existe uma questão de cosmologia e de aceitação de ambos os lados, pois além de “querer” devemos transcender aos costumes ancestrais, que são todos voltados a espiritualidade, aos conselhos dos Karaí, as essências da mata e agradecimentos a natureza que alegra a cada despertar de um novo dia e acolher no aconchego de uma noite.

### **Sobre a cultura Guarani Mbyá**

Os guarani organizam-se em torno da liderança escolhida pela comunidade, os Karaí, líderes espirituais e conselheiros<sup>9</sup>. Ainda tem os conhecedores dos cantos e danças, cujo sentido é indicar à comunidade a direção do lugar buscado. Na cultura Guarani Mbyá, conforme a tradição, os homens caçam, pescam, coletam e abrem as clareiras nas matas para os roçados onde as mulheres semeiam, colhem e preparam os alimentos.

A espiritualidade ocupa um importante lugar dentro da cultura, assim como a alimentação típica, o ato de comer tem aspectos simbólicos e sagrados. Alimenta-se o corpo e também o espiritual. Esta alimentação diferenciada tem relação com outros seres que habitam o cosmo<sup>10</sup>, como pela relação dos animais e deuses, podendo assim transformar-se nos mesmos. Portanto, alimentação Guarani tem regras.

---

<sup>8</sup> Aldeia; Terra Indígena.

<sup>9</sup> Senhores das belas palavras.

<sup>10</sup> Altar dos seres da mata; Universo espiritual.

Segundo a cosmologia Guarani, a principal divindade é Nhanderu<sup>11</sup>, que é o criador deste universo, criou as plantas e os animais para servir de alimento aos Mbyá, mas estabeleceu regras sobre como este alimento deve ser adquirido. O povo Guarani realiza uma série de ritos para a caça, a coleta e o cultivo. A obediência, ou não, a este sistema de crenças determina o sentido em que se dará a transformação em animal ou em Deuses.

Retratando um pouco mais desta cultura, um dos elementos sagrados utilizados dentro da Opy<sup>12</sup> é o Petyngúá<sup>13</sup>. No momento das danças de agradecimentos, de guerra e de proteção, a fumaça do Petyngúá é o processo utilizado para chegar até Nhanderú. Sendo assim, criando uma conexão com os seres superiores que vêm para auxiliar os guaranis com um propósito. Por exemplo, quando uma pessoa está doente, é invocado o espírito de um Pajé<sup>14</sup> para ajudá-los nos processos de cura, que normalmente, envolvem as ervas medicinais, a fumaça do Petyngúá, alguns elementos da natureza (babosa, raízes, mel, óleo de animais) e o canto e dança. Todos estes processos ocorrem dentro da Opy e com a presença de todos da Tekoá, formando uma espécie de corrente espiritual da cura.

Sobre o Petyngúá - é um elemento sagrado, uma ferramenta desejada por *Nhanderú*, nosso Divino Pai. Através dela, nos concentramos para comunicar-se com *NHE'E* (alma-palavra). *Nhe'e* é algo difícil em se definir para o mundo dos brancos. É uma essência divina dos nossos seres. Não saberíamos da nossa existência sem eles. *Nhe'e* é o nosso destino. Nossos nomes são a representação das divindades através de *Nhe'e*. Nosso nome é o princípio de nossos destinos em quanto pessoas". (POTY, Vherá)

No Petyngúá os guarani utilizam fumo de corda, que é o que possibilita a reprodução de Tataxinã<sup>15</sup>, que no caso é a manifestação da divindade Karáí. Onde os guarani possibilitam e encontram por meio da concentração, a conexão com o divino, a nós, seres imperfeitos. Esta fumaça, por meio destes momentos cerimoniais, dão todas as condições para realizarem as curas e entenderem as condições do estado do universo em todos os aspectos.

### Sobre a Tekoá Pindó Mirim

A Terra Indígena Pindó Mirim<sup>16</sup>, foram terras doadas pelo Estado para os indígenas guarani mbyá, já demarcadas pela FUNAI. Fundada em 10 de setembro no ano de 2000 e situa-se na Estrada do Gravatá, 539, na vila de Itapuá – Viamão/RS.

---

<sup>11</sup> Criador de tudo e de todos.

<sup>12</sup> Casa de reza; Local onde os guaranis reúnem-se.

<sup>13</sup> Cachimbo.

<sup>14</sup> Curandeiro.

<sup>15</sup> Sagrada fumaça.

<sup>16</sup> Palmeira pequena.

A primeira família a morar nesta comunidade foi a de Turíbio Gomes<sup>17</sup>. Atualmente, a comunidade é composta por 19 famílias, num total de 80 integrantes, organizada e representada pelo Cacique Arnildo Vherá, juntamente com um grupo de conselheiros. A comunidade produz e comercializa seu artesanato e plantio de sementes tradicionais utilizando como um complemento para o sustento das famílias. Busca participar de projetos que envolvem a Cultura Tradicional Guarani, articulando integração com a sociedade ocidental para o conhecimento e respeito ao povo originário.



**Figura 1: grupo de canto e dança**

Há na comunidade, o Grupo de Canto e Danças Guarani Nhamandu, que através de suas apresentações leva a riqueza tradicional do seu povo guarani mbyá, sempre acompanhada de palestra dos Karáí. É uma das atividades principais do fortalecimento espiritual e dos costumes milenares deste povo. Em 04 de abril de 2011, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI), juntamente com o Departamento de Cidadania e Direitos Humanos e a Secretaria da Justiça e Desenvolvimento Social, enviaram o ofício 051/2011 para o Secretário Estadual de Educação, solicitando a contratação de um educador indígena para a comunidade guarani de Itapuã. No referido ofício, é enfatizado que a criação da escola nesta comunidade trata-se de uma reivindicação antiga. Em maio de 2011, a assessoria pedagógica da 28ª Coordenadoria Regional de Educação, visitou a comunidade Pindó Mirim com o coordenador da educação indígena da Secretaria de Educação do Estado. Após a visita, foi enviado um relatório solicitando abertura do processo de criação da Escola. Para tanto, o cacique na época Sr. Turíbio que a comunidade gostaria de dar a escola, e em documento assinado pela comunidade, definiram então pelo nome Nhamandu Nhemopu'ã<sup>18</sup>.

## Metodologia

---

<sup>17</sup> Karáí Nhe'e Katu

<sup>18</sup> O Acordar do Divino Sol

Foi diagnosticado que algumas crianças estudavam na Escola Estadual Caldas Junior, outras haviam se mudado para a comunidade Canta Galo para frequentar a Escola Indígena Karáí Arandu<sup>19</sup> e ainda havia outros que estavam sem frequentar nenhuma escola. Os educandos que frequentavam a Escola Caldas Junior estavam enfrentando problemas no processo ensino-aprendizagem, visto que características peculiares a cultura guarani mbyá não permeavam o processo.



**Figura 2: Escola Indígena Nhamandu Nhemopu'á**

O porquê de ter uma escola na comunidade indígena guarani mbyá caracteriza-se pela escola estar inserida nesta comunidade, ela é compreendida e utilizada como um “portal” de troca e transmissão de conhecimento entre dois mundos, o mundo guarani e o mundo do não-indígena. Reconhecendo os valores das diferentes culturas, agregando-as dentro do cotidiano.

A escola é uma ferramenta muito importante para a nossa compreensão da sociedade ocidental e para a sociedade compreender e respeitar o nosso modo de vida. Por ser uma instituição estatal, este espaço nos proporciona um diálogo mais direto com a política externa, com setores e autoridades governamentais facilitando a legitimidade dos direitos garantidos pela Constituição Federal, na prática de uma Educação Escolar Indígena com uma Pedagogia. PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Nhamandu Nhemopu'á.

Esta pedagogia diferenciada é compreendida por nós como o grande desafio de se exercer uma prática de ligação entre esses “dois mundos”. Pois são duas linhas de pedagogia: onde se deve aplicar a pedagogia padrão da sociedade (os conteúdos desenvolvidos em outras escolas) em conjunto com a transmissão dos conhecimentos que nos ensina a viver a vida de acordo com o sistema ancestral de Ser Guarani (Pedagogia Guarani) e, sem sobrepor-se. Pois, cada uma tem o seu valor.

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

---

<sup>19</sup> Senhor da Sabedoria

## EDUCAÇÃO BRASIL

(LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (FUNAI).

A escola indígena é bilíngüe, não por ser um sistema já constituído pela forma Institucional Escolar e pelas leis que a regem, mas sim por ser um espaço de convivência natural bilíngüe, somente quando se faz necessário a expressão portuguesa. Dessa maneira, todos os momentos no ambiente escolar se vivência a aprendizagem da linguagem.

O papel do educador nesta Educação Escolar Indígena é vista como o facilitador, mediador, aprendiz da trajetória, aliado na construção de um ideal fazer pedagógico deste elo entre os dois mundos, ou seja, um porta-voz desta relação da ligação e seus obstáculos. Segundo os Karáí, a escola na aldeia só foi aceita para que os jovens Guarani pudessem saber qual a lógica da cidade, e como agir para se tornar um defensor de seu próprio povo, para que o Juruá<sup>20</sup> seja o representante do mesmo, em condição de nível acadêmico, político institucional e governamental dentro da sociedade ocidental, já que para ser ouvido dentro deste sistema capitalista é necessário tal condição social. Enfim, esta é a escola vista por nós, e não como um modelo pré determinado por alguma Secretaria, ou por conceitos já existentes nesta sociedade. O desafio é construir uma condição escolar que se aproprie desta interferência utilizando-a de uma forma favorável para a comunidade em que está inserida.



**Figura 3 e 4: foto externa e interna da nossa sala de aula**

Emergencialmente esta é a sala de aula das turmas dos anos finais, mas a comunidade aguarda melhorias prometidas pelo Estado. Até porque, existe um projeto junto a SEDUCRS da construção de um novo prédio.

### **O que chamou a atenção?**

Tudo começou nas aulas no Tempo Universidade da disciplina Educação em Ciências do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFRGS, onde os educadores

---

<sup>20</sup> Não indígena;



apresentaram as diversas possibilidades de produção de materiais didáticos com os educandos. Neste instante, surgiu a idéia de construir com os educandos as HQs Bilíngües.

No Tempo Comunidade iniciamos o planejamento das aulas sobre as HQs, o diálogo foi essencial, as orientações vieram dos educadores, educandos, da liderança e da comunidade, um coletivo de saberes e conselhos.

Na prática, iniciaram perguntando aos educandos se eles conheciam HQs? Os educandos já haviam visto, mas poucos compreendiam o assunto/tema. Questionados sobre o porquê de não terem compreendido, explicaram que em algumas HQs existem palavras que eles não compreendiam ou não lembravam o significado. Indagou-se se eles já tinham visto uma HQ escrita em Guarani? A resposta foi unânime, nunca! Foi neste instante que se deram conta de que a língua Guarani não tem registro, escrita. Mas não por falha de alguém, e sim, porque é da cultura o uso somente, da oralidade.

A proposta de registro foi bem acolhida pelos educandos, que se sentiram à vontade de escrever e desenhar sobre os conselhos ou histórias da Cultura Guarani Mbyá. Ideia lançada, os educandos dialogaram e organizaram-se para cada um escrever uma história diferente, pois existem muitas.

No primeiro momento, os educandos contaram algumas histórias da cultura Guarani, depois cada um escreveu uma história que os Karai contavam, pois é desta maneira que são passados os ensinamentos, os conselhos para a vida. Na cultura, as histórias são contadas e passadas de geração em geração, onde normalmente, os conselhos são apresentados para as crianças e jovens para que futuramente, os males sejam evitados e sucessivamente, as futuras gerações tornem-se conselheiros no futuro.



**Figura 5: educando iniciando o processo de construção de uma HQ bilíngüe com desenhos**

Nesta atividade o educando relatou:

Nunca pensei que as histórias do meu vô pudesse virar desenho e escrita. Prof., tô muito feliz! (educando JK).

Abaixo segue uma das histórias registrada em Guarani e Português:

Peteĩava

Ymamaje peteĩava ootajeteko amboa 'hepyy hareve 'ijeooma tekoa guitape pyjeo exa-peteĩava omano va 'ekueaeguiõihavexo 'ombixyavava 'eokaruxeramavyo guera 'a te marivexo 'o mbixya 'evy maooveju omano gue o jekua ' avyo ohakuy kueavava 'eje o va 'emajete koapyha 'e rirejemo koĩpy tũrireje okanhỹ ma a mboa 'he kueryjeo 'ekama o kanhỹva 'ekue peha 'erirema 'ẽjeojouma ramoyypyo mano 'imajeha 'epyopita 'iva 'e jeija 'y vujeambo 'ahe kuerype omano va 'e kue mao guera 'hahe 'i.

O homem

Era uma vez um homem que foi para outra aldeia, e ele saiu bem cedo. No caminho ele encontrou um homem morto, e tinha uma carne assando, e ele estava com muita fome. Então ele levou a carne e as coisas do morto, e continuou a caminhar para a outra aldeia. Depois de um tempo o espírito do morto apareceu e foi atrás dele, porque o homem levou todas as coisas do morto. Quando o homem chegou à aldeia em seguida ele sumiu. Depois de dois dias, começaram a procurá-lo, e o encontraram dez dias depois dentro de um rio. O pajé disse que ele foi levado pelo espírito do morto.



**Figura 6: Educandos no processo da escrita da HQ bilíngüe**

A construção das HQs pelos educandos se deu de forma coletiva, atividade muito gratificante, onde os educandos puderam trocar saberes e também discutirem sobre as HQs de cada um, tornando-o a atividade dentro de uma visão participativa, com momentos de muita coletividade e criatividade.

A organização e autonomia foram evidentes, mostrando a facilidade de debate e discussão coletiva do grupo. Os próprios educandos se organizaram para decidir o que cada um iria escrever, para não terem histórias repetidas.

Dentro deste contexto, um educador indígena foi convidado para auxiliar os educandos, pois em se tratar de uma língua sem registros, alguns educandos apresentavam algumas dúvidas na escrita. Conforme os educandos foram terminando de escrever em Guarani, foi possibilitado pelo mesmo educador e pelo educador Juruá a transcrição do Guarani para o português. Após isso, os educandos apresentaram suas HQs para a comunidade. Este foi um momento muito interessante e rico, pois a comunidade pode visualizar o que as suas crianças estavam aprendendo de uma maneira mais lúdica e participativa.



**Figura 8 e 9: Educadora e educando (SK) e educanda (AD) preparando-se para o momento de contação de histórias.**



**Figura 10: Educandos e comunidade na apresentação das HQs.**

Alguns educandos sentiram um pouco de vergonha, mas contaram as histórias e foi um momento único de trocas entre as gerações.



**Figura 11, 12 e 13: Passo a passo da produção das HQs Bilíngües pelos educandos.**



**Figuras 14 e 15: os educandos produzindo HQs utilizando o software (PIXTON).**

Depois de todo este trabalho de escrita, os educandos partiram então para elaborar suas histórias agora em Quadrinhos (HQs), no computador utilizando-se os softwares PIXTON e HAGAQUEË.

### **Resultados e Reflexões**

A atividade foi organizada de maneira coletiva entre educadores, educandos e liderança da comunidade. A ideia era registrar nas duas línguas (Guarani e Português) as histórias contadas pelos Karaí, método este utilizado para aconselhar e ensinar os jovens. Isso proporcionou aos educandos e a comunidade a possibilidade de ver as histórias registradas na escrita e com desenhos, histórias estas que são contadas até hoje de maneira oral aos jovens da comunidade. A liderança auxiliou no registro em Guarani e os educadores Rita e Juruá no Português. Os desenhos ficaram a critério dos educandos e da comunidade. Logo após a conclusão do registro e dos desenhos, os educandos foram apresentar as histórias aos Karaí e a comunidade, momento emocionante de representação e valorização dos ensinamentos que são passados de geração em geração. Concluída esta etapa, os educandos retomaram os trabalhos escritos e conciliaram os saberes ancestrais à tecnologia, utilizando os netbooks da escola para acessarem os sites PIXTON e HAGAQUEË, onde puderam transpor o trabalho das HQs manual para os programas. No início parecia que seria difícil, mas foi prazeroso muito produtivo. Aos

poucos os educandos que concluíam a sua HQ, automaticamente começavam a auxiliar os colegas que estavam com mais dificuldades, um verdadeiro trabalho coletivo.

### **Conclusão a cada nascer de sol**

Com o início de proposição de trabalho, utilizando a construção de HQs a partir do uso da tecnologia da informática podemos conhecer agora virtualmente um pouco mais das vivências espirituais da cultura Guarani Mbyá. Através deste trabalho possibilitamos aos educandos o registro e a valorização dos ensinamentos deste povo que traz consigo uma tradição e uma espiritualidade ancestral, e também para superar alguns preconceitos e trazer à tona a importância desta cultura para a sociedade como um todo, respeitando seus modos de vida, seus costumes, seus conselhos, sua espiritualidade e o seu tempo.

Com esta proposta de trabalho, verificou-se um interesse maior por parte dos educandos pela Ciência e também pela escrita, através de narrativas que foram feitas através das HQs. A escrita e a re-escrita são possibilidades interessantes e importantes em uma escola bilíngue que visa o desenvolvimento das atividades através da construção de conhecimentos. Percebeu-se também o sentido do respeito mais profundo e puro, transmitidos através das histórias em quadrinhos e desenhos feitos pelos educandos, que sempre foi acompanhado do bom chimarrão ao redor do fogo de chão no despertar do Divino Sol, este que, sempre ilumina os nossos pensamentos e afasta o desânimo e o cansaço, e que vêm a cada dia nos fortalecendo com seu acordar. Dentro desta visão indígena Guarani Mbyá, a continuidade deste trabalho se dará a cada nascer de sol, pois estamos sempre em processo de evolução.

*Somos nós Juruá que temos pressa e queremos “tudo” para ontem, já para o povo Guarani, é tudo ao seu tempo. (Pensamento elaborado pela proponente do trabalho, Rita Melo).*

### **Referências**

GUARANI, História e cultura. Povo Guarani. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani>. Acesso em 06 fev. 2015;

GUARANI, Os Mbyá. Disponível em: <http://mbyaguaranibr116.org/os-mbya-guarani/>. Acesso em 07 fev.2015;

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã. Criação 2 de setembro de 2015;

Software HAGAQUÊ; Software PIXTON.

INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE PARA ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

*Edina Maria Gnoatto Tomazini*

*Rogério Rech*

*Marisa Biali Corá*

*Osmar Luís Nascimento Gotardi*

*Jeferson Rosa Soares*

## **Introdução**

A escola constitui fruto da luta por direitos da educação, construindo em conjunto com a sociedade, conhecimento, proporcionando aprendizado para os cidadãos serem inseridos no contexto social. Torna-se postura do educador e da instituição proporcionar uma educação digna e justa que vise a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

O que deve ser compreendido é a inclusão almejada por toda a sociedade. Conforme exposto nos questionamentos de Pan (2008, p.20): “A escola tem cumprido a promessa de sucesso nela contida? E isso é para todos? O nosso modelo de escola atende ao que está determinado nas diferentes orientações oficiais para que se cumpra a lei?”. Pan (2008) faz reflexão crítica das práticas pedagógicas docentes, conduzindo aos novos pensamentos que definem a palavra inclusão, essencialmente, pela criação de limite frágil entre hospitalidade e desprezo. Fica evidenciado que os conhecimentos predominantes na atualidade conduzem ao entendimento da área de estudo das deficiências intelectuais como descoberta da ciência nos dias atuais. Sendo seu desenvolvimento nas distintas áreas de conhecimento, resultante do progresso do meio científico (PAN, 2008).

É necessário no contexto atual da sociedade, a realização de discussões para que realmente as práticas educacionais oportunizem aos alunos com dificuldades de aprendizagem a inserção do exercício de cidadão perante a sociedade. Nesse processo, torna-se indispensável o envolvimento da escola, do docente e dos alunos no respeito aos educandos com necessidades especiais de educação.

A escola precisa buscar caminhos para o atendimento a todos os alunos, sem exclusão por cor, raça, deficiência, entre outras características. Esta busca determina os meios necessários para uma educação inclusiva, em que todos possam ter acesso ao mesmo tipo de educação e haja a eliminação de barreiras pedagógicas que limitam a aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas de Arte que têm abordagem de educação inclusiva, visam fomentar e estimular o aluno no respeito e valorização do potencial e necessidades educacionais de cada aluno. Não sendo um trabalho somente do professor da turma,

mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Havendo para a qualidade das atividades pedagógicas de Arte, o entendimento da sensibilidade, criatividade, imaginação e das expressões culturais e artísticas de cada aluno, construindo-se aprendizados para ampliar sua visão de mundo e o resgate de conhecimentos.

A inclusão é um tema muito discutido na atualidade. Cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais estão lutando pelo direito a uma educação igualitária a todos sem a presença de qualquer forma discriminatória. Entende-se que a principal preocupação no contexto escolar seja a reprovação dos alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, em que os professores não estão conseguindo atingir aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizado em relação aos demais colegas da turma. Buscando esclarecer sobre o assunto, o estudo vem de encontro para destacar o papel da disciplina de Arte e do conhecimento artístico, visando com esse ensino, despertar a criatividade dos alunos com problemas de aprendizagem que necessitam de suporte de conhecimentos para que consigam alcançar melhor desempenho no processo de aprendizagem na sala de aula de ensino regular.

No contexto de inclusão escolar, acredita-se que o papel da arte esteja na transformação de conteúdo que apenas pareciam abstratos e de difícil entendimento em música, teatro, artes visuais e dança para que ocorra a aprendizagem de forma diferenciada, proporcionando assim, a inclusão na aprendizagem.

Para construção do presente estudo, torna-se imprescindível a construção do objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar o papel das práticas pedagógicas de Arte e demais disciplinas na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino, através de práticas pedagógicas da disciplina de Arte.

Para que o objetivo geral proposto fosse concretizado, fez-se necessários os objetivos específicos. Primeiramente, investigar através de pesquisa bibliográfica sobre as teorias e definições com relação às dificuldades de aprendizagem e como a Arte influencia na educação desses alunos. Em segundo plano, demonstrar como docentes de Arte e demais disciplinas podem atuar no ensino de alunos com limitações de aprendizagem em um contexto regular de ensino. E por fim, analisar as medidas interventivas, quanto ao apoio pedagógico no processo de gestão escolar, de modo a obter os caminhos necessários à prática pedagógica inclusiva.

A fundamentação metodológica representa definir os procedimentos ou caminhos percorridos para construção do presente estudo, em outras palavras, com a explanação da abordagem em cada fase da pesquisa. Deste modo, a pesquisa é um procedimento sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, ou seja, gerar respostas em relação a atributos estudados ou de objetivos pretendidos com a execução de uma pesquisa. Nesse sentido, torna-se importante a realização desse estudo, para atingir os objetivos traçados e na compreensão do entendimento das práticas pedagógicas de Arte com benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de educação.

A abordagem do problema classifica a pesquisa como qualitativa, pois as teorias no que se refere às dificuldades de aprendizagem, ensino de Arte e processo de ensi-

no-aprendizagem da educação inclusiva são tratadas de forma qualitativa, buscando a análise aprofundada das relações entre as distintas linhas de pensamento sobre a educação, usando para essa análise o método de indução, com a finalidade de que pesquisas particulares de distintos teóricos gerem como resultado, uma verdade geral ou universal.

A pesquisa qualitativa considera a relação dinâmica existente entre o mundo real e o sujeito, ou seja, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não é possível de ser traduzido em números sendo que este tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Ela é descritiva e os pesquisadores buscam analisar os dados de forma indutiva (SILVA E MENEZES, 2005).

Neste estudo, utiliza-se pesquisa bibliográfica. O uso desta é justificado para a demonstração teórica do assunto abordado. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), é “desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Embora quase todos os estudos exijam este tipo de pesquisa, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002).

Para Oliveira (2002, p. 119) a pesquisa bibliográfica “tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. Na concepção de Vergara (2004, p.46), a pesquisa bibliográfica é “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas e outros. Dentre eles estão os materiais acessíveis ao público. Este material pode ser de origem primária ou secundária”.

A construção da fundamentação teórica do estudo tem base na pesquisa bibliográfica em que primeiramente é abordada a legislação referente à Educação Especial e à Escola Inclusiva, destacando para melhor entendimento a Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. E para concretização do estudo, apresenta-se a influência da arte no processo de ensino-aprendizagem para a educação inclusiva.

## **Revisão da literatura**

### **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**

A Educação Especial em sua trajetória histórica se estruturou como um sistema paralelo e marginal de ensino, com foco no atendimento de especialistas para como alunos com “deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento, altas habilidades ou superdotação” (GLAT, 2007, p.15). Tornou-se o atendimento especializado por integrar profissionais, técnicas, instrumentos e metodologias adequadas para cada um dos campos de falhas de aprendizagem. Esses profissionais assumem o compromisso com o ensino e aprendizagem dos alunos considerados “especiais”, apesar destes estarem inseridos em turmas comuns em contextos escolares comuns (GLAT, 2007).

Nos últimos tempos, em razão de novas exigências e anseios sociais, associadas ao desenvolvimento das ciências e tecnologias, os docentes da Educação Especial têm



tido foco na procura de novas metodologias de educação no contexto escolar com possibilidades mais flexíveis para os educandos nos sistemas de ensino (GLAT, 2007).

Esse processo vem ganhando aderência, essencialmente, desde os anos 90, com a valorização da Educação Inclusiva como diretriz da educação de prioridade para grande parte dos países, em que o Brasil está incluído. A política de Educação Inclusiva está relacionada com o papel dos governos e sistemas de ensino de cada país para melhorar a qualidade dos conteúdos, terminologias, princípios, experiências concretizadas no processo de ensino-aprendizagem do contexto escolar de crianças e jovens, tendo como presunção a valorização das diferenças da origem de cada aluno (GLAT, 2007).

A educação inclusiva representa um novo modelo de escola, onde o acesso e a permanência de todos os alunos se tornam realidade, em que os instrumentos de seleção e preconceitos, até então adotados, são trocados por procedimentos que visam identificar e retirar os obstáculos que impedem o aprendizado. Para que a escola se torne inclusiva, necessita a formação de docentes e equipe pedagógica/coordenação, reanalizando as metodologias de interação presentes no ensino em conformidade com todos os setores que realizam a sua composição e que exercem interferência no contexto escolar (GLAT, 2007).

A escola para tornar-se inclusiva precisa também, segundo Glat (2007, p.16): “(...) realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como as suas práticas avaliativas”. Nessa direção, para que todos os alunos possam ser recebidos, se torna necessária a modificação nas visões e opções curriculares, sendo proporcionado um ensino diferente que contribua para o desenvolvimento do aprendizado e para a inclusão social (GLAT, 2007).

### **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem**

O contexto escolar brasileiro chega ao século XXI, marcado pela rapidez na troca de informações, fundamentadas na tecnologia. No entanto, ainda há situação de alunos que de um modo ou outro são excluídos do sistema de ensino, quando é o caso de não conseguirem ser alfabetizados no período ou modelo educacional adotado (WEISS e CRUZ, 2007). Esses alunos apresentam problemas de aprendizagem e são categorizados como alunos com NEE.

Para Weiss e Cruz (2007), os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem são constantemente empregados como sinônimos, sendo necessário a sua diferenciação. As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com os alunos normais, em que visivelmente não apresentam alertas de ordem médica e psicológica que requeiram práticas pedagógicas especiais, e os distúrbios de aprendizagem estão relacionados às situações problemáticas complexas, quando se apresentam dificuldades marcantes de aprendizagem e utilização das habilidades de entendimento e manifestações linguísticas – na oralidade e na leitura e escrita e da capacidade de conhecimento das operações matemáticas (ANTUNES, 1999).

Em primeira situação, os alunos com dificuldades de aprendizagem podem estar inseridos nas aulas e no ambiente escolar tradicional, ainda que com limitações entre as atividades escolares que poderiam fazer e o que concretamente fazem, e em segundo, no caso dos distúrbios de aprendizagem, os alunos apresentam falhas no sistema nervoso central, apresentando problemas que requerem maior nível de atenção (ANTUNES, 1999).

Para Antunes (1999, p.70), sobre essa temática, não se conhece dados estatísticos no Brasil, porém estudos realizados nos Estados Unidos demonstram que ao considerar um percentual 20% dos alunos da educação infantil, 18% destes teriam dificuldades de aprendizagem e 2% estariam inseridos na categoria de distúrbios de aprendizagem.

Apesar de a linha ser fina e sensível entre os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem graves e os alunos que apresentam distúrbios de aprendizado de nível leve, há alguns aspectos que tornam possível a classificação sistemática de alunos que se enquadram em dificuldade ou distúrbio de aprendizagem. Esses aspectos são fundamentados no termo de dificuldades de aprendizagem de acordo com as normativas educacionais dos Estados Unidos, que determina sobre os parâmetros para avaliação de dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem (ANTUNES, 1999).

As crianças que demonstram dificuldades de aprendizagem são avaliadas por um grupo de psicopedagógicos e demais profissionais, visando a interdisciplinaridade, que apesar de estarem realizando atividades pedagógicas de acordo com sua faixa etária e habilidade, não apresentam rendimento em conformidade de acordo com os seguintes campos de conhecimento: “expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia adequada, habilidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático, compreensão matemática básica” (ANTUNES, 1999, p.70).

As crianças que demonstram distúrbios de aprendizagem apresentam marcante desigualdade no aprendizado no contexto escolar nos critérios acima expostos, com rendimentos muito inferiores ao desenvolvimento apresentados por alunos normais e também com nível abaixo dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (ANTUNES, 1999).

### **Arte e educação**

A educação é considerada o alicerce da vida social, pois ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania e constrói saberes para o trabalho. Também é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote a solidariedade e a emancipação (BRASIL, 2001).

A prática de atividades de Arte é compreendida como instrumento eficaz para despertar as potencialidades de criatividade, relacionado com a capacidade que o aluno necessita desenvolver durante toda a sua trajetória de vida (ZAGONEL, 2008).

A Arte tem como significado a produção, trabalho ou construção artística, buscando representar a realidade através da significação, imaginação, consiste na inter-

pretação e conhecimento do mundo, em que o ser humano expressa seus sentimentos, sua motivação interna (NASCIMENTO E TAVARES, 2009).

A Educação através da Arte consiste em manifestação educativa e cultural que visa a criação de um ser humano integral, total nas estruturas da visão idealista e democrática, reconhecendo no ser humano, características intelectuais, morais e estéticas, buscando estimular a consciência individual em sintonia com a comunidade social em que o mesmo está inserido (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Uma manifestação que visa a adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem é a Arte-Educação, sendo que busca um novo modo de pensamento para proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos aos alunos, auxiliando na identificação de novos caminhos, além do entendimento do contexto social em que estão inseridos e dos conflitos existentes, sendo esta ponto norteador para a acessibilidade aos procedimentos e bens artísticos e das ações de educação na escola (NASCIMENTO E TAVARES, 2009).

No fim da década de 1970, é formado no Brasil o movimento da Arte-Educação. No começo, este movimento fora organizado na periferia da educação escolar e com base em premissas de metodologia baseadas em teses da Escola Nova e da Educação através da Arte. Essa concepção de ensino de Arte oferece uma estratégia educativa com base na criação de atitudes e com foco no aprendizado do aluno (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Somente na década de 90, a disciplina de Arte, sendo antes denominada de Educação Artística, é reconhecida como disciplina, adentrando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Nos últimos tempos, as manifestações de Arte-Educação tiveram sua atenção voltada para a educação no contexto escolar, analisando e auxiliando para concretizar a presença da disciplina de Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, que torna obrigatório o ensino de Arte nos três níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Na escola, a disciplina de Arte e seus objetivos de educação estão relacionados aos conhecimentos aprimorados pelos alunos e que recebem mediação do docente no que se refere aos aspectos artísticos e estéticos (NASCIMENTO E TAVARES, 2009).

Essa visão de pensamento sobre a educação no contexto escolar em Arte deve tornar possível a participação de todos, numa abordagem de escola democrática, e deve assegurar a aquisição dos conhecimentos da arte e da estética (FERRAZ e FUSARI, 2010).

## **Ensino de arte**

Torna-se fundamental para que haja aprendizado dos alunos, a maneira pela qual o docente se comporta, tem seus sentimentos e seus pensamentos e como lida com os desafios que são postos no contexto escolar. Ao construir o projeto de ensino, o professor precisa ter conhecimento do saber pedagógico e estar consciente dos conhecimentos acumulados pelos seus alunos no decorrer da trajetória pessoal (ALMEIDA, 2004).

O ensino através da Arte deve abranger uma atividade de qualidade com docentes qualificados e que tenham competência para transmitir sua experiência e de seus conhecimentos aos alunos. O professor tem o dever de proporcionar ao educando auxílio para que este busque maior conhecimento na pesquisa, compreendendo e procurando o gosto pela Arte em todos os seus aspectos presentes no cotidiano (ALMEIDA, 2004).

Comumente, a definição de criatividade está relacionada com o campo das Artes e atividades artísticas. De acordo com Carvalho (2006, p. 41) sobre a importância do professor criativo e da percepção de que a aprendizagem é acessível para todos os estudantes e que não se pode fixar restrições, “certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem”.

Nessa direção, o papel dos educadores consiste em encontrar caminhos para despertar o pensar, trabalhar a intuição, e proporcionar liberdade para o exercício da imaginação criativa, dispondo tempo, espaço e estratégias adequadas para reflexões críticas (GUENTHER, 2006).

O professor tem posição de destaque, sendo observado, pelos alunos, como o exemplo a ser seguido, sendo o mediador no processo de aprendizagem, auxiliando as crianças na apropriação e no desenvolver de seus saberes, nesse sentido, o docente precisa estar consciente de suas responsabilidades e ser flexível para haver plena interação com os alunos, e assim, fazer com que estes cheguem ao máximo desempenho no aprendizado no contexto escolar (TOPCZEWSKI, 2000).

Nesse sentido, a disciplina de Arte tem o papel de assegurar que os educandos tenham conhecimento e vivência das características técnicas, de invenção, representação e expressão em: “música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.22). Para que esse objetivo possa ser concretizado, torna-se necessário que o docente estruture atividades que tenham consistência, mediante práticas artísticas, estéticas e de uma proposta de Teoria e História da Arte, realizando a conexão com a sociedade em que os alunos estão inseridos (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Segundo Ferraz e Fusari (2010, p.22), é importante a construção de conhecimentos de Arte, que deverá envolver sem discriminação, todos os alunos, mediante a incorporação das ações: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir de elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os”.

Na educação escolar, a disciplina de Arte constitui o currículo havendo troca de conhecimentos entre as outras disciplinas num programa de comprometimento

individual e em equipe. O docente de Arte, juntamente com os outros professores e mediante a realização de um trabalho que vise a formação e informação, tem a oportunidade de prestar contribuição para a preparação do ser humano, para que este analise melhor o contexto social que está vivenciando, sabendo entendê-lo e ser agente atuante nesse espaço (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Nessa direção, a determinação de relacionamento interdisciplinar não consiste em uma atividade que apenas tem foco no reajuste da metodologia curricular, como compreendida no passado, como pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade está inserida na perspectiva teórica e de conceitos referente ao conteúdo em pesquisa, efetivando-se na articulação das disciplinas em que conceitos, teorias e atividades práticas melhoram o entendimento do conteúdo exposto (DCE's, 2008).

Na perspectiva da interdisciplinaridade, expõe que as disciplinas presentes no currículo escolar não são fechadas, porém, a partir de suas particularidades, atraem umas às outras e, em sistema, expandem a perspectiva dos conteúdos de forma que se procure, a cada dia mais, a universalidade, em uma prática de ensino que considere as dimensões da ciência, da filosofia e da arte do conhecimento (DCE's, 2008).

### Áreas do ensino de arte

Os conteúdos fundamentais para a disciplina de Arte estão estruturados por campo e de acordo com cada série de ensino. Fato esse devido a essa disciplina ser organizada por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o docente de ensino realizará o planejamento e aprimoramento de suas atividades, tendo como ponto norteador a sua formação (DCE's, 2008).

A indicação para o trabalho com artes visuais, conforme o documento das DCE's (2008, p.72): “que o professor aborde, além da produção pictórica de conhecimento universal e artistas consagrados, também formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas”. “[...] Neste caso, estamos considerando também outras modalidades de arte como fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a eletrografia, o teatro, a dança, a publicidade, o cinema, a televisão, o vídeo, a holografia, a computação, pelas suas características de visualidade” (FERRAZ E FUSARI, 2010, p.75).

Segundo Almeida (2004, p.7), sobre a educação do olhar: “A educação do olhar prepara o aluno para decodificar e avaliar os variados tipos de imagens que fazem parte de seu cotidiano e o capacita a uma melhor compreensão dos estímulos visuais”. No campo das artes visuais, com o olhar sensível sobre os objetos visíveis, há abertura para visualização do invisível (WILDER, 2009)

Uma questão importante a ser levada em consideração no ensino de Arte está relacionada com o processo de releitura de imagens. Conforme exposto no documento das DCE's (2008, p.72): “é preciso deixar de lado a prática que reduz a releitura de uma obra a sutis modificações ou pelo acréscimo de cores e formas, sem que se estabeleçam contextos e, de fato, uma prévia leitura crítica da obra de arte em estudo”.

É papel da escola proporcionar cursos de formação de professores que proporcionem abertura para debates sobre Arte, contribuindo para que os docentes adquiram conhecimento dos aspectos fundamentais da pedagogia, ideologia e filosofia que contribuem para o ensino e aprendizagem, em que estes possam compreender as estratégias e todo o processo de formação, facilitando assim, o processo de leitura e interpretação dos desenhos (NASCIMENTO E TAVARES, 2009).

A música consiste em um modo de representação de mundo, possibilita a compreensão da vasta variedade de estilos musicais presentes no cotidiano, que diretamente ou indiretamente influenciam na trajetória de vida dos seres humanos (DCE`S, 2008).

Quanto aos limites de aprendizagem que são proporcionados pelo teatro no contexto educacional, há destaque para a criatividade, socialização, memorização e coordenação, consistindo na condução da metodologia proposta pelo docente, o período para fazer com que o aluno realize as atividades dessa modalidade. Através do teatro, é oportunizado ao aluno, a alternativa de se pôr na posição e vivência de outras pessoas, tendo a experiência de correr risco em outras realidades (DCE`s, 2008). Assim, torna-se imprescindível que os saberes específicos de teatro se façam presentes nos conteúdos específicos da disciplina de Arte para que haja contribuição para a construção da consciência de ser humano e do entendimento de mundo. Esses fatores fazem que a educação de teatro supere as atividades pedagógicas que estejam limitadas apenas como prática de livre expressão e de encenações para comemorações de datas festivas (DCE`s, 2008).

O ensino do teatro no contexto escolar proporciona oportunidade de os alunos tornarem possível o pensamento simbólico mediante a dramatização pessoal ou em grupos. Fazendo os mesmos, analisam, investigam e constituem personagens, havendo assim, espaço para crítica dos conhecimentos estudados em outros contextos socioculturais (DCE`s, 2008).

A dança possui conteúdo específicos, com a competência para desenvolver características cognitivas, ao passo que há integração com os processos da mente, proporcionam um melhor entendimento estético da Arte (DCE`s, 2008).

O aspecto central da dança é a expressão corporal, nesse sentido, a atividade pedagógica pode fundamentar-se em práticas de experiências com o movimento, improviso, músicas com coreografias e exercícios de criação (produção artística), fazendo com que o conhecimento seja importante para o aluno, proporcionando vida e alegria para a aprendizagem, na articulação de conteúdos da dança (DCE`S, 2008).

### **O papel do docente de arte para atendimento de alunos NEE (Necessidades Educacionais Especiais)**

O aumento da acessibilidade de estudantes com necessidades educacionais especiais às classes comuns, estabelecida essencialmente a partir da última década do século XX, requer investimentos de diferentes espécies para proporcionar a garantia de

permanência, entendida como a aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar (PIETRO, 2006).

O comprometimento com um projeto de educação que tenha como objetivo a reconstrução qualitativa no contexto escolar necessita do desenvolvimento, de forma abrangente, de conhecimentos precisos para haver competência nas atividades pedagógicas. O professor de arte, nesse contexto, deverá realizar a conexão entre a prática-teoria-artística e estética com a concepção de arte, bem como a propostas pedagógicas com consistência (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Ser docente de arte consiste em realizar atuação mediante uma pedagogia realista e progressista, que busque a aproximação da herança cultural e artística dos seres humanos, proporcionando-lhes o conhecimento das características mais marcantes de nossa cultura, nas suas distintas expressões. E para que este fato venha a acontecer, se faz necessário o aprofundamento dos estudos e apresentar desenvolvimento da estética e de artística (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Os docentes, tanto na rede pública quanto no particular, não se preocupam com sua interferência no contexto histórico e social, resistindo à utilização de inovações no aprendizado de arte, essencialmente no que está relacionado a metodologias modernas. Alguns docentes têm conhecimento dessas, porém não utilizam os mesmos em sua prática pedagógica, colocando assim a qualidade do ensino de arte em situação questionável (NASCIMENTO E TAVARES, 2009).

Dessa forma, conforme exposto por Ferraz e Fusari (2010, p.51, grifo nosso), sobre a educação aprimorada de arte:

Os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o **professor de arte** precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber concorrer para que os alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O **professor de arte** é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

O desafio para o conjunto de professores comprometidos é encontrar uma forma de estruturar o trabalho de educação para concretização do objetivo de melhor qualidade de ensino para todos (FERRAZ e FUSARI, 2010).

Com a formação continuada e com o domínio de conhecimentos de seu campo de atuação, cabe ao docente de arte identificar os conteúdos essenciais que realmente possam acrescentar para a formação dos seus educandos. Nesse sentido, os conteúdos da educação escolar são escolhidos mediante o conhecimento de arte, em suas características gerais, e das necessidades e direitos que todos os alunos têm perante a lei (FERRAZ e FUSARI, 2010).

A formação continuada do docente precisa ser responsabilidade dos sistemas de ensino preocupados com a qualidade de ensino, que nessa linha de pensamento têm

o dever de garantir que aqueles estejam preparados a construir e pôr em prática novas propostas e práticas de educação para atender as particularidades de seus educandos, proporcionado sobretudo, aos alunos com necessidades educacionais especiais (PIETRO, 2006).

Dessa forma, os docentes devem ter capacidade de diagnosticar os conteúdos que os alunos têm domínio na atualidade, as distintas necessidades a serem atendidas quanto aos processos de aprendizagem, além de, no mínimo entendendo esses dois fatores, construir atividades, criando ou adaptando materiais didáticos, bem como realizar o planejamento e os resultados obtidos constituam em informações úteis para retroalimentação de seu plano de aula e desenvolvimento no atendimento aos alunos (PIETRO, 2006).

Os conhecimentos no que se refere à educação de estudantes com necessidades educacionais especiais não deve somente ser domínio de alguns profissionais denominados “Especialistas”, mas sobretudo, o ideal é apropriação pela maior quantidade possível de profissionais envolvidos com a educação, sendo imprescindível o domínio da maior quantidade possível dos envolvidos nesse processo. No entanto, ao afirmar-se que o atendimento a esses alunos em classes comuns é normativa contribuição da atualidade, considera-se que ainda existem vários docentes que não apresentam familiaridade ao conhecimento teórico e prático dessa temática (PIETRO, 2006). Esses docentes quando concluíram seus estudos para a realização da atividade de magistério, não tiveram a oportunidade de receber aprendizado sobre esses conhecimentos, sendo estes estudados em estudos continuados em habilitações do curso de pedagogia (PIETRO, 2006).

Todavia, o domínio da teoria e prática pelos docentes é fundamental para contribuir para a construção de políticas direcionadas para a formação continuada nos sistemas de ensino regular. Esse fato requer o levantamento de informações no que se refere ao perfil acadêmico daqueles e sua vivência no contexto escolar com alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem e planejar e direcionar estratégias de proporcionar esse conhecimento, tornando próximos os conteúdos das disciplinas da formação com as necessidades e desejos dos referidos alunos (PIETRO, 2006).

Uma das competências identificadas para os docentes de ensino conduzirem suas classes é levar em consideração as diferenças particulares de cada educando e as interferências pedagógicas como fator fundamental para a construção do planejamento e execução de propostas pedagógicas e de avaliação do aprendizado de acordo com as características do contexto social de seus educandos (PIETRO, 2006).

Todo projeto de formação deverá ser a base para que os docentes se preparem para o atendimento de todas as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, o conhecimento deve ir além da ideia de que a classe comum para os alunos com dificuldades de aprendizagem é apenas um simples contexto de socialização (PIETRO, 2006).

O primeiro engano é pensar que alguns alunos estão indo para a escola para receber aprendizado e outros para exclusivamente serem membros participantes do processo de socialização. A Escola é contexto de aprendizado para todos os alunos. No contexto escolar, são relacionados distintos princípios à socialização e à orientação.



Desse modo, se tornam prioridade conhecimentos de específicas áreas, basicamente a de matemática e língua portuguesa, em razão de constituir o currículo escolar com outras áreas do conhecimento ou utilizando-se intensamente de práticas pedagógicas mais dinâmicas (PIETRO, 2006).

## Conclusão

Concluindo o presente estudo, e destacando alguns pontos considerados importantes para a plena concretização do mesmo, ressalta-se previamente que proporcionou a compreensão da problemática da pesquisa na relação da importância dos conhecimentos de arte para o processo de inclusão escolar e social.

Desse modo, no que se refere ao objetivo geral focando na análise da atuação dos docentes de arte e demais professores no processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino, através de práticas pedagógicas da disciplina de arte. Acredita-se que foi respondido plenamente, entendendo que questões que podem contribuir para o processo de inclusão de pessoas diferentes no ensino regular são as ações política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de juntos, aprender e participar do ensino regular, sem discriminação. Deve-se também garantir que todos tenham seus direitos fundamentais de vida, educação, trabalho, saúde e lazer de modo a garantir o bem-estar de todos, sem discriminar ninguém. O artigo 59, da lei Nº. 9.394/96, cita que as escolas devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades educacionais.

Nesse contexto, o docente da disciplina de arte possui forte atuação, em realizar a ligação entre a teoria/prática artística e estética com a concepção de arte, mediante propostas pedagógicas que busquem a valorização cultural e artística, desenvolvendo de forma diferenciada, a aprendizagem. Compreendendo que na escola, deve haver a interdisciplinaridade, os demais professores podem ter a compreensão de fundamentos de arte para tornar suas aulas mais dinâmicas e na tentativa de sanar as dificuldades de aprendizagem, com práticas artísticas, proporcionando assim, a inclusão escolar.

Portanto, de modo a valorizar as habilidades das pessoas com NEE, a escola deve realizar implementações como: melhoria dos recursos educacionais utilizados; adoção de técnicas mais dinâmicas de ensino; adotar práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno; ampliação dos espaços de sala de aula; dar oportunidades para que os alunos tomem iniciativa; entre outras.

Ainda, quanto aos objetivos específicos, que consistiu primeiramente em investigar através de pesquisa bibliográfica sobre as teorias e definições sobre as dificuldades de aprendizagem e como a arte influencia na educação desses alunos; acredita-se que foi satisfatoriamente respondido, com o delineamento da relação existente entre a arte e a educação, com destaque para a disciplina de arte no contexto educacional e a importância do ensino artístico no que se refere às artes visuais, música, teatro e dança para o desenvolvimento do aprendizado através do raciocínio intuitivo, utilizando dinâmicas

que visam despertar a criatividade dos alunos, e sobretudo, com valorização para os aspectos sociais, culturais e históricos.

Demonstrar como docentes de arte e demais disciplinas podem atuar no ensino de alunos com limitações de aprendizagem em um contexto regular de ensino, consistiu no segundo objetivo específico traçado, alcançado mediante a explanação da importância da atuação de arte e da formação docente para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todos os envolvidos nesse processo, especialmente os docentes devem ter foco no atendimento de todos os alunos, garantindo a inclusão escolar.

No campo da disciplina de arte, os docentes têm o papel de fazer com que seus alunos construam uma cultura estética e artística, melhorando sua sensibilidade, transformando seus conhecimentos teóricos e práticos de outras disciplinas em arte. Pois através do ensino de arte, acredita-se que há desenvolvimento da percepção visual, do pensamento intuitivo, despertando a imaginação e a criatividade de forma a transformar a realidade vivenciada em sala de aula.

E por fim, quanto ao terceiro objetivo traçado, de analisar as medidas intervenivas, quanto ao apoio pedagógico no processo de gestão escolar de modo a obter os caminhos necessários à prática pedagógica inclusiva, acredita-se que foi concretizado mediante a explanação da importância da formação continuada para todos os docentes de ensino, para haver melhor nível de qualidade de ensino, com a construção de novas propostas e práticas educativas para o pleno atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Há a compreensão que quando há inclusão escolar, no ensino regular, para portadores de necessidades educacionais especiais, todo mundo ganha – família, escola, sociedade, aluno, governo – e torna-se possível a inclusão educacional. Esta permite que alunos com dificuldades de aprendizagem possam sentir-se valorizados ao se sentirem incluídos no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Não havendo inclusão, as pessoas com necessidades educativas especiais são impedidas ou anuladas no exercício dos direitos humanos que são liberdades fundamentais para a autoestima do ser humano. Por este motivo, torna-se importante a eliminação de barreiras, na educação regular, para alunos com necessidades educacionais especiais como forma de respeitar o ser humano e suas potencialidades.

Dessa forma, a educação deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo, com o trabalho constante para aprimoramento de capacidades dos alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem e para autoformação da pessoa (ensinar e assumir a condição humana, ensinar a viver), ensinando para se tornarem cidadãos e para que as escolas sejam veridicamente inclusivas, abertas à visão de novas práticas pedagógicas, é necessário rever o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de contextualizar o conhecimento, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor.

## Referências

ALMEIDA, Heleuza Carrilho Tuka de. **Inclusão através da arte**: experiência com jovens e adultos na Universidade de Cruz Alta, 2004. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br>> Acesso em 11 de outubro de 2011.

ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil 1988**. São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil, s.d, 1988.

BRASIL. **Deficiência mental e Deficiência física**: Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância (Cadernos da TV Escola. Educação Especial), 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 02/2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras na prática pedagógica em sala de aula**. In: BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades especiais de alunos com alta habilidade/superdotação. 2ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DCE's. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C de; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUENTHER, Zenita. Criatividade e inteligência. In: BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para atendimento às necessidades especiais de alunos com alta habilidade/superdotação. 2ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NASCIMENTO, Edina S.P; TAVARES, Helenice Maria. **As artes visuais na educação infantil**: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Uberlândia: Revista da Católica, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009 – Disponível em: <[www.catolicaonline.com.br](http://www.catolicaonline.com.br)>. Acesso em 16 de outubro de 2011.

OLIVEIRA, Silvio. Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIETRO, Rosangela Gavioli. **Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Edna. Lúcia da.; MENEZES, Estera. Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2005.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas desabilidades**: como lidar?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural**: Arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**: metodologia do ensino de artes. Curitiba: IbpeX, 2008.



A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO  
EMPREENDEDOR. CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA  
MAESTRO MARCILIANO BRAGA

*Marly de Fátima Pereira Tiso*

*Jeferson Rosa Soares*

*Dênisson Neves Monteiro*

## **Introdução**

Apesar da notória comprovação dos benefícios que a inclusão do ensino das artes trouxe aos alunos de um modo geral, a sua inclusão como meio eficaz de impulsionar a formação do indivíduo enquanto pessoa, ser pensante e condutor de sua história, encontra-se agora em fase de redescobrimto no âmbito da nova escola e de seus conceitos. Importantes povos, como gregos e romanos, não deixavam de incentivar o estudo das artes, até mesmo colocando-as como pilares indispensáveis na formação dos indivíduos desde os primeiros anos da vida acadêmica e, com isso, comprovavam a grande contribuição destas em sua cultura. Dentre os tantos benefícios que elas podem trazer, podemos citar o fortalecimento da autoestima, a interação com pessoas de diversas áreas, o desenvolvimento social, a autonomia, o senso criativo, entre outros pontos, dando aos indivíduos uma visão mais ampla do mundo que os cerca e das realidades que o compõe, além de prepara-los melhor para fazerem parte desta sociedade como seres ativos e pensantes.

Neste universo de contribuições e interação entre arte e desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, o que esta pesquisa pretende é lançar um olhar sobre a contribuição da música como instrumento de desenvolvimento do espírito empreendedor, considerando de forma particular o estudo e a prática musical desenvolvidas não só nas escolas especializadas, como os conservatórios, mas lançar um olhar observador sobre como o despertar artístico musical contribui na formação do ser empreendedor. A música, além de propiciar prazer, desenvolvimento cognitivo, visão social, também contribui na formação do homem enquanto ser que reconhece oportunidades, desenvolve projetos e transforma a sociedade. Detectar indivíduos que reconhecem que o estudo musical os auxiliou em sua trajetória profissional, mais especificamente na sua maneira de perceber as oportunidades à sua volta e usufruir delas em seu benefício de modo a ganhar dinheiro. Detectar estes pontos sob a ótica das características que se percebe nos empreendedores e fazer uma ponte entre estas características e as contribuições do aprendizado musical é o foco deste trabalho.

Para tanto uma pesquisa de campo foi elaborada como meio de colher dados no universo escolhido para comprovar ou não as hipóteses que apontam para a contribuição da música na formação do indivíduo empreendedor. A pesquisa foi desenvolvida

com alunos de diversas áreas de formação musical que estudam no Conservatório Estadual Maestro Marciliano Braga, onde percebeu-se que grande parte daqueles que se empenham em se desenvolver musicalmente, também, paralelamente, desenvolvem o espírito empreendedor, visto que procuram espaço para demonstrar sua evolução como aluno, criando eles próprios oportunidades como eventos e audições. Muitos alunos de música se tornam músicos profissionais em grupos ou bandas, professores, educadores e até mesmo empresários de eventos musicais, apresentações artísticas, grupos de eventos. Tudo isso demonstra que existe um sentimento de construção e de independência dentro de cada músico, que se desenvolve para o crescimento artístico musical, mas também constroem empreendedores com visão de mundo e capacidade de colher frutos por meio da observação atenta das oportunidades que os cerca.

Tem-se como objetivo Geral deste trabalho a busca de constatações teóricas e no campo de pesquisa, que comprovem a existência de uma interação entre o estudo musical e o desenvolvimento do ser empreendedor onde o primeiro contribui na formação do segundo exatamente por fomentar o surgimento de características que tocam ambos os lados. Compreende-se que o tema é amplo demais para restringi-lo a uma pesquisa. Por isso propõe-se aqui a apresentação de resultados de um estudo local, em uma escola de música estadual - o Conservatório de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha, Minas Gerais.

#### Revisão da literatura

##### Empreendedorismo

"Identificar uma necessidade, uma falha em algum serviço e fazer melhor e mais barato". Assim Eike Batista descreveu o que é ser empreendedor.

Os teóricos da Administração ao observar como os grandes empresários se tornaram grandes constataram que não existia na vida destes homens nada de extraordinário, mas ao mesmo tempo, observaram neles algumas características que, em graus diferentes, os acompanhavam como uma marca, um jeito de se colocar diante da vida de modo a extrair algum benefício lucrativo das oportunidades que surgiam. Cunhava-se o termo que representa o grande diferencial deste tempo de inseguranças: Empreendedorismo.

Pereira *apud* Dolabela (2006) se refere ao termo empreendedorismo como derivado da palavra *entrepreneurship*, que contém ideias de iniciativa e inovação. O mesmo autor descreve que este termo foi utilizado pela primeira vez pelo economista Joseph Shumpeter no ano de 1950, onde se passa a ideia de uma pessoa criativa e capaz de fazer sucesso com inovação.

Pereira *apud* Dolabela (2006) descreve o empreendedor como alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade, é protagonista e autor de si mesmo e da comunidade em que vive.

Para Peter Drucker, empreendedorismo não é um traço de personalidade, apenas. É um conjunto de comportamentos. Drucker defendia o pensamento de que o empreendedor não nasce pronto, mas vai se formando, sendo lapidado. Da mesma forma que não se nasce sabendo matemática não se nasce empreendedor, mas vai se tornando empreendedor.

Pereira *apud* Dolabela (1999) diz que ainda não existe resposta científica sobre se é possível ensinar alguém a ser empreendedor, mas sabe-se que é possível aprender a sê-lo, e para isto é fundamental a criação de um ambiente que propicie este aprendizado.

Pereira (2009) em seu trabalho transcreve o entendimento de Gimenez (2000) sobre a pluralidade do empreendedorismo e os esforços de pesquisadores em tentar fornecer um entendimento sobre o tema. Para tanto, Gimenez (2000) apresenta três vertentes por onde se divide o pensamento destes estudiosos.

A primeira é a cognitiva; agrupa estudos que buscam discriminar as características que tornam um indivíduo empreendedor ou correlacionar estas características com o resultado de seu empreendimento. Desta forma, o principal objetivo de pesquisa é definir quais as características pessoais e cognitivas devem ser envolvidas para garantir maior frequência e melhor aproveitamento das iniciativas empreendedoras.

A segunda será chamada de sociológica, tem como objetivo principal identificar quais os fatores sociais e culturais estão positivamente relacionados com o empreendimento e seu sucesso. Esta linha visa avaliar tanto a relevância de iniciativas públicas de fomento ao empreendedorismo, quanto aos fatores culturais que demonstram ser adequados ao surgimento e crescimento de novos empreendimentos.

A terceira linha será chamada de processual, e foca o processo de surgimento e gerenciamento de um novo empreendimento, tentando delimitar quais condições internas e estruturais são favoráveis à prosperidade dele. Para concepção de um sonho e sua concretização na busca de empreender essas três linhas de pesquisa são de fundamental importância para entender a relação entre empreendedorismo e inovação. O papel do empreendedor é visto como agente intermediador entre uma invenção e um novo empreendimento.

Neste ínterim, pode-se dizer com certeza que não existem possibilidades melhores ou piores nem regiões ou países de melhores oportunidades. Elas estão em todo lugar e em toda parte. O que muda é o olhar que as identifica como tal. Muitos percebiam que as antigas fraldas de pano eram difíceis de lidar e gastavam tempo e dinheiro em seu manuseio. O que poucos conseguiram ver foi a oportunidade de se criar um produto prático e barato que as substituiu.

Soares *apud* Lapolli (1999) se refere ao empreendedorismo como terreno onde as pessoas estão prontas para receber novas ideias; conhecimento é compartilhado e investimentos são feitos para estimular a criatividade. Busca-se sempre superar limites.

Paiva, citando as palavras de Ana Maria Martins de Souza (2008) gerente da Academia do Empreendedor do SEBRAE, evidencia que empreender também é uma atividade sistêmica, embasada e planejada.

O termo empreendedorismo está em evidência porque impulsiona os indivíduos para a sobrevivência, no que diz respeito à “implementação” das metodologias e tecnologias que trazem benefícios e qualidade de vida – ações que proporcionam mudanças na comunidade em que os indivíduos atuam. Uma pessoa empreendedora é aquela cujas ações interferem na vida de outras pessoas. Além disso, empreendedorismo não engloba apenas a parte prática. Empreender exige também organização, análise, planejamento e visão de futuro. Fazer



“o que dá na telha”, sem sistematização não é empreendedorismo (PAIVA apud SOUZA, 2009, p.15).

Paiva *apud* Dolabela (2003) elucida a profundidade do ser empreendedor não como um instrumento estritamente econômico, mas como uma forma de ser, e como tal, participante ativo de sua própria história e da sociedade à sua volta.

O empreendedorismo enquanto forma de ser, é um tema essencialmente cultural que diz respeito aos valores, crenças, hábitos, atitudes, visão de mundo. O empreendedorismo aqui é considerado como um instrumento de desenvolvimento social e não só de crescimento econômico. Ele está na própria essência do ser humano, na sua emoção, na energia que o leva a transformar-se e a transformar a sua vida pensando no bem-estar pessoal e social. É o empreendedorismo do direito de sonhar. Não o sonho que se sonha dormindo, mas, o sonho estruturante, que se sonha acordado - sonhos que são capazes de produzir energia (emoção) suficiente e impulsionar o indivíduo para tentar realizá-lo. Sonhos que se almeja algo que faz bem a própria pessoa e à comunidade na qual está inserida. Sonho de ser livre, de expressar ideias, de estudar, de ficar rico, de escolher a atividade que deseja desempenhar: funcionário público, artista, empregado, empregador, voluntários, ... Sonho de ser feliz (PAIVA apud DOLABELA, 2009, p.16).

Ainda citando Dolabela (2003), Paiva traz a percepção de que para este é necessário adequar um sistema de ensino que propicie a formação do empreendedor enquanto ser criativo e que se empenha na busca do novo.

Por conseguinte existe a necessidade de adequar os conteúdos e práticas didático-pedagógicas mais apropriadas para atingir tais objetivos não utilizando apenas métodos comuns de transmissão de conhecimentos do ensino tradicional, buscando, assim, viabilizar meios de ensino que incitem maior criatividade e busca do novo, sem deixar de lado o tradicional, que em muitas circunstâncias ainda é o mais pedagógico. (PAIVA *apud* DOLABELA, 2009, p.26).

Segundo Paiva (2009) é preciso que o aluno vivencie dentro do ambiente escolar, familiar e da própria comunidade onde está inserido, situações problemas que o leve a buscar soluções para que futuramente possa ter iniciativa e assumir riscos para resolver problemas maiores. É essa atitude positiva perante as pequenas dificuldades que será a alavanca para o sucesso e a sobrevivência no mundo do trabalho.

### **Características do empreendedor**

Dornelas (2008) diz que o empreendedor de sucesso possui características extras, além dos atributos do administrador, e alguns atributos pessoais que, somados às características sociológicas e ambientais permitem o nascimento de uma nova empresa. De uma ideia, surge uma inovação, e desta, uma empresa. Entende-se no contexto da pesquisa que esta empresa pode ser a do profissional autônomo, do promotor de even-

tos, da banda de baile, do grupo erudito, enfim, muitas possibilidades que englobam a música como ferramenta e razão de ser.

Abaixo as características apontadas por Dornelas (2008). Os empreendedores:

São visionários	Eles têm a visão de como será o futuro para o seu negócio e sua vida, e o mais importante: eles tem a habilidade de implementar seus sonhos.
Sabem tomar decisões	Eles não se sentem inseguros, sabem tomar as decisões corretas na hora certa, principalmente nos momentos de adversidade, sendo isso um fator-chave para o seu sucesso. E mais, além de tomar decisões, implementam suas ações rapidamente.
São indivíduos que fazem a diferença	Os empreendedores transformam algo de difícil definição, uma ideia abstrata, em algo concreto, que funciona, transformando o que é possível em realidade. Sabem agregar valor aos serviços e produtos que colocam no mercado.
Sabem explorar ao máximo as oportunidades	Para a maioria das pessoas, as boas ideias são daqueles que as veem primeiro, por sorte ou acaso. Para os visionários (os empreendedores), as boas ideias são geradas daquilo que todos conseguem ver, mas não identificaram algo prático para transformá-las em oportunidade, por meio de dados e informação.
São determinados e dinâmicos	Eles implementam suas ações com total comprometimento. Atropelam as adversidades, ultrapassando os obstáculos, com uma vontade "impar" de fazer acontecer. Mantêm-se sempre dinâmicos e cultivam um certo inconformismo diante da rotina.
São dedicados	Eles se dedicam 24 horas por dia, 7 dias por semana, ao seu negócio. Comprometem o relacionamento com os amigos, com a família, e até mesmo com a própria saúde. São trabalhadores exemplares encontrando energia para continuar, mesmo quando encontram problemas pela frente.
São otimistas e apaixonados pelo que fazem	Eles adoram o trabalho que realizam. E é esse amor ao que fazem o principal combustível que os mantém cada vez mais animados e autodeterminados, tornando-os os melhores vendedores de seus produtos e serviços, pois sabem, como ninguém, como fazê-lo. O otimismo faz com que sempre enxerguem o sucesso em vez de imaginar o fracasso.
São independentes e constroem o próprio destino	Eles querem estar a frente das mudanças e ser donos do próprio destino. Querem ser independentes, em vez de empregados; querem criar algo novo e determinar os próprios passos, abrir os próprios caminhos, ser o próprio patrão e gerar empregos.
São líderes e formadores de equipe	Os empreendedores têm um senso de liderança incomum. E são respeitados e adorados por seus funcionários, pois sabem valorizá-los, estimulá-los e recompensá-los, formando um time em torno

	de si. Sabe que, para obter êxito e sucesso, dependem de uma equipe de profissionais competentes. Sabem ainda recrutar as melhores cabeças para assessorá-los nos campos onde não detêm o melhor conhecimento.
São bem relacionados (networking)	Os empreendedores sabem construir uma rede de contatos que os auxiliam no ambiente externo da empresa, junto a clientes, fornecedores e entidades de classe.
São organizados	Os empreendedores sabem obter e alocar os recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros, de forma racional, procurando o melhor desempenho para o negócio.
Planejam, planejam, planejam	Os empreendedores de sucesso planejam cada passo de seu negócio, desde o primeiro rascunho do plano de negócio até a apresentação do plano a investidores, definição das estratégias de marketing do negócio, etc, sempre tendo como base a forte visão do negócio que possuem.
Possuem conhecimento	São sedentos pelo saber e aprendem continuamente, pois sabem que quanto maior o domínio sobre um ramo de negócio, maior é sua chance de êxito. Esse conhecimento pode vir da experiência prática, de informações obtidas em publicações especializadas, em cursos ou mesmo de conselhos de pessoas que montarem empreendimentos semelhantes.
Assumem riscos calculados	Talvez esta seja a característica mais conhecida dos empreendedores. Mas o verdadeiro empreendedor é aquele que assume riscos calculados e sabe gerenciar o risco, avaliando as reais chances de sucesso. Assumir riscos tem relação com desafios. E para o empreendedor quanto maior o desafio, mais estimulante será a jornada empreendedora.

Fonte: DORNELAS (2008).

As características do empreendedor estão associadas ao ato de assumir a postura de chefiar, comandar, gerenciar a própria vida, profissional e pessoal, sem que outros a conduzam de alguma forma. Estes traços que diferenciam o perfil empreendedor são inerentes à pessoa, ou seja, ela os tem, nasceu com eles e estes se desenvolveram. Não obstante a afirmativa de que se pode aprender a ser empreendedor, os traços acima são evidências de que existe um perfil peculiar entre estes profissionais.

### Educação musical

Para Hummes (2004) ao observarmos a realidade neste século XXI, nos deparamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase

todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos ou nos divertirmos, enfim, nos eventos mais variados possíveis.

A partir da percepção de Hummes (2004) pode-se dizer que existe um vasto campo de atividades profissionais que demandam cada vez mais músicos profissionais capacitados e antenados ao mundo. Profissionais que consigam enxergar o negócio que gerenciam para outra pessoa ou o próprio negócio de forma global, sistêmica e participante das realidades à sua volta.

Em seu trabalho Hummes (2004) se fundamenta nas considerações e estudos de Allan Merriam (1964) que aponta diferenças entre “usos” e “funções” da música. A maneira como a música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. E acrescenta.

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização (HUMMES *apud* MERRIAM, 2004, p.18).

Hummes (2004) transcreveu e discutiu em seu trabalho de pesquisa sobre as funções do ensino da música nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Montenegro (RS) as dez funções sociais da música elaboradas por Allan Merriam (1964) que são base de discussão de vários estudiosos sobre educação musical e suas implicações sociais. Ao relatar as dez funções sociais da música de Merriam, buscar-se-á subsídios para estabelecer um paralelo entre música e características empreendedoras.

- a. Função de expressão emocional – refere-se à função da música como uma expressão de liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas e não reveladas na fala das pessoas;
- b. Função do prazer estético – inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coreia, Indonésia e outras tantas diz Hummes *apud* Merriam (2004);
- c. Função de divertimento, entretenimento - para Merriam esta função está em todas as sociedades. Basta entender se o entretenimento é puro ou combinado com outras funções;
- d. Função de comunicação – se refere ao fato de a música comunicar algo. Para Merriam (2004) a música não é uma linguagem universal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte.
- e. Função de representação simbólica – há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos sempre presentes na música;
- f. Função de reação física – a música é motor de reações físicas. Hummes *apud* Merriam (2004) se refere ao fato de que as reações físicas por intermédio da música são comprovadas embora possam ter sido culturalmente moldadas;

- g. Função de impor conformidade às normas sociais – músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas. A obtenção de conformidade com as normas sociais é uma das principais funções;
- h. Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos – enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação pra indicar a extensão que tende a validar estas instituições e rituais.
- i. Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura – enquanto veículo que permite emoção, prazer, diversão, comunicação, a música contribui para a continuidade da cultura tanto quanto qualquer outro veículo artístico.
- j. Função de contribuição para a integração da sociedade – ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual se congregarão pessoas, a música funciona como integradora dessa sociedade.

O Ensino Musical tem ido além do desenvolvimento do estudante como instrumentista, cantor, conhecedor dos símbolos musicais, de história da arte e da música. Mas, a partir, do século XX, segundo Fonterrada (2007), a música assume um novo papel, como agente de desenvolvimento humano. Em seu artigo para a Revista ABEM - O Diálogo Interáreas: O papel da educação musical na atualidade -, Fonterrada (2007) cita vários educadores musicais que, a partir de uma necessidade local, desenvolveram métodos de ensino da música que ajudasse a sanar problemas sociais e no desenvolvimento dos indivíduos além da musicalidade

O que se pode dizer dos educadores musicais aqui elencados é que eles deram respostas eficazes aos problemas com os quais se defrontavam em sua época. Suas propostas de ensino de música vinham ao encontro de necessidades claramente detectadas por eles, a saber, os problemas decorrentes da urbanização e do aumento da classe operária e o reconhecimento de que a música poderia exercer relevante papel na formação das crianças da escola pública, no caso de Dalcroze; o reconhecimento do poder da música como agente de fortalecimento da identidade da nação e a adoção de matrizes tradicionais húngaras há muito esquecidas, nas propostas pedagógicas desenvolvidas por Kodály; e a esperança de que a música contribuisse para elevar o moral das crianças japonesas, vítimas da guerra, pelo contato com o fazer musical de elevado teor artístico, com Suzuki (FONTERRADA, 2007, p. 30)

O Ensino Musical, então, nesse último século, assim como a Educação em sua totalidade, tem passado por transformações no âmbito dos objetivos a serem alcançados durante o desenvolvimento do aluno, não somente como conhecedor de teoria e técnicas musicais, mas também como indivíduo inserido em uma sociedade e capaz de agir sobre ela. O que sugere desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos, bem como, primeiramente, dos professores:

Mais do que nunca as instituições de ensino devem estar preparadas para adaptarem-se às mudanças advindas da Era do Conhecimento, dimensão vivenciada neste século. Nela se formata uma outra escola, um outro educador e, em conseqüência, um outro aluno, todos

parceiros pro-ativos na edificação de uma sociedade plena de indivíduos realizados e produtivos.

## O empreendedorismo e a música

Pensar no paralelo entre empreendedorismo e música é, antes de tudo, evidenciar que um novo modelo de formação educacional precisa surgir, onde as disciplinas gerem um clima que alimente criatividade, estimule o autoconhecimento e propicie uma formação empreendedora desde os primeiros anos da vida escolar. Neste contexto observa-se que existirá a interação entre os benefícios da educação musical na formação do espírito empreendedor e de uma visão social mais ampla e atuante. Neste aspecto Grossi (2003) destaca a valorização social da nova LDB.

A educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela. É importante observar também que o caráter social, socializante, é uma constante no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no seu “Título I”, art. 1º, parágrafo 2º, diz: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (GROSSI, 2003, p.88).

As experiências descritas por Fonterrada (2007) a respeito dos projetos sociais desenvolvidos por Dalcroze, Kodály e Suzuki vêm de encontro com o papel ímpar da música como forma de linguagem que consegue unir expressões distintas e favorecer a formação integral do indivíduo. A experiência de Sinishi Suzuki foi tomada como exemplo.

Outro exemplo é o trabalho do músico e educador Sinishi Suzuki, no Japão, que se serviu da música para fortalecer o moral das crianças japonesas, bastante abalado, numa nação assolada pela guerra. Suzuki orientou sua metodologia para o ensino do violino a partir da sua crença na existência de uma música-mãe, para ele tão importante no desenvolvimento infantil quanto a língua-mãe. Com esse método, conseguiu que um número enorme de crianças atingisse excelência na performance de instrumentos de corda, chamando a atenção do mundo todo, embora a preocupação inicial de Suzuki fosse dar sentido à vida das crianças de sua terra (FONTERRADA, 2007, p.30).

Percebe-se que o papel da música na formação dos indivíduos passa por diversas áreas e envolve várias frentes do conhecimento quando se busca compreender sistematicamente as muitas contribuições desta na formação humana. O que se observa com a experiência de Suzuki, é o próprio desejo do músico em resgatar o sentido da vida das crianças de sua terra após a guerra, por meio da aprendizagem de um instrumento musical. A música favorece integração, crescimento, desenvolvimento social, abre novas possibilidades e oportunidades e precisa estar engendrada num sistema de co-

participação onde ela é ajudada por outras áreas do conhecimento e ajuda também, como diz Fonterrada (2007):

Os problemas de uma sociedade complexa pedem, também, por soluções adequadas e acredita-se que estes não possam ser resolvidos sem o estabelecimento de pontes interáreas. Esse tipo de função para a educação musical não foi deliberadamente buscado, mas surgiu da própria demanda, à medida que pessoas ligadas à música, ao trabalharem com grupos especiais, sentiram-se compelidas a refletir a respeito da interação entre a educação musical e outras áreas do saber (FONTERRADA, 2007, p.32).

Na busca de interação entre empreendedorismo e educação musical, na tentativa de estabelecer um paralelo entre estas duas áreas, percebe-se que a busca do espírito empreendedor nos indivíduos que se dedicam ao estudo da música deve começar pela busca do mesmo espírito empreendedor nas palavras dos professores que transmitem o conhecimento. Esta busca deve ser compreendida como resultado de uma experiência não só educacional, no sentido da transmissão do conhecimento musical em si, mas fruto de uma relação onde se é transmitido o conhecimento de modo a fomentar uma visão maior que o conhecimento, ou seja, favorecer o surgimento de uma nova visão capaz de enxergar e distinguir as oportunidades que aparecerem.

Escola empreendedora é aquela que se vale de uma rede de relações – os alunos, os professores, os gestores, os administrativos e a sociedade – na busca de sua significação neste cenário de mudanças. É aquela que se pauta por um discurso inovador, capaz de preparar pessoas que assumem, que controlam a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem, que compreendem, representam, planejam, revisam formas, detectam e corrigem seus próprios erros na busca de resultados qualquer que seja o empreendimento (LAPOLLI, [...]).

A nova escola é fundamentalmente empreendedora, e buscará sempre a formação global dos indivíduos utilizando para isso ferramentas que auxiliem no processo de desenvolvimento.

Para isso, como em qualquer outro negócio, há que se fazer uma análise conjuntural, percebendo vantagens, oportunidades e riscos na relação professor-aluno-sala de aula-sociedade. Dessa forma, observar o contexto interno, identificando os recursos, capacidades e características que representem vantagens dessa relação a outras realidades (já que o discurso corrente é: “aprende-se mais fora da escola que dentro dela”) e das quais deve-se tirar o máximo de proveito para alcançar a construção de uma sociedade de cidadãos inventivos, ousados e capazes (LAPOLLI, [...])

Em contrapartida, Grossi (2003) diz que os processos educativos não acontecem somente nas instituições escolares e, conseqüentemente, que os campos de atuação

do ou para o profissional “professor de música” vão também além das escolas regulares de ensino, e se refere à Souza (2001) que complementa.

A tarefa de ensinar e aprender música já não é exclusividade da escola. Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita... até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino da música tem se realizado em espaços antes nunca pensados (SOUZA apud GROSSI, 2003, p.89).

A afirmativa de Souza citado por Grossi (2003) é também a constatação de que a música se manifesta de modo livre e, estando ou não institucionalizada, ela é promotora de mudanças sociais que estão profundamente embasadas no mesmo desejo de liberdade. Esta característica natural da música conduz também à liberdade os seus amantes e estudiosos que buscam a autonomia na vida, na profissão, nos sonhos e nas realizações. Grossi (2003) encerra a ideia afirmando que o papel da música fundamenta qualquer atuação profissional.

É sempre importante lembrar que a música tem um papel essencial na sociedade, e que são as pessoas que conferem significado à música ou às atividades que envolvem música. Assim, ela deve ser considerada em relação aos contextos sociais e aos significados socialmente construídos. O conhecimento do papel da música antecede e fundamenta qualquer atuação profissional (GROSSI, 2003. p.90).

## Metodologia

Considerando os Objetivos Central e Específicos, supõe-se que a melhor forma de atingi-los seja através do método de pesquisa de campo onde, por meio de amostragem do universo escolhido, o Conservatório Estadual Maestro Marciliano Braga, foram entrevistados alunos e profissionais da música.

Ao todo, 50 indivíduos foram entrevistados, entre alunos e demais profissionais, que representam, por amostragem, a percepção do pensamento dos que se dedicam ao estudo da música.

Ressalta-se que responderam a pesquisa alunos das diversas disciplinas (Canto, Violão, Guitarra, Violino, Bateria, Piano, Teclado) entre indivíduos recém formados, indivíduos em vias de concluir sua formação, alunos do ensino médio e técnico, e também alunos recém iniciados.

As perguntas foram aplicadas nos dias 13, 14 e 15 de Fevereiro de 2012, no início do ano letivo, em turmas coletivas com alunos de diversas idades e experiências, exatamente para não influenciar as respostas.

A pesquisa se estendeu também a profissionais formados em música que hoje trabalham como empreendedores em diversas áreas – Promotores de Eventos, Produtores, Músicos Profissionais, Professores Liberais.



**Os questionários aplicados aos diversos tipos de profissionais e estudantes estão nos Anexos deste trabalho.**

## **Pesquisa e resultados**

### **Pesquisa**

As questões aplicadas aos alunos tiveram o objetivo de perceber como o pensamento empreendedor se faz presente quando foram questionados sobre o binômio: Música x Empreendedorismo.

As respostas representam o que já se esperava, ou seja, muitos não fazem esta ponte, não ligam o seu estudo musical à sua vida profissional. Estão no Conservatório para outros fins como lazer, prazer, divertimento, sem o interesse de fazer deste conhecimento uma forma de ganhar dinheiro.

Contudo, o objetivo da pesquisa foi exatamente perceber que a centelha do empreendedorismo está presente quando se encontra as características empreendedoras nestes indivíduos e suas respostas de que o estudo musical os auxiliou a desenvolver estas características, tornando-os mais independentes, mais persistentes, mais receptivos às contribuições dos demais, mais abertos ao trabalho em equipe.

Percebeu-se também que era preciso explicar o que é empreendedorismo aos alunos entrevistados, pois uma parte deles não sabia ao certo a totalidade de informações que o termo denota. Este foi um ponto que prejudicou a pesquisa, pois na falta do pressuposto do conhecimento do termo por parte dos entrevistados suas respostas acabaram sendo um tanto quanto conduzidas pelo termo em si e não pelos aspectos e características do empreendedorismo, fato que se desejava averiguar.

Outro aspecto muito relevante foi a idade dos entrevistados. Como a amostragem tinha que demonstrar o todo, foram selecionados alunos de várias idades e, conseqüentemente, com conhecimentos e visão diferentes sobre si e sobre os objetivos que estavam buscando através da música. Visões e conhecimentos que traduzem exatamente a pouca idade e os motivos pelos quais estavam ingressando no Conservatório para aprender um instrumento musical. Não obstante, as perguntas ligadas diretamente no foco da pesquisa demonstraram que existe um paralelo que confirma algumas das hipóteses propostas.

### **Resultados**

Foram analisadas as perguntas e respostas dos alunos em um primeiro momento e também as perguntas e respostas dos profissionais envolvidos na área e os comentários sobre cada situação.

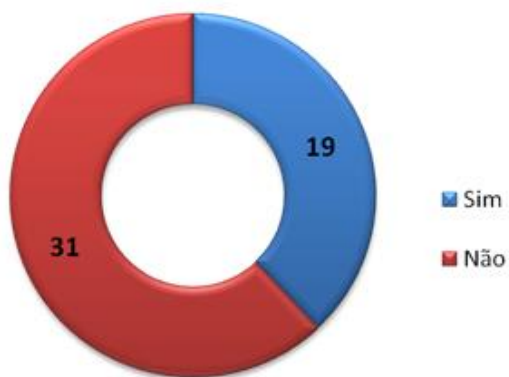
Ao todo oito (8) perguntas foram feitas aos alunos do Conservatório Maestro Marciliano Braga. As quatro (4) primeiras eram generalistas, ou seja, de cunho amplo e não tendenciosas ao tema proposto. As quatro (4) últimas estavam mais diretamente relacionadas ao tema e tinham a intenção de estabelecer o paralelo proposto.

As perguntas foram divididas, portanto em dois (2) grupos.

Perguntas / Comentários:

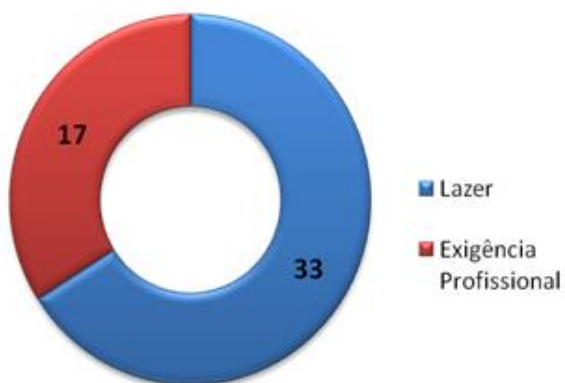
1. Você trabalha com música? (instrumentista/cantor, professor ou empresário)

**Gráfico 1**



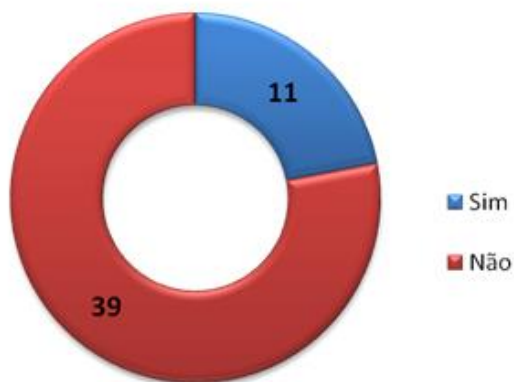
2. O estudo da música para você é:

**Gráfico 2**



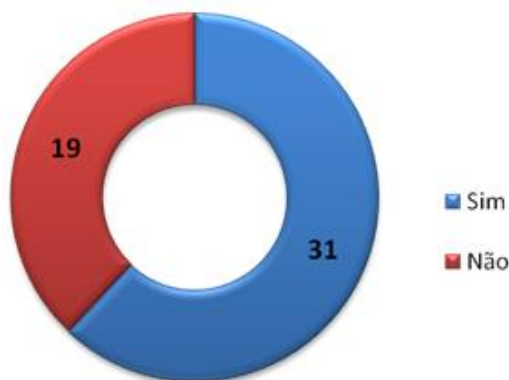
3. Quando você iniciou seus estudos musicais já pensava na carreira profissional?

*Gráfico 3*



4. Você teve influência de alguém para iniciar seus estudos musicais?

*Gráfico 4*

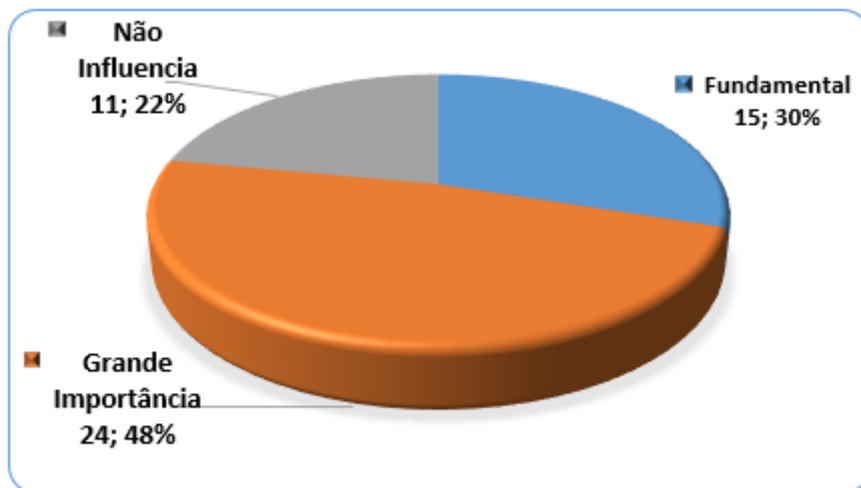


Como a pesquisa abrangeu alunos de diversas idades e com interesses musicais distintos, não seria estranho a coleta de respostas acima, pois o que realmente leva o indivíduo para a música são as influências, o lazer, a conotação do desejo de aprender algo novo. Por isso o que se percebe nas respostas acima é este impulso primeiro que nada tem de inovador nem de empreendedor em uma análise fria. Contudo existe um ponto interessante a ressaltar: dos 19 indivíduos que responderam já trabalhar com música antes de iniciar seus estudos, 11 responderam que estão buscando se aprimorar musicalmente tendo em vista seguir uma carreira profissional. Ou seja, 22% dos entre-

vistados estão buscando se profissionalizar através do estudo musical mas já tocavam e trabalhavam com música antes de buscarem este aperfeiçoamento. As demais perguntas se referem ao objetivo da pesquisa.

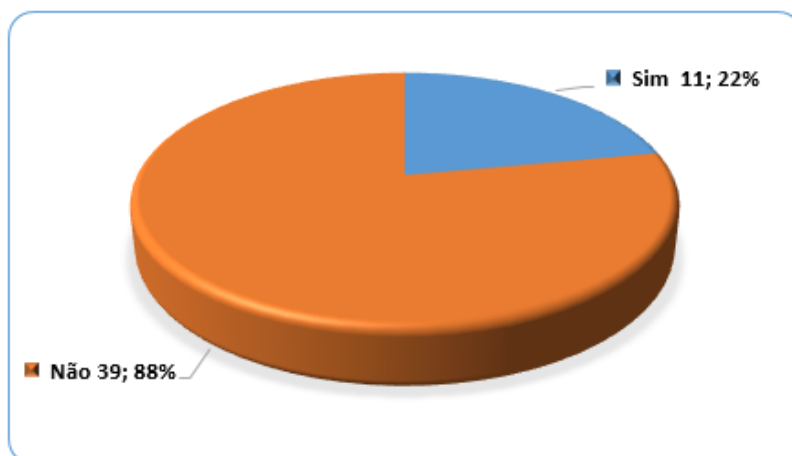
- Qual papel o estudo da música desempenha em sua carreira profissional? Escolha a melhor opção.

*Gráfico 5*



- O estudo da música o auxiliou em sua decisão profissional?

*Gráfico 6*



7. Nas opções abaixo, selecione aquelas em que o estudo musical lhe proporcionou desenvolvimento:

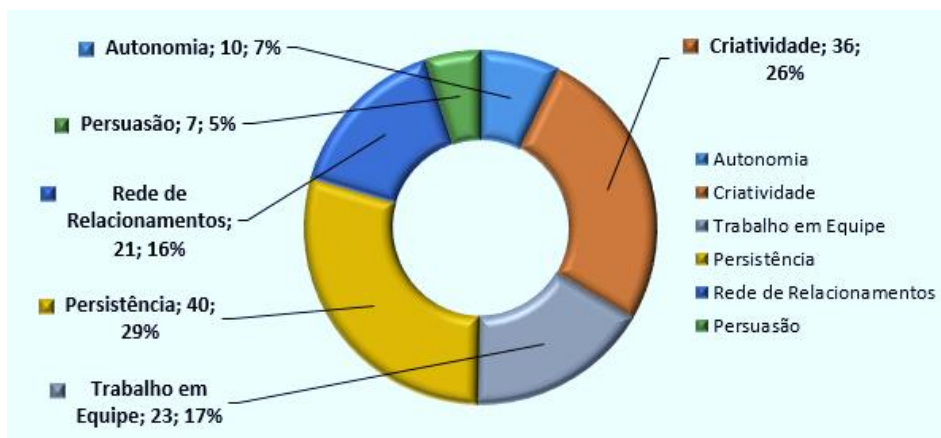
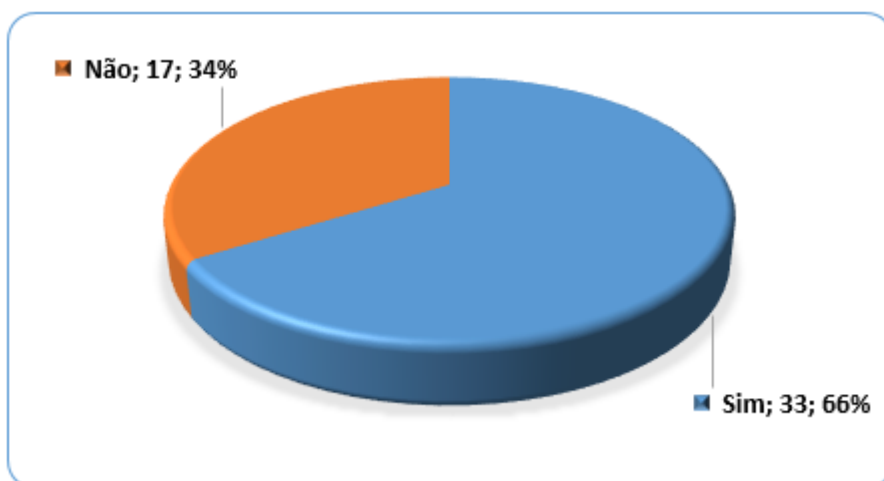


Gráfico 7

8. Você acredita que o investimento no estudo musical lhe proporcionará algum rendimento financeiro futuramente?

Gráfico 8



Considerando as hipóteses e as respostas dos alunos percebe-se que realmente os estudantes de música apresentam em certo grau e de forma aleatória, as características do espírito empreendedor. Esta hipótese foi confirmada pela pergunta nº 7 onde, das características escolhidas pelos alunos, 2 estão ligadas diretamente ao espírito empreendedor, ou seja: Criatividade e Persistência (Perseverança). Autonomia e Persuasão também foram escolhidas em menor quantidade. Como a questão era quais as características que o estudo musical lhe proporcionou desenvolvimento, acredita-se que a hipótese nº 1 foi confirmada.

A hipótese de número 2 não foi totalmente confirmada pelas respostas dos alunos. Apesar dos 24 indivíduos que afirmaram ser o estudo da música um fator de grande importância em suas carreiras profissionais, para 39 entrevistados o estudo da música não auxiliou na decisão profissional, o que demonstra que as características empreendedoras encontradas nos alunos surgiram antes e depois de iniciaram seus estudos musicais. Pode-se dizer que para os 24 que afirmaram ser o estudo da música fator de grande importância houve um despertar empreendedor ao vislumbrar oportunidades profissionais a seguir. Contudo entende-se que a hipótese nº 2 não foi comprovada.

A hipótese de número 3 está relacionada aos profissionais da música, aqueles que trabalham em algum segmento que faz uso da música como ferramenta de trabalho, seja empregado de alguém ou profissional liberal. Neste âmbito percebe-se que o músico profissional é quase sempre patrão de sua arte, ou seja, profissional autônomo, liberal, que oferece ou promove sua arte para obter lucro. Desde as mais variadas formas e com os mais variados estilos a música abre portas e favorece a dignidade da pessoa.

Existem aqueles que se organizam em associações, os que criam projetos culturais, os que tocam em bandas, orquestras, grupos pequenos ou grandes. Os que são solitários no desempenho da função tocando nos bares e casas noturnas. Enfim, as possibilidades para o empreendedor musical são muitas. O que se percebe é que em grande parte destes profissionais, o trabalho musical acaba sendo visto como o que complementa a renda, pois não lhe favorece o ganho necessário para sobreviver. Muitos desses músicos trabalham em outras atividades não relacionadas à arte e tem a opção do trabalho musical como um complemento. Não são todos. Existem os que se profissionalizam como músicos de concerto, tocando em orquestras ou grupos tradicionais que pagam salários e são bancados pelo Estado.

Contudo o que se propõe aqui é perceber que desde o maestro que rege uma grande filarmônica, ao mendigo que toca seu violão nas esquinas, existe um mesmo sentimento motivador que os leva a se valer da arte para o sustento. Para o maestro a arte é nobre, imponente, abre portas muito grandes. Possibilidades de visibilidade por meio de concertos em outros países. Para o mendigo a arte é diferencial competitivo, pois dela se vale para atrair, emocionar e comover os que passam.

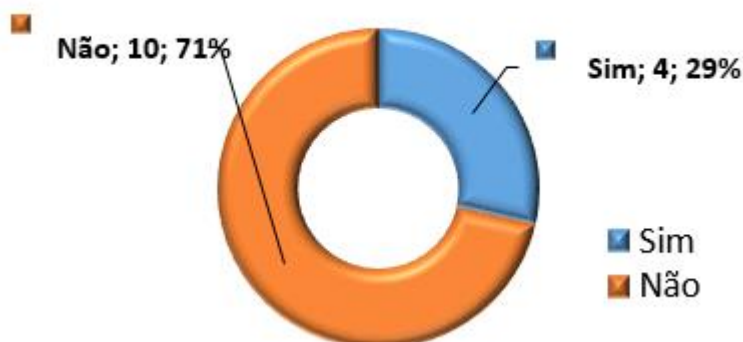
As questões aplicadas aos profissionais tiveram o intuito de levantar entre Professores, Cantores/Instrumentistas e Empresários do segmento Musical informações que comprovassem a hipótese de nº 3, onde se percebe que os músicos profissionais

optam pelo uso da música como forma de trabalho pois observaram em si mesmos que o estudo musical lhes concedeu uma visão empreendedora.

Para tanto foram aplicadas as questões abaixo para que 14 indivíduos as respondessem entre professores de música, músicos profissionais e empresários na área musical.

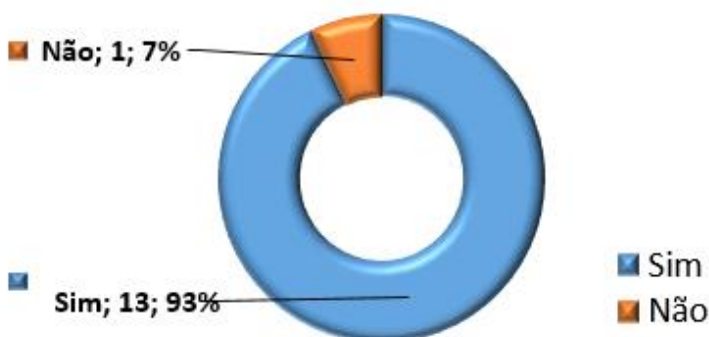
- 1- Você começou a estudar música já pensando que se tornaria professor?

**Gráfico 9**



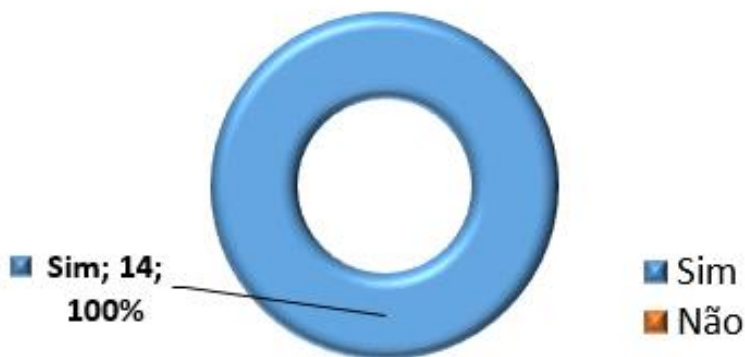
- 2- Você acredita que seu professor de música foi fator determinante em lhe proporcionar reflexão sobre as várias oportunidades que a música pode trazer profissionalmente?

**Gráfico 10**

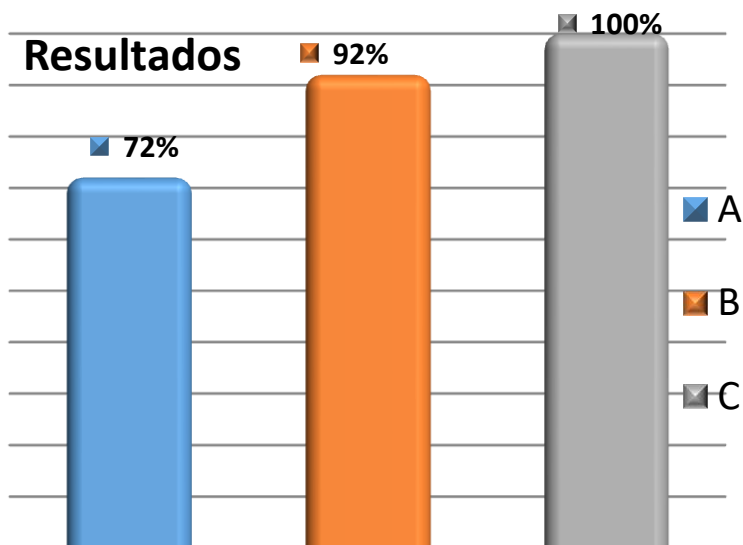


- 3- Você percebe que o estudo da música lhe proporcionou não somente desenvolvimento técnico, mas também desenvolvimento empreendedor?

**Gráfico 11**



Pois bem, na coleta de dados obtiveram-se os seguintes resultados:



**Gráfico 12**



- A. 72% iniciaram seus estudos musicais sem pensar em seguir carreira;
- B. 92% acreditam terem sido influenciados por seus professores de música na escolha profissional, visto que esses lhes proporcionaram reflexão sobre as possibilidades profissionais na área musical;
- C. 100% disseram que o estudo musical lhes proporcionou desenvolvimento empreendedor;

Conclui-se, portanto, que a hipótese de número 3 foi comprovada, pois a maioria dos profissionais iniciou seus estudos sem saber que optariam futuramente por utilizar da música como meio de trabalho, o que leva a crer que o estudo musical favoreceu e fomentou o surgimento das características empreendedoras nestes profissionais.

Também se observa que 74% dos profissionais disseram que o estudo musical lhes proporcionou desenvolvimento empreendedor, no tocante ao despertar do uso da música como ferramenta de trabalho.

### **Considerações finais**

Os conhecimentos aliados à experiência de vida produziram grandes homens e mulheres com a capacidade incrível de criticar o mundo à sua volta.

Tal capacidade parece tão ínfima em se tratando das grandes conquistas e realizações pelas quais o homem foi trilhando seus caminhos ao longo da história das civilizações. Contudo a capacidade de criticar é deveras grandiosa pois dela advém as mudanças e transformações que realmente construíram o mundo moderno.

Não obstante, o que se propôs com este estudo foi comprovar que realmente existe uma aproximação natural entre os perfis do empreendedor e do músico, onde se percebe que pólos tão distintos se encontram e se complementam pelo simples fato de que a atividade interior de ambos os conduzem para o desenvolvimento de características muito próximas umas das outras, o que fomenta o desejo criativo, inquieto, persistente de se lançar em busca de novas oportunidades.

Conclui-se, portanto, que o estudo musical abre a mente do indivíduo para a possibilidade de fazer-se patrão de si mesmo, utilizando o conhecimento musical como ferramenta de liberdade financeira pois se torna ferramenta de trabalho.

Comprovou-se que existem indivíduos que ao iniciar seus estudos musicais sabem exatamente que direção vão seguir. Também existem os que se iniciam pelo prazer e pelo lazer, mas vão percebendo que a música pode lhes proporcionar a abertura de portas até então desconhecidas. É quando começam a brotar as centelhas das características particulares que fomentarão o desejo empreendedor.

## Referências bibliográficas

- CAVALIER, DEBBIE – **Educadores Musicais são Empreendedores** – artigo traduzido dos periódicos da Berklee College of Music, encontrado no site: <http://www.artistshousemusic.org/articles/music%2Beducators%2Bare%2Bentrepreneurs>
- DORNELAS, José Carlos de Assis. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 3ª edição – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008 – 2ª reimpressão.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Diálogo interáreas**: o papel da educação musical na atualidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 27- 33, out. 2007.
- GÓES, Raquel Santos – **A Música e suas Possibilidades no Desenvolvimento da Criança e do Aprimoramento do Código Linguístico** – Revista do Centro de Educação à Distância – CEAD/UEDESC, Vol. 2, nº 1 de 2009. 16 p.
- GROSSI, Cristina. **Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.8, p. 87-92, mar. 2003.
- HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino da música?** Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.
- LAPOLLI, Edis Mafra. **Conhecimento disponibilizado de forma assertiva**: Inteligência Empreendedora aplicada à Educação. Artigo disponível no site: [www.smec.salvador.ba.gov.br](http://www.smec.salvador.ba.gov.br) (acesso em 26 de abril de 2012).
- PAIVA, Edna Teixeira de. **O Autoconhecimento na Formação Empreendedora dos alunos do 4º período do projeto Educação para Jovens e Adultos em uma escola municipal de São João Del Rei (MG)**. São João Del Rei, 2009 - Trabalho apresentado ao curso de especialização em Educação Empreendedora para a obtenção do título de especialista. UFSJ.
- PEREIRA, Heber Santos. **Formação dos Administradores com Ênfase no Empreendedorismo**. São João Del Rei, 2009 - Trabalho apresentado ao curso de especialização em Educação Empreendedora para obtenção de título de especialista. UFSJ.
- RADBILL, Catherine Fitterman – **Empreendedorismo Musical**: Habilidades para alimantar a vida criativa – artigo traduzido do Department of Music and Performing Arts Professions – New York University, USASBE 2010. Encontrado no site: <http://sbaer.uca.edu/research/USASBE/2010/p56.pdf> (22 p).
- SALAZAR, Leonardo - **Música Ltda** – O negócio da música para empreendedores, revista da ciência da administração – fcap, Versão eletrônica, v.3, jan-jul 2010. 41 p.
- SOARES, Sueli Cristiana de Meneses. **Planejamento e Avaliação** – planejar é preciso e avaliar é necessário. Campos Gerais, 2009 – Trabalho apresentado ao curso de especialização em Educação Empreendedora para obtenção de título de especialista. UFSJ.



## A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DA CONDUTA PROFISSIONAL E DA METODOLOGIA DE ENSINO DO PROFESSOR DE QUÍMICA, SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO

*Cristine Roman Cardoso de Araújo*  
*Diogo Losch de Oliveira*

### Introdução

A química é uma ciência que propicia a formação de cidadãos conscientes, já que proporciona o entendimento dos fenômenos químicos presentes em sua vida habitual. No ensino da química, nota-se que os alunos, muitas vezes, não conseguem aprender, não sendo capazes de associar o conteúdo estudado com seu cotidiano, tornando-se desinteressados pelo tema. Isto indica que este ensino está sendo feito de forma descontextualizada e não interdisciplinar (NUNES e ADORNI, 2010). Neste sentido, verifica-se a necessidade de falar em educação química, priorizando o processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, ligando o ensino aos acontecimentos do cotidiano do aluno, para que estes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade avançada, no sentido tecnológico (TREVISAN e MARTINS, 2006).

O sucesso do desenvolvimento dos alunos está relacionado à motivação para aprender, a busca por novos conhecimentos com entusiasmo e preparo para novos desafios. Porém, a realidade encontrada nas salas de aula é outra, os alunos não possuem bom desempenho, a culpa é sempre do professor, e por outro lado o professor acredita que o próprio aluno é o único responsável pelo seu fracasso (ALCARÁ, 2005). Nesse sentido, lembramos que a motivação do aluno depende da motivação do professor. Ele é o protagonista, dinamizador do processo e responsável pela arte de ensinar.

Deve promover um clima favorável, estabelecer vínculos seguros, buscar compreender e interpretar as diferentes situações de seus alunos e de sua escola, ou seja, as ações do professor influenciam totalmente no comportamento dos alunos (ALCARÁ, 2005). Nesta direção pode-se perceber uma provável característica que seria importantíssima para a pessoa do docente, trata-se de sua conduta como profissional, pois, segundo a literatura (Lima, 2000; Gil, 2008), ela pode atuar sobre a percepção do aluno quanto a disciplina e isto pode indicar sua influência na aprendizagem do aluno.

“O professor é a figura responsável por organizar o ambiente despertador da motivação do aluno para a aprendizagem de algo”. (LIMA, 2000) “A relação com o saber na sala de aula mediante “uma verdadeira negociação do contrato didático”, requer do professor a vontade e a capacidade de escutar os alunos, de ajudá-los a formular seu pensamento e de ouvir suas declarações” (GIL, 2008).

Quanto maior for a afinidade entre professores e alunos, melhor será a fluência do processo ensino–aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam complementar a aula, tornando-a um momento de aprendizagem dinâmica para ambos: aluno e professor. Se o aluno não se interessa pela disciplina – seja pela pessoa do professor ou pela maneira como ele apresenta suas aulas – ele sente grande dificuldade em aprender e essa dificuldade o desmotiva. Seu desinteresse e a sua repulsa pela matéria, e até pela pessoa do professor, crescem.

Acaba por se criar um ciclo vicioso envolvendo a desmotivação e o não-aprendizado, o que é difícil de se romper. Tendo em vista que a motivação do aluno em aprender depende da motivação do professor, e que a motivação está relacionada com sua conduta profissional e metodologia de ensino do professor, este artigo buscou avaliar a percepção que os alunos tem em relação a metodologia de ensino e a conduta profissional de seus professores de química, bem como se estas características pessoais do professor, na visão dos alunos, podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

### **Perspectiva Teórica**

#### **Conduta Profissional**

É possível perceber, em meio à convivência existente no contexto escolar, que se salienta, de forma indiscutível, o fato de que o docente é considerado como uma referência para seus discentes, pois de acordo com Rosa (2003), podemos perceber que o professor é:

“Responsável por apresentar situações que propiciem a reciprocidade intelectual e a cooperação ao mesmo tempo moral e racional. Assume papel de orientador, coordenador, levando os alunos a trabalharem o mais independente possível. Convive com seus alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado e realiza também com eles suas experiências para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento” (ROSA, 2003).

Evidentemente que tal visão tanto pode ser considerada de forma positiva, quanto negativa. Levando em conta que o professor, num grande número de situações, tem a atenção de seus alunos voltada para si, por conta de possuir maior conhecimento teórico a ser trocado com seus alunos, o mesmo torna-se objeto de permanentes avaliações.

E tal afirmação une-se com a relevância que se deve dar à contínua atenção no que diz respeito à imagem pessoal, uma vez que esta retrata diretamente o profissional responsável. Inúmeras vezes, ações mostram mais do que qualquer discurso, daí a indispensabilidade de as mesmas serem pronunciadas frente a uma postura correta e coerente, tendo como premissa de que o respeito, a justiça e a ética são elementos imprescindíveis essenciais à conduta diária moral, referente a todo ser humano.

## Metodologia de Ensino

Cardoso e Colinvaux (in Trevisan e Martins, 2006) dizem que, “Cabe assinalar que o entendimento das razões e objetivos que justificam e motivam o ensino desta disciplina – a Química – poderá ser alcançado abandonando-se as aulas baseadas na simples memorização de nomes de fórmulas, tornando-as vinculadas aos conhecimentos e conceitos do dia-a-dia do alunado”.

Isso sugere que, se o professor de química conseguir atrair seus alunos pelo que ensina, poderá despertar neles a empatia por esta disciplina, pois quando expõe o conteúdo com contentamento, ou seja, com apreço, capricho, concentração e euforia, consegue trazer a atenção do educando, despertando-lhe a curiosidade. Com base nestes princípios, destaca-se a importância de o docente refletir constantemente sua metodologia pedagógica, buscando aperfeiçoá-la sempre que for oportuno. Excelentes exemplos, segurança e autoridade são qualidades conquistadas no decorrer do convívio.

## Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa quantitativa, básica, descritiva e experimental. Foi desenvolvida com 41 estudantes distribuídos em oito escolas, entre públicas e particulares, sendo sete da região metropolitana de Porto Alegre (Canoas, Esteio e Sapucaia do Sul) e uma escola do litoral gaúcho (Tramandaí). Todas as cidades mencionadas no estudo estão localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Neste estudo, foram englobados um total de oito professores de químicas.

Os alunos que fizeram parte deste estudo encontravam-se na faixa etária entre 14 e 50 anos, dividindo-se entre masculino e feminino. Os alunos estavam regularmente matriculados nos três turnos escolares, estando divididos entre o ensino médio regular e o ensino médio técnico, compreendidos desde a primeira série do ensino médio até o EJA.

Os dados foram coletados entre agosto e outubro de 2014 por meio da aplicação de um questionário, sendo que, as questões iniciais serviram para verificar a faixa etária e o sexo dos alunos. A segunda parte do questionário seguiu o modelo da escala Likert, onde foram elaboradas 32 assertivas em que o aluno deveria responder usando o critério 1: Discordo totalmente, 2: Discordo, 3: Indiferente, 4: Concordo e 5: Concordo totalmente. Os dados foram tabulados e analisados através do software PSPP (<https://www.gnu.org/software/pspp/>).

Resultados e Discussão

Assertiva / Conceito Likert	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente	Não Respondeu
Dá explicações pouco claras	26,83%	39,02%	4,88%	24,39%	4,88%	0,00%
Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria	2,44%	9,76%	17,07%	41,46%	29,27%	0,00%
Costuma dar aulas sempre da mesma maneira	7,32%	19,51%	17,07%	34,15%	21,95%	0,00%
Aponta os aspectos importantes da matéria	0,00%	0,00%	21,95%	41,46%	36,59%	0,00%
Apenas repete o que está no livro de texto	48,78%	34,14%	9,76%	0,00%	7,32%	0,00%
Faz bom uso de recursos audiovisuais	24,39%	26,82%	26,83%	12,20%	9,76%	0,00%
Suas aulas são, de um modo geral, desinteressantes	41,46%	29,27%	2,44%	24,39%	2,44%	0,00%
Distribui bem o tempo disponível para as aulas	2,44%	12,20%	12,20%	39,02%	34,14%	0,00%
É injusto na atribuição de notas ou conceitos	68,29%	19,51%	2,44%	2,44%	4,88%	2,44%
Estabelece poucas relações entre teoria e prática na disciplina	24,39%	36,58%	21,95%	9,76%	4,88%	2,44%
Mantém o aluno atento durante as aulas	4,88%	19,51%	4,88%	39,02%	29,27%	2,44%
Raramente estabelece relações entre a matéria de ensino e situações da vida real	19,51%	36,58%	17,07%	7,32%	12,20%	7,32%
Poderia ser classificado como bom professor	4,88%	2,44%	17,07%	21,95%	48,78%	4,88%
Poderia, de um modo geral, ministrar melhor a disciplina	14,63%	26,83%	24,39%	21,95%	9,76%	2,44%
De um modo geral, o sistema de avaliação utilizado nesta disciplina é satisfatório	2,44%	9,76%	7,32%	41,46%	34,14%	4,88%

Tabela 2: Respostas dos alunos acerca da Metodologia de Ensino do Professor de Química

Em se tratando de metodologia docente, e levando em consideração as respostas dadas acerca desta característica, os discentes afirmaram que seus professores de química fazem bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria, apontam os aspectos importantes da matéria, não executam apenas a repetição do que está no livro de texto, estabelecem várias relações entre teoria e prática na disciplina, além de estabelecer também as relações pertinentes com situações da vida real.

A observação discente deve ser considerada pelo docente, pois seu ponto de vista pode contribuir com imensos avanços para o processo de aprendizagem, visto que o aluno é um sujeito ativo neste movimento, mas necessita de orientação e de professores que sejam capazes de conduzi-lo ao desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento do

educando não está somente na sua competência para executar ou acumular conhecimentos, mas no aproveitamento de seus saberes para melhorias em correspondência com o meio em que vive.

É relevante também que o docente domine a forma correta de empregar esses materiais para que as suas aulas sejam adequadas e satisfatórias para a aprendizagem dos alunos. Além disso, enquanto não houver uma conscientização geral dos professores, no sentido de realmente serem profissionais, de nada valerão os esforços despendidos por alguns, pretendendo o bem-estar de todos (HENNIG, 1998). Nesta conjuntura é necessário que o professor tenha um amplo conhecimento, tanto em relação aos temas específicos quanto ao uso de materiais didáticos e pedagógicos.

O ensino de química pressupõe, assim como qualquer outro ensino, ter conhecimento de estratégias teóricas metodológicas, estando estas sujeitas a modificações. Consequentemente, o aperfeiçoamento de metodologias para obtenção de conhecimento científico é de suma importância (ARMSTRONG, 2008).

“Cabe ao professor o papel de estabelecer critérios e estratégias pedagógicas, como forma de orientar [...] fatos ou fenômenos estudados em sala de aula” (ARMSTRONG, 2008).

Devemos compreender nesse caso que o docente é o motivador direto da maneira de aprendizagem de seus discentes e pela estratégia por ele usada no processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se também na pesquisa feita, que um considerável número de alunos percebe que de fato o professor define os objetivos de cada aula e consequentemente parece planejar as aulas.

No aspecto aqui analisado, que é a organização do professor, há que se concordar com CUNHA (2012) quando diz que: “O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor... pois ele é a principal fonte de informação sistematizada”. Consequentemente buscar organização e inovações às aulas é parte das atribuições do docente que é admitido e esperado pelo grupo de alunos, pois a partir dessa troca há formação de novos conceitos por parte dos discentes. Sobre a conduta profissional do professor de química, mais da metade dos alunos afirmam que seu professor estimula o interesse pela matéria, também é o profissional assíduo e pontual em seu ambiente de trabalho.

No geral, as aulas são ministradas com entusiasmo, o docente mostra-se seguro ao responder as perguntas dos alunos, parece gostar de dar aulas, além de desenvolver tópicos ou unidades mostrando como estas encaixam no conteúdo da disciplina como um todo. Grande parte dos docentes mostram aceitar o ponto de vista do aluno, encorajam o aluno a participar da aula, procuram ajudar os alunos que têm dificuldades na matéria, exigem raciocínio do aluno, tem habilidade em perceber se os alunos estão entendendo o assunto da aula e demonstram preocupação de que os alunos aprendam. O docente ainda, estimula o senso crítico dos alunos, é acessível aos alunos dentro e fora



da sala de aula e parece respeitar o aluno como pessoa. Sobre a característica de conduta profissional, analisando as opiniões dos alunos entrevistados, pode-se dizer:

“A conduta do professor pode influenciar de modo positivo ou negativo no processo ensino-aprendizagem do aluno. O professor pode despertar o interesse dos alunos quando se preocupa não apenas em transmitir alguma mensagem, mas em entender os códigos conhecidos pelos alunos e tentar codificar essas mensagens de acordo com esses códigos já anteriormente conhecidos” (ZANI e NOGUEIRA, 2006).

Levando em consideração todos os dados e respostas obtidos na pesquisa, parece claro que o professor tem uma função de enorme importância no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, uma vez que se evidencia como indivíduo de mais experiência e com um maior conhecimento estruturado do que do aluno. Desta maneira, o professor deve estar atento ao seu papel de facilitador de aprendizagem, ou seja, agir como mediador entre os conceitos que devem ser aprendidos e a produção ou construção destes por parte dos alunos, explorando sempre o que de melhor os alunos puderem oferecer, objetivando à formação de cidadãos informados e responsáveis.

Conseqüentemente, o exercício da docência, na qualidade de ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer impreterivelmente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E nesta direção é possível que o desempenho da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a prática transformadora. Conectar teoria e prática é um dos maiores desafios para os professores, pois a relação entre teoria e prática é o fundamento do conhecimento.

Considerando as respostas dadas pelos alunos nas assertivas enquadradas na categoria de metodologia do professor, percebe-se que em virtude do que os alunos julgam ser procedimento metodológico, eles reparam estas características em seus professores, pois tiveram discernimento para avaliar se os mesmos davam explicações pouco claras, faziam bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria ou ainda apontavam os aspectos importantes da mesma. Para transformar a situação, muitas vezes adversa, no ensino de química, é necessário que haja uma modificação de comportamento do professor em relação às estratégias de ensino por ele empregadas. O docente pode empregar práticas extremamente simples, mas que requeiram a participação decisiva do aluno. Em função disso, Hennig (1998) “sugere renovar, reformular, aperfeiçoar e dinamizar o ensino de Ciências. [...] atualizar os professores em exercício e prover os futuros professores de uma orientação segura quanto ao ensino de Ciências”.

### **Considerações Finais**

Diante das respostas obtidas no instrumento de uma maneira ampla foi possível sugerir que o aluno está sim muito atento a questões relacionadas a conduta profissi-

onal e a metodologia de ensino empregada pelo professor de química em sala de aula. Além disso, a maioria dos alunos afirmou que, de um modo geral, seus professores usam boas metodologias ou estratégias de ensino bem como possuem boa postura profissional dentro da sala de aula. Para que o ensino-aprendizagem ocorra, é necessário que o professor tenha plena consciência do seu papel enquanto orientador.

O ensino não se baseia apenas na ação de enunciar aquilo que se sabe, se produz em uma relação muito mais complexa que isto. BARBOSA (2010) salienta que o aluno se retrata muito no professor; e “ se ele sabe estar acessível ao aluno e aceita a troca de ideias, terá resultados muito mais benéficos em seu trabalho porque conquista a confiança do aluno, e existirá um melhor relacionamento”. Desta forma, haverá um clima mais favorável para a organização mental do conhecimento por parte dos alunos. Por este motivo, o professor deve ter sempre em mente que suas atitudes em sala de aula, para com os alunos e frente a disciplina que ensina, norteará a importância que estes darão aos seus conteúdos.

Ainda levando em consideração as respostas obtidas, parece claro que o professor tem uma função de enorme importância no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, uma vez que se evidencia como indivíduo de mais experiência e com um maior conhecimento estruturado do que do aluno. Desta maneira, o professor deve estar atento ao seu papel de facilitador de aprendizagem, ou seja, agir como mediador entre os conceitos que devem ser aprendidos e a produção ou construção destes por parte dos alunos, explorando sempre o que de melhor os alunos puderem oferecer, objetivando à formação de cidadãos informados e responsáveis.

## Referências Bibliográficas

- ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Das Redes Sociais à Inovação**. Cia. Inf., Brasília, v. 34, n. 2, ago. 2005.
- ARMSTRONG, D.L.P. **Fundamentos Filosóficos do Ensino de Ciências Naturais**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- BARBOSA, V. **Reconhecendo a importância da motivação na aprendizagem**. 2010. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/reconhecendo-a-importancia-da-motivacao-na-aprendizagem-doc-a29626.html>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- CUNHA, M. B. **Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula**. Química Nova na Escola, v. 34, nº 2. Maio, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1 ed. 3 reimpressões. São Paulo: Atlas, 2008.
- HENNIG, Georg J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- LIMA, L.M.S. **Motivação em sala de aula: A mola propulsora da aprendizagem**. In: SISTO, F.F; OLIVEIRA, G.C; FINI, L.D.T. (Orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. P. 148-161.

NUNES, A. S.; Adorni, D.S. **O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA: O olhar dos alunos.** In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores.** Tese de Doutorado. Unimep, 2003.

TREVISAN, Tatiana Santini e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites.** UNIrevista. Vol. 1, nº 2: abril, 2006.

ZANI, Adriana Valongo; NOGUEIRA, Maria Suely. **Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 14, n. 5, p. 742-748, 2006.

## ESTUDO DO CONHECIMENTO: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM O VIÉS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

*Cleusa Adriana Novello  
José Vicente Lima Robaina*

### Introdução

Frente a debates contemporâneos, onde se tem discutido sobre a Educação Matemática em uma concepção das Ciências Sociais e Humanas e vinculando aos questionamentos educacionais na concepção da formação do cidadão para exercer atividades éticas e morais. Também, percebendo a necessidade de buscar uma metodologia de ensino onde desperte a curiosidade do aluno em aprender, este trabalho aborda a resolução de problemas com o viés da aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa corresponde aquela em que a apreensão do novo conhecimento significativo é construído, levando em consideração ao conhecimento anterior do educando. Mas, com ideias que possam ser relevantes e contribuir com as interações posteriores. Isto significa, conforme destaca Ausubel (2003, p.2), “[...] com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, [...]” para formular significados.

Assim, sob essa perspectiva ausubeliana a aprendizagem significativa ocorre quando o novo saber, junta-se com os conhecimentos considerados relevantes preexistentes. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las. Essa opção traz a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado, quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham na busca de estratégias para sua resolução.

O presente estudo decorre de questionamentos sobre a prática de ensino, em especial da disciplina de matemática, pois se sabe que um dos aspectos fundamentais, onde emerge mudanças na educação é o fato de buscar desenvolver no aluno a capacidade de aprender e perceber a aplicação dos conhecimentos adquiridos, atribuindo significado ao conhecimento científico desta disciplina, outorgando novos rumos à pedagogia científica.

Bachelard ao abordar a pedagogia científica, faz reflexões temáticas referentes à transformação da prática docente e afirma que para inferir mudanças significativas, faz-se necessário uma adequação de concepção do próprio trabalho pedagógico, pois “para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver uma questão, não pode haver conhecimento científico natural. Nada é dado. Tudo é construído” (BACHELARD, 2007, p. 166).

Para o autor, a pedagogia científica instrui a cultura e o desenvolver da prática científica, a qual resulta em uma forma de pensamento e conhecimento. Dessa forma,

pode se refletir em uma transformação do espírito, formando-se uma estrutura organizadora dessa nova pedagogia. Com este viés, a epistemologia que é base para a prática científica, a visão de mundo está focada na problemática da produção do conhecimento.

Esta pedagogia incentiva a busca de problemáticas desafiadoras, as quais facilitam a construção do conhecimento, por estimular professores e alunos a exercitarem a autonomia e o pensamento crítico através de dinâmicas criativas. Assim, dando novos significados para a relação pedagógica e a prática científica. Nessa perspectiva, é que a resolução de problemas permite ao professor e ao aluno trabalharem e desenvolverem epistemologicamente relações, ambiente, escola, sociedade e tecnologia, a fim de que a prática se alie ao saber científico.

Sendo assim, o aluno precisa saber pensar e interpretar os problemas, constituindo-se como pré-requisito de todas as disciplinas, não só para a de Matemática. O professor precisa problematizar as verdades instituídas na Matemática com vistas a aprendizagem significativa.

### **Resolução de Problemas X Aprendizagem Significativa**

A fim de mostrar ao aluno a relação entre a matemática e a realidade, ao mesmo tempo desafiando-o para resolver um problema proposto, Smole e Diniz, assim respondem à questão feita, pois para as autoras:

(...) para que a aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa e relevante, sendo vista como compreensão de significados, possibilitando experiências anteriores, vivências pessoais e outros conhecimentos; dando espaço para a formulação de problemas de algum modo desafiantes, que incentivem o aluno a aprender mais; modificando comportamentos e permitindo a utilização do que é aprendido em diferentes situações escolares ou não (SMOLE E DINIZ, 2001, p. 12).

Portanto, para que o aluno se sinta entusiasmado em aprender, é necessário que os conteúdos sejam abordados pelo professor de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos, onde ele possa perceber sua aplicação.

Para Allevato e Onuchic (2011), problemas são atividades ou situação em que a resolução não é conhecida ou memorizada pelos estudantes, e a quem está interessado em resolver. Van de Walle (2009) entende que problema é qualquer atividade em que os estudantes não têm regras prescritas para sua resolução.

Gonçalves (2015), traz em sua abordagem que, a resolução de problemas é uma metodologia de ensino e aprendizagem, na qual o conhecimento matemático se constrói ou se amplia através da resolução de um problema gerador, o qual se refere a um problema proposto com o viés da construção de um novo conceito, procedimento ou princípio ao longo de sua resolução.

Walle (2009) aborda que ensinar com a metodologia de resolução de problemas é mais centrado no aluno do que no professor. “O ensino começa e se constrói com as

ideias que as crianças possuem – seus conhecimentos prévios. (...) uma convicção de que todas elas podem criar ideias significativas sobre a matemática” (VAN DE WALLE, 2009, p. 58).

De acordo com Piaget esse “processo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis” (Poza p. 178) chama-se assimilação. Quando o aluno percebe que os conceitos dos conteúdos aprendidos não são suficientes para resolver o problema apresentado pelo seu professor e busca alternativas adequadas, modificando o conhecimento que possui, para adaptar à realidade do problema, ocorre o processo de acomodação que para Piaget é “qualquer modificação de um esquema assimilador ou de uma estrutura, modificação causada pelos elementos que assimilam” (Poza, 1998, p. 180). De acordo com Piaget a aprendizagem acontece quando ocorrem esses dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

Assim, o estudo das situações que envolvem o fazer em sala de aula, mostra que entre a teoria e a prática, há formas e normas para se alcançar os objetivos, tanto do professor quanto a expectativa de aprender dos alunos. Onde, a aprendizagem seja por meio de relações entre o conhecido e o que é conhecível, desenvolvendo no processo de ensino e aprendizagem a aprendizagem significativa, onde envolve a aquisição e a construção de significados.

Onde, a essência da aprendizagem significativa na abordagem dos autores Ausubel, Novak e Hanesian (1980), “são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)”. (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p. 34). Essas relações são dois conceitos básicos atribuídos pelo autor para aprendizagem significativa.

Dessa forma, segundo Moreira (2002, p. 56), para que uma determinada situação seja considerada um problema, deverá levar o aluno a pensar, interpretar, sendo uma situação desafiadora, que deverá implicar em um processo de reflexão, de tomada de decisões quanto ao caminho a ser utilizado para a sua resolução.

O problema deverá ser uma situação diferente da que já se tenha trabalhado, mas que “se utilize de técnicas e estratégias já aprendidas para a sua solução, isto é, possível de ser resolvido pelo aluno, real, interessante e que propicie várias estratégias de solução” (MOREIRA, 2002, p. 57). Este autor enfatiza ainda que:

Ninguém que considere um dado conhecimento, por exemplo, um valor em si mesmo, ou o seu jeito de ser e se relacionar como o mundo, o natural, o normal, o correto, o melhor conseguirá, sequer, oportunizar aos sujeitos ar endentes o distanciamento necessário à relativização de seus próprios saberes. Infelizmente, no entanto, é muito frequente ainda que as relações humanas no meio escolar estejam impregnadas de uma terrível e destrutiva violência simbólica da quais alguns sujeitos - cativos de suas velhas representações sobre ensinar, aprender e escola - nem mesmo se apercebem (MOREIRA, 2002, p. 58).

A partir desta concepção, para ocorrer mudanças mais profundas, o professor precisa problematizar um conhecimento e tentar mudar as representações simbólicas que ele próprio possui sobre o ensino e aprendizagem em matemática. Por vezes, o professor permanece preso até mesmo por não se dar conta que é a partir da problematização que se pode envolver o aluno em situações da vida real, motivando-o para o desenvolvimento do modo de pensar matemático. Assim o aluno pensa produtivamente, quando é estimulado e desafiado. Para isso, o professor deve propor situações-problema que possibilitem a produção do conhecimento, incentivando às descobertas pelo aluno. A diversidade de estratégias utilizadas, a exposição de dificuldades, a análise e verificação da solução, a criação de novos problemas e a identificação do erro é importante para que ele possa compreender melhor o que poderia ter sido feito, possibilitando-o também, a perceber que esse problema teria outras maneiras de ser resolvido, e se chegaria ao mesmo resultado

A situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las.

A fim de mostrar ao aluno a relação entre Matemática e a realidade, ao mesmo tempo desafiando-o para resolver um problema proposto, Smole e Diniz, assim respondem à questão feita, pois para as autoras:

(...) para que a aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa e relevante, sendo vista como compreensão de significados, possibilitando experiências anteriores, vivências pessoais e outros conhecimentos; dando espaço para a formulação de problemas de algum modo desafiantes, que incentivem o aluno a aprender mais; modificando comportamentos e permitindo a utilização do que é aprendido em diferentes situações escolares ou não (SMOLE E DINIZ, 2001, p. 12).

Portanto, para que o aluno se sinta entusiasmado em aprender, é necessário que os conteúdos sejam transmitidos pelo professor de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos, onde ele possa perceber sua aplicação, desenvolvendo competências e habilidades para interpretar situações-problema. É necessário que o professor adote como metodologia de ensino a resolução de problemas. Segundo Vila e Calejo:

Se propomos que os problemas sejam o eixo por meio do qual os alunos trabalhem na matemática desde o primeiro dia de aula da pré-escola, aceitamos que esses alunos contam com uma bagagem de conhecimentos necessários para poder iniciar a aprendizagem dos conteúdos do ensino escolar (2006, p. 53).

Dessa forma estamos valorizando o conhecimento prévio do aluno, e assim ampliando seus conhecimentos de modo que ele se sinta valorizado, percebendo que o que já sabe é útil e poderá ser ampliado no aprendizado escolar.

Esta prática, não quer dizer que os exercícios de aprendizado sejam eliminados, mas que no ensino da Matemática possa ir além disso, onde possa proporcionar ao aluno uma forma de pensar e organizar ideais a partir dos conceitos trabalhados em aula, pois sabemos que quando ele se depara com uma situação, onde terá que organizar suas ideias para tentar resolvê-la, ele tende a desanimar, mesmo que possua informações para resolução. Isso nos leva a entender a resolução de problemas como uma ferramenta para pensar matematicamente. Nesse sentido, Vila e Callejo destacam que:

(...) o ensino/aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma tentativa de modificar o desenvolvimento habitual das aulas de matemática. Os problemas são um meio para pôr o foco nos alunos, em seus processos de pensamento e nos métodos inquisitivos; uma ferramenta para formar sujeitos com capacidade autônoma de resolver problemas, críticos e reflexivos, capazes de se perguntar pelos fatos, suas interpretações e explicações, de ter seus próprios critérios, modificando-os, se for necessário, e de propor soluções (VILA E CALLEJO, 2006, p. 29).

Nesse sentido, percebe-se claramente a importância dessa metodologia de ensino, mas sabe-se também, que para tal é necessário que o aluno esteja entusiasmado a aprender, tendo um ambiente que lhe proporcione prazer e desafios, onde o professor tenta entender o caminho pelo qual o aluno buscou para resolução do problema, questionando-o e induzindo-o a pensar e aplicar diferentes estratégias para resolução. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessária que o professor esteja em constante formação.

A tentativa de reforma do ensino da Matemática está ligada à forma como se processa a aprendizagem dessa disciplina. De acordo com Abrante, Serrazina e Oliveira “O modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim num modelo onde a investigação, a construção e a comunicação entre os alunos são palavras chaves” (SBEM, 1999, nº 14, p. 67).

A ideia de que a Matemática consistia no domínio de um conjunto de regras e procedimentos, mudou para a ideia de que os alunos devem ter uma profunda compreensão da “sua” Matemática e serem capazes de explicá-la e justificá-la, ao entender o motivo dos conceitos apreendidos em aula.

Ser matematicamente competente não implica apenas em ter conhecimentos necessários, como à capacidade de identificá-los e mobilizar as situações concretas, e ainda a disposição para fazê-lo efetivamente.

## **O Professor e a prática docente com vistas a aprendizagem significativa**



O professor deve ser um profissional que, perante uma proposta de currículo oficial, tenha a capacidade de interpretá-lo, adaptar e planificar para os alunos, os conteúdos básicos que tem um determinado contexto em meio social, e ainda deve criar um ambiente de cooperação, de busca, de exploração e descoberta.

A finalidade da Matemática, que é a de proporcionar ao indivíduo uma forma especial de leitura do mundo, garantindo a formação da cidadania. É a partir desta perspectiva que nos leva a perceber que uma das formas mais acessíveis de proporcionar aos alunos que aprendam com mais facilidade os conteúdos de matemática, consiste na utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino, tendo em vista que essa metodologia motivará o aluno a desenvolver o pensamento crítico nas investigações matemáticas, tornando-a mais prazerosa, deixando de ser simplesmente simbólica e abstrata. De acordo com Danyluk:

A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática (DANYLUK, 1998, p. 19).

Nesta perspectiva, a Matemática deve ser igualitária, deve ser entendida e lida por todos. Sabemos que a linguagem matemática é universal, e a comunicação é um elemento importante na vida do ser humano. Assim, a linguagem matemática foi criada para facilitar a comunicação do conhecimento matemático entre as pessoas. Mas, por outro lado, o professor precisa ter o cuidado de não usar em excesso a simbologia matemática, pois gerará dificuldades desnecessárias para o aluno, podendo chegar a impedir que ele atribua significados à ideia apresentada pelo símbolo.

Assim, além da comunicação ser um meio mediante o qual se ensina e se aprende, é por meio dela que os alunos interagem com o professor e com o mundo. Essa comunicação em sala de aula, entre aluno e professor, pode ser facilitada buscando problematizar os conceitos estudados, tornando-os conhecidos pelos alunos e percebendo que os mesmos não são abstratos e que há significado em aprendê-los.

Percebe-se que, nas diferentes áreas do conhecimento faz-se necessário que os alunos obtenham habilidades e estratégias que lhes proporcionem a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e, não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados. A metodologia de resolução de problemas no ensino e aprendizagem de matemática, ajuda o aluno a desenvolver sua capacidade de aprender a pensar e atribuir significados ao que aprendeu da mesma forma que desenvolverá seu espírito de criatividade, independência e autonomia.

O problema deve ser apresentado ao aluno de maneira desafiadora, que o leve a pensar estratégias de resolução, e também, utilize de técnicas e metodologias já aprendidas para a sua solução, pois para Golbert “a habilidade do estudante para resolver um problema envolve uma combinação entre a representação do problema atual e a organi-

zação do conhecimento previamente adquirido” (GOLBERT, 2002, p. 43). O autor enfatiza que o aluno seja capaz de enfrentar situações diferentes dentro de contextos diversificados, que permitam que os alunos busquem aprender novos conhecimentos e desenvolvam novas habilidades.

### **A comunicação em educação matemática**

No processo de ensino e aprendizagem em educação matemática, não basta apenas propor ao aluno problemas para resolver, é preciso incentivar que ele também proponha situações problema partindo da realidade que o cerca. Conforme destaca Smole e Diniz:

Dar oportunidade para que os alunos formulem problemas é uma forma de levá-lo a escrever e perceber o que é importante na elaboração e na resolução de uma dada situação; que relação há entre os dados apresentados, a pergunta a ser respondida e a resposta; os dados e a operação a ser usada. Mais que isso, ao formularem problemas, os alunos sentem que têm controle sobre o fazer matemático e que podem participar desse fazer, desenvolvendo interesse e confiança diante de situação-problema (SMOLE E DINES, 2001, p.152).

Assim é importante a participação do aluno na determinação da situação-problema, para que ele use tal situação que surge por vezes em seu dia-a-dia, para que o aluno perceba onde irá aplicar tal conhecimento estudado em matemática, pois a motivação está no estudo de problemas reais. Assim, a riqueza e os valores que se ligam à matemática é a relação de seu uso no estudo do mundo real. A Matemática é um meio que conduz a um fim, empregam-se conceitos e raciocínios para atingir resultados no tocante as coisas reais. E essa tarefa cabe ao professor, tentar desafiar o aluno para que desenvolva sua capacidade de compreensão do fazer matemático, pois para Freire:

[...] a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interagir, desafiar o educando como quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 1996, p.38).

A Matemática tem uma maneira própria de ver o mundo, e esse olhar envolve competência específicas, como a observação, investigação, entre outras. Dessa forma nos é reforçada a ideia de que situação-problema é uma estratégia de motivação do aprendizado em Matemática.

De acordo com Smole e Diniz:

Primeiramente, a resolução de Problemas baseia-se na proposição e no enfrentamento do que chamaremos de situação-problema. Isto é, ampliando o conceito de problema, devemos

considerar que a Resolução de Problemas trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 89).

Assim, segundo a autora uma situação problema baseia-se em situações desafiadoras, que levem o aluno a pensar, a usar da criatividade para aplicação dos conceitos já estudados, ajudando na formação de cidadão mais crítico e construtor de estratégias, este é o objetivo de uma situação-problema proposto ao aluno.

O aluno precisa desenvolver a capacidade de ler e tirar suas próprias conclusões, sobre a ideia a ele apresentada, para após montar sua estratégia para a resolução da situação-problema. De acordo com Smole e Diniz:

Quando assumimos que a Resolução de Problemas está intimamente relacionada à aprendizagem de conteúdo, o recurso à comunicação é essencial, pois é o aluno, falando, escrevendo ou desenhando, que mostra ou fornece indícios de que habilidades ou atitudes ele está desenvolvendo e que conceitos ou fatos ele domina, apresenta dificuldades ou incompreensões (SMOLE E DINIZ, 2001, p. 95).

Segundo as ideias das autoras, citadas em seu livro intitulado “*Ler, Escrever e resolver Problemas: habilidades básicas para Aprender Matemática*”, os alunos precisam aprender a se comunicar matematicamente e os educadores devem estimular o espírito de questionamento e levar os seus educandos a pensar e comunicar ideais. Promover comunicação em matemática é dar aos alunos a possibilidade de organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos. O nível, o grau de compreensão de um conceito ou ideia, está intimamente relacionado à comunicação bem-sucedida deste conceito ou ideia. Isso tem de haver com a leitura, pois segundo Danyluk:

A leitura pode ser tomada também como um tipo de comunicação entre os humanos, e sua prática gera reflexão sobre o dito do ser. A comunicação do ato de ler dá-se na medida em que a pessoa lê a expõe aquilo que leu. No ato de ler, o leitor é solicitado para o entendimento do significado e da referência, atribuídos por quem diz o que é dito. Assim, o leitor-receptor reelabora aquilo que leu, atribuindo novos significados e ampliando, desse modo, suas possibilidades de compreensão (DANYLUK, 1998, p. 18).

Desse modo, percebe-se que o aluno precisa ler e entender o que está escrito, para depois fazer suas indagações e, posteriormente, tomar suas conclusões. Então para a autora, a leitura é o ponto de partida para resolver qualquer tipo de problema. Se o aluno não conseguir interpretar o que está escrito, dificilmente conseguirá chegar ao resultado desejado. Assim, a autora conclui que:

A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. As-

sim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática (DANYLUK, 1998, p. 19).

Ler Matemática significa compreender e interpretar o que está escrito. Entretanto, este é um trabalho que deve ser construído desde a alfabetização matemática, pois o aluno precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desta ciência, para então encontrar sentido no que lê, compreendendo o que está escrito, para então solucionar o que está sendo proposto e entendendo o motivo pelo qual chegou a tal resultado.

O aluno enquanto resolve situações problema desenvolve procedimentos e modo de pensar e organizar as ideias matemáticas. Apresenta uma profunda compreensão da sua interpretação, sendo capaz de explicar e justificar os procedimentos utilizados na resolução de tal problema.

Ser matematicamente competente implica em não só ter os conhecimentos necessários, mas também a capacidade de os identificar e mobiliza-los numa situação concreta. Oportunidades para os alunos falarem nas aulas, e expressarem suas próprias ideias, faz com que eles sejam capazes de desenvolver seu conhecimento e suas experiências. Estamos permitindo que modifiquem conhecimentos prévios e construam novos significados para as ideias matemáticas. Smole ao refletir sobre a leitura enfatiza que:

Um dos diversos desafios a serem enfrentados pela escola é a de fazer com que os alunos sejam leitores fluentes, pois grande parte das informações de que necessitamos para viver em sociedade e construir conhecimento são encontradas na forma escrita (2001, p. 68).

A capacidade para dizer o que se deseja e entender o que se ouve ou o que se lê deve ser um dos resultados de um bom ensino de matemática. Essa capacidade se desenvolve quando há oportunidades para explicar e discutir os resultados obtidos.

Quando os alunos ainda não são leitores, o professor lê todo o problema para eles e, assim, os auxilia garantindo que todos compreendam o que está sendo solicitado. Não se trata de resolver o problema oralmente, mas de garantir meios para que todos os alunos possam iniciar a resolução do problema sem pelo menos ter dúvidas quanto ao significado das palavras que nele aparecem. Mesmo assim, o professor deve incentivar que os alunos façam à leitura e tentem fazer sua própria interpretação, para o problema proposto.

### **A leitura em educação matemática**

Pensando em estratégias do desenvolvimento da habilidade de leitura, é necessário que haja um trabalho constante com essas táticas, em todas as séries escolares, pois será apenas enfrentada a formação do leitor e do escritor assumindo como uma tarefa de todos os professores de todas as áreas. Ler nas diferentes disciplinas constitui um dos

pontos chave essenciais para a formação da autonomia a partir da escola. Ainda em relação à leitura Smole (2001) assim se manifesta:

A leitura reflexiva exige que o leitor posicione-se e situe-se diante de novas informações, que busque no texto novas compreensões, podendo fazer fluir muitas experiências, novos desafios, e desenvolver abertura para compreender melhor outros textos. Por isso, é necessário compreender o que o texto expressa, perceber a intenção do autor, produzir questionamentos, dúvidas e discordâncias. A leitura, portanto, pode ser vista como um processo de comunicação, se sua prática gera reflexão, traz o novo, confirma ou contesta opiniões, provoca conflitos (SMOLE, 2001, p. 71).

Conforme afirma a autora, a leitura pode ser vista como um processo de comunicação, e essa é uma das habilidades que o aluno precisa desenvolver, pois aprender matemática exige comunicação. Quando o aluno fala, fica mais fácil, pois ele verbaliza seu raciocínio e, para a autora, “quanto mais às crianças têm oportunidades de refletir sobre um determinado assunto, falando, escrevendo ou representando, mais elas o compreendem” (SMOLE, 201, p. 76).

Dar oportunidades para o aluno expressar suas ideias é permitir-lhe um melhor entendimento, pois ele terá a oportunidade de esclarecer e organizar seus pensamentos, podendo assim entender de maneira clara e objetiva os conceitos. Essa comunicação o ajudará a interpretar e entender quando lhe for proposto uma situação problema para resolver.

Podemos optar por uma educação reprodutora onde não há espaço para discussões críticas ou busca de novas alternativas, onde a habilidade mais valorizada é a obediência. Uma matemática tecnicista, mecânica, descontextualizada, pronta e acabada.

Por outro lado, podemos preferir uma educação que forme cidadãos criativos, capazes de relacionar e analisar criticamente a realidade em que está inserido, abordar temas amplos e resolver problemas novos. Nesse caso o objetivo da matemática ensinada deve ser outro, priorizando a contextualização, compreensão, análise e discussão, deve ser vista como uma construção humana, com erros e acertos. E é esse o modo como devemos ver o ensino da matemática hoje, sempre com o objetivo a ser atingido já definido, no qual o aluno deve interpretar a informação recebida e buscar meios para resolvê-lo.

De acordo com Piaget esse “processo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis” (Pozo, p. 178) chama-se assimilação. Quando a pessoa percebe que os conceitos dos conteúdos aprendidos não são suficientes para resolver o problema apresentado pelo seu professor, então busca alternativas adequadas, modificando o conhecimento que possui, para adaptar a realidade do problema, ocorre o processo de acomodação que para Piaget é “qualquer modificação de um esquema assimilador ou de uma estrutura, modificação causada pelos elementos que assimilam” (Pozo, p. 180). De acordo com

Piaget a aprendizagem acontece quando ocorrem esses dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

A acomodação pressupõe não somente uma modificação dos esquemas prévios em função da informação assimilada, mas também uma nova assimilação, ou interpretação dos dados ou conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos. A aquisição de um novo conceito pode modificar toda a estrutura conceitual precedente (POZO, p. 182).

Isso afirma que para compreender o novo conceito o sujeito precisa reestruturar os já existentes, por isso o uso dos recursos da comunicação nas aulas de Matemática justifica-se porque ao comunicar ideias e maneiras de agir, os alunos precisam refletir sobre o que fizeram ou pensaram, construir esquemas mais elaborados de pensamento, organizar mentalmente pensamentos e ações, para avançar com competência no processo de conhecimento.

Na questão da formação dos conceitos, VYGOTSKY (1989a) propõe a distinção entre os conceitos espontâneos e os científicos. Considera os primeiros como sendo aqueles que a criança aprende em seu dia-a-dia, no contato com objetos, fatos, fenômenos, etc., já os conceitos científicos são sistematizados e tratados intencionalmente, em geral, segundo uma metodologia específica. “São, por excelência, os conceitos que se aprende na situação escolar” (MOYSÈS, 1997, p.35, VYGOTSKY, 1989, p. 50). É nesse sentido que vemos o ensino dos conceitos científicos na escola, como uma atividade intencional, com mediação sistematizada e organizada pelo professor, com apoio de outros recursos mediadores, como por exemplo, o livro didático.

### **Apresentação de resultados: Revistas REnCiMa e BOLEMA**

Dentro de concepções atuais que envolvem a educação matemática, apontando as dificuldades de ensino e aprendizagem desta disciplina e na perspectiva de um ensino onde priorize a ideia de educação matemática contemporânea, foi escolhido duas revistas para realizar este estudo.

Dentre várias revistas que abordam a temática, para este estudo foi escolhido a revista Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) por estar com QUALIS A1 no ensino e a Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa) com QUALIS A2 na área de ensino.

A Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa) é de periodicidade de publicação trimestral e seu objetivo é a divulgação de trabalhos que abordem “os resultados de pesquisas e experiências didáticas que tenham como foco a sala de aula e que visem aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos científicos” (Revista REnCiMa).

Sobre a revista Boletim de Educação Matemática BOLEMA, seu objetivo é disseminar a produção científica em Educação Matemática ou áreas afins, é de periodicidade quadrimestral a partir de 2018. Embora nascido vinculado ao Programa de Pós-

graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, o *BOLEMA* – cuja primeira edição é de 1985 – já se tornou um periódico nacional, com corpo editorial e consultores de renome, do país e do exterior, tendo sido avaliado como periódico QUALIS A1 pela CAPES nas áreas de Ensino de Ciências e de Educação (revista *BOLEMA*).

Buscou-se evidenciar artigos publicados nas revistas *REnCiMa* e *BOLEMA* que abordam sobre resolução de problemas e aprendizagem significativa

### Revista de Ensino de Ciências e Matemática *REnCiMa*

Ao analisar os títulos dos artigos publicados nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, foi possível evidenciar e realizar um mapeamento conforme a abordagem da tabela 1.

**Tabela 01:** Resultados *REnCiMa*: Resolução de Problemas (RP) e Aprendizagem Significativa (AP).

TÍTULO	ANO	RP	AP	LER
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2014	X	-	X
ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A APRESENTAÇÃO DO TEMA NÚMEROS REAIS	2015	-	X	-
CONHECIMENTOS ATITUDINAIS E PROCEDIMENTAIS NO PROCESSO DE APRENDER ASTRONOMIA A PARTIR DE PROBLEMAS: UM TRABALHO COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2015	X	-	-
O TRABALHO COM DERIVADAS NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: ASPECTOS DA AVALIAÇÃO	2015	X	-	-
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2005 A 2016	2016	-	X	-

EDUCAÇÃO BRASIL

CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS SOBRE O USO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA	2017	X	-	X
EPISTEMOLOGIA, HISTÓRIA E ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	2017	-	X	X
ABORDAGEM DO CONTEÚDO SOLO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	2018	-	X	-
RESOLUÇÃO E PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS	2018	X	-	X
MAPAS CONCEITUAIS NA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONTEÚDO DE PROBABILIDADE	2018	-	X	-
ARTICULAÇÃO ENTRE LABORATÓRIO INVESTIGATIVO E VIRTUAL VISANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS DE ELETROMAGNETISMO	2018	-	X	-
AUSUBEL E DUVAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA	2018	-	X	-
ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO DE PROPORCIONALIDADE ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE (FUTUROS) PROFESSORES DE MATEMÁTICA	2018	-	X	-
O ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO DE DERIVADAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	2018	X	-	-
TOTAL	14	06	08	04

Fonte: tabela 01 elaborada pelos autores

Legenda: RP – Resolução de Problema

AP – Aprendizagem Significativa

Para o resultado da tabela 01, foi realizado uma busca nas publicações da revista a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, obtendo como resultado quatorze títulos



que evidenciam relação com a pesquisa em questão. Os critérios para filtragem dos resultados da tabela acima, foi: primeiro filtro consiste na leitura do título, segundo filtro leitura criteriosa do resumo para avaliar relações com a pesquisa. Onde, após constatar a partir do resumo, relações e metodologias pertinentes a esta pesquisa, foi realizado a leitura do artigo.

Verificando os quatorze títulos evidenciados, observou-se que apenas quatro deles têm relação com esta pesquisa. Assim distribuídos: três sobre resolução de problemas e apenas um sobre aprendizagem significativa.

O gráfico apresenta resultados referente a totalidade dos artigos verificados, não se refere apenas aos artigos separados para a leitura.

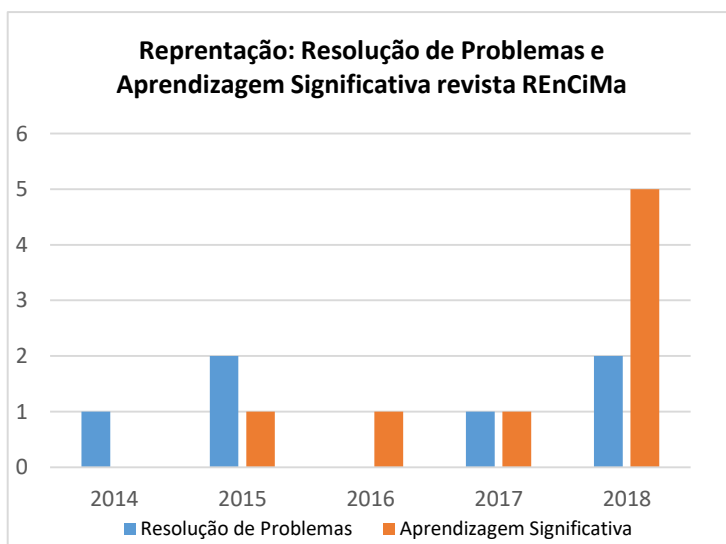


Gráfico 01. Fonte: elaborado pelos autores

Através da tabela 01 e do gráfico 01, é possível verificar que em 2014 foi encontrado apenas um documento que aborda resolução de problemas e nenhum sobre aprendizagem significativa. Mas, verifica-se que houve um aumento significativo com relação as pesquisas referentes as temáticas em evidência para 2018.

Porém, ao realizar o cruzamento dos dados, verifica-se que não houve nenhum artigo que aborda os dois temas juntos, resolução de problemas e aprendizagem significativa.

### Revista Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)

Foi realizado uma leitura em cada volume publicado nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, analisado os títulos na busca de evidências para a questão central deste trabalho: resolução de problemas e Aprendizagem significativa.

**Tabela 02:** Resultados BOLEMA: Resolução de Problemas (RP) e Aprendizagem Significativa (AP).

TÍTULO	ANO	RP	AP	LER
Os Tipos de Conhecimento que são Usados por Alunos Superdotados na Oitava Série Durante a Resolução de Problemas	2014	X	-	-
O ensino de frações via resolução de problemas na formação de futuras professoras de pedagogia	2015	X	-	-
Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista	2015	X	-	X
Comunidade de Prática de Professores que Ensinam Matemática como Espaço de Negociações de Significados sobre a Resolução de Problemas	2015	X	-	X
Aprender a Resolver Problemas no 2.º Ano do Ensino Básico	2015	X	-	-
Diferentes Modos de Utilização do GeoGebra na Resolução de Problemas de Matemática para Além da Sala de Aula: evidências de fluência tecno-matemática	2017	X	-	-
Habilidades Metacognitivas dos Estudantes Malaios na Resolução de Problemas Não Rotineiros de Matemática	2017	X	-	-
A Criatividade Matemática nas Respostas de Alunos Participantes de uma Competição de Resolução de Problemas	2017	X	-	X
Formulação de Problemas Matemáticos de Estrutura Multiplicativa por Professores do Ensino Fundamental	2017	X	-	X
0 Crianças do Pré-Escolar a Resolver Problemas de Estrutura Aditiva: Que estratégias?	2018	X	-	-
TOTAL	10	10	-	04

Fonte: tabela 02 elaborada pelos autores

Legenda: RP – Resolução de Problemas

AP – Aprendizagem Significativa

Para os resultados da tabela 02, os procedimentos adotados foram os mesmos da tabela 01. Os critérios para seleção dos títulos também, foi a partir de evidências das temáticas desta pesquisa: resolução de problemas e aprendizagem significativa. Dentre os dez títulos selecionados, foi lido cinco resumos e constatado que apenas quatro artigos fazem relação com esta pesquisa.

O gráfico apresenta resultados referente a totalidade dos artigos verificados, não se refere apenas aos artigos separados para a leitura.

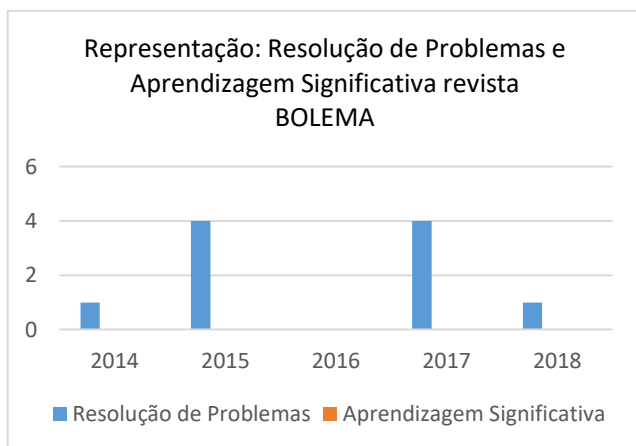


Gráfico 02. Fonte: elaborado pelos autores

Ao verificar a tabela 02 e o gráfico 02, pode-se perceber que em 2015 e 2017 foram os anos que mais abordaram o tema resolução de problemas, sendo que, em 2016 não houve nenhum artigo abordando as temáticas desta pesquisa, resolução de problemas e aprendizagem significativa.

Mas, o que mais chama a atenção é o fato de que no período de 2014 a 2018 na revista BOLEMA não houve nenhuma publicação com aprendizagem significativa em educação matemática.

Ao estabelecer uma relação entre os dados da tabela 01, gráfico 01, tabela 02, gráfico 02, o que mais chama a atenção é o fato de não encontrar nenhum artigo abordando resolução de problemas e aprendizagem significativa. O que torna esta pesquisa com maior relevância para contribuições em educação matemática

**Conclusão**

De fato, o conhecimento matemático não se resume em ideias prontas a serem memorizadas, o ensino e aprendizagem está muito além disso, um processo significativo de ensino de Matemática deve conduzir os alunos à exploração de uma grande variedade

de de ideias e de estabelecimento de relações entre fatos e conceitos, de modo a incorporar os contextos do mundo real às experiências e o modo natural de envolvimento para o desenvolvimento das noções matemáticas em diferentes formas de percepção da realidade.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa que consistiu em abordar a importância da metodologia de resolução de problemas com o viés da aprendizagem significativa em educação matemática. Também responder a indagação que norteou este trabalho: a resolução de problemas pode levar a aprendizagem significativa. É possível afirmar que a metodologia da resolução de problemas constitui uma estratégia para a aprendizagem significativa. Portanto, a metodologia de resolução de problemas pode levar a aprendizagem significativa. Onde, foi possível contatar que a aprendizagem significativa é o desenvolvimento da consciência humana.

Para Vygotsky (apud La Taille, 1992), o desenvolvimento da consciência humana passa por um processo que relaciona história individual e social. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural do indivíduo; identificação de dois níveis de desenvolvimento: o “real”, manifestado através das atividades que o indivíduo realiza sem auxílio e o “potencial”, em que as atividades são realizadas a partir de “pistas” ou com a ajuda de outrem (adulto ou criança). O estágio em que as funções mentais estão se formando é definido como “zona de desenvolvimento proximal”, que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Isto significa que o que “uma criança faz com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (La Taille, 1992, p.1). Nesta concepção, o professor precisa preservar o espaço para a fala do aluno, para o diálogo, para a participação ativa; instigar o seu pensamento, desafiando-o, propondo-lhe questionamentos, orientando-o, enfim, abrindo espaço para o aluno levantar e verificar suas hipóteses.

Sendo assim, o aluno precisa saber pensar e interpretar os problemas, isso é pré-requisito de todas as disciplinas, não só para um problema da matemática. O professor precisa problematizar as verdades instituídas na matemática.

Também, apresentar situações de aprendizagem na qual os alunos aprendam a buscar, selecionar e interpretar criticamente informações, aprendam a comunicar ideias por diferentes linguagens, aprendam a formular e solucionar problemas, adquiram hábitos adequados de estudo, saibam trabalhar em grupo e possam desenvolver habilidades como empenho, organização, flexibilidade e tolerância, incorporando a importância do conhecimento e o prazer de ler e aprender.

Após verificar as duas revistas de grande importância na área do tema desta pesquisa, Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) e a Revista de Ensino de Ciências e Matemática (RenCiMa) nos últimos cinco anos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), o que mais chamou a atenção foi o fato de que nenhum artigo traz em sua abordagem os dois temas (resolução de problemas e aprendizagem significativa) juntos. O que nos é reforçado a relevância da realização desta pesquisa ao abordar a importância em desenvolver esta metodologia de ensino e aprendizagem em educação matemática com o viés da aprendizagem significativa.

A partir desta pesquisa, é possível entender a importância em buscar a metodologia de resolução de problemas para ser desenvolvida em sala de aula, pois a partir desta metodologia, pode-se chegar a aprendizagem significativa. Ao possibilitar que o aluno seja capaz de perceber que a matemática não é apenas simbólica e abstrata, verificando assim sua importância e aplicabilidade na vida cotidiana. Uma vez que o objetivo da educação é pela formação integral do homem.

Percebendo, então, que uma das importantes tarefas da Educação Matemática é ajustar os currículos e os métodos de ensino às necessidades sociais e econômicas da sociedade, considerando a mudança de uma sociedade industrializada para uma sociedade de informação. Assim, deseja-se que a escola garanta que todos os estudantes se tornem matematicamente competentes, capazes de construir sua aprendizagem ao longo de toda sua vida. A resolução de problemas constitui uma ideia central da renovação do ensino da Matemática contemporânea.

## Referências

- ALLEVATO, N. S. G; ONUCHIC, L. R. **Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas**. *BOLEMA*. Rio Claro, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.
- AUSUBEL, D (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano.
- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de *Educational psychology: a cognitive view*. 1980
- ARAÚJO, C. et al. **Estudo de Caso: métodos de investigação em educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em < [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)>. Acesso em: 05 de maio 2016.
- BACHELARD, **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
- BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
- BURAK, D.; KLUBER, E.T... **Modelagem Matemática na educação básica numa perspectiva de educação matemática**. In: *Educação Matemática: Reflexões e ações*, Curitiba: Editora CRV, 2010.
- COSTA S. S. C., MOREIRA A., **RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS II: PROPOSTAS DE METODOLOGIAS DIDÁTICAS**. *Investigações em Ensino de Ciências – V2(1)*, pp.5-26, 1997.
- DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**: Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 1997.
- FAZENDA, I.C.A... **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo. Edições Loyola, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a pratica educativa**. São Paulo, 1996.
- GIL, Carlor Antonio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3ª ed, 1991.
- GOLBERT, Clarissa S. **Novos rumos na aprendizagem da matemática**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GONÇALVES, R. **Resolução de Problemas: uma proposta para a aprendizagem significativa das funções definidas por várias sentenças**. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

- LA TAILLE, Y Prefácio. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MOREIRA. *Matemática escolar, Saber docente e formação de professores*. ZETETIKÉ. 2003, v. 11, nº 19.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- PANIZZA, Mabel. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e proposta* / organizado por Mabel Panizza; tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.
- PELLIZZARI A, KRIEGL M. L, BARON P. M, FINCK L. T. N, DOROCINSKI I. S. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- PCNEM. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 2000.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Tradução / de / Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro, Interciência, 1978.
- POZO, Juan Ignacio (Org). *A solução de Problemas: Aprender a Resolver, Resolver para Aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- POZO MUNICIO, J.I. et al. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Cantilena, S.A.
- RICHARDSON, R. J. (org). *Pesquisa Ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SANTOS, B. V. de S... *Um discurso sobre as ciências*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SERRAZINA, Lurdes. *A Formação para o Ensino da Matemática: perspectivas futuras*. Educação Matemática em revista – SBEM –RSA, nº 14, p. 67 – 73.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs). *Ler, Escrever e resolver Problemas: Habilidades básicas para Aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz. *Matemática para aprender a pensar: O papel das crianças na resolução de problemas* / tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VAN DE WALLE, J. A. *Matemática no ensino fundamental*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO ADEQUADA À REALIDADE DA AGRICULTURA FAMILIAR

*Aline Guterres Ferreira*  
*Letícia Paludo Vargas*  
*Ana Cecília Guedes*  
*José Geraldo Wizniewsky*

A intenção deste capítulo é desenvolver uma reflexão em torno da pedagogia da alternância e seus instrumentos pedagógicos, além de trazer parte de sua história e a legislação que compete. Desta forma, a abordagem será iniciada com os principais conceitos de autores e cientistas que estudam e definem a pedagogia da alternância. Na parte seguinte do texto, será abordada a história e trajetória da temática, permeando todo o capítulo a sua relação com a agricultura familiar. Para finalizar, será reafirmada a possibilidade de que a metodologia de ensino possa ser definida como instrumento de desenvolvimento rural, tendo como um dos resultados a diminuição do êxodo rural.

### **A Educação do Campo como Instrumento de Organização e Desenvolvimento Social**

A educação do campo e para o campo, desde os primórdios das Constituições Brasileiras, não tem conseguido atingir papel de destaque, ainda que a origem da sociedade brasileira seja eminentemente agrária. Com a intensificação das lutas pelos direitos sociais através dos movimentos sociais, a educação para o campo ganha destaque, onde busca-se construir outro olhar para a relação campo e cidade, vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural.

É neste contexto de mobilização social, que no ano de 1988 a Constituição Federal consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. É neste cenário, que a partir da década de 1990, com o objetivo de pensar alternativas para suprir as necessidades da educação no meio rural, que os movimentos sociais começam a se organizar e intensificar suas lutas em prol da elaboração e implementação das políticas educacionais voltadas para realidade do meio rural brasileiro e a pedagogia da alternância surge como uma alternativa de não destruir o contato dos estudantes com o campo.

As escolas que historicamente estavam presentes no meio rural, nunca tiveram o objetivo de contribuir para o desenvolvimento desse, ou até mesmo a preocupação de trazer a realidade de seus estudantes para dentro da sala de aula, facilitando assim a construção do conhecimento e a constituição de novos. Pelo contrário, essa escola sem-



pre foi vista como uma barreira entre o conhecimento científico do professor, adquirido na instituição acadêmica, e o conhecimento tradicional de origem dos estudantes, filhos de agricultores. Também podemos citar que essa escola representa o principal caminho para os estudantes tomarem a decisão de abandonar suas propriedades e irem atrás dos princípios e costumes urbanos que a escola traz e valoriza a eles. No meio rural a educação sempre foi vista, como um modo de civilizar o agricultor, assim desprezando sua cultura e conhecimento. Como podemos destacar a seguir.

A educação rural em alguns momentos foi sinônimo de domesticação e adestramento. Adestra-se e domestica-se para servir ao patrão, ao seu senhor ou ao seu empregador. O rompimento dessa postura educacional voltada para o adestramento pode ser quebrada com a efetiva implantação da Pedagogia da Alternância. (NASCIMENTO, 2005, p. 247).

A escola tradicional até hoje estabelecida e oferecida no campo, é hoje exemplo prático que a educação tradicional não cumpre com um dos seus principais objetivos que é o desenvolvimento e a emancipação do estudante, como podemos ver em Gôngora.

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante. (GÓNGORA. 1985, p. 23).

Neste contexto educacional tradicional, o processo de educação traz o professor como detentor do conhecimento, desconsiderando qualquer conhecimento prévio que os estudantes possuem, ou até mesmo sua realidade socioeconômica. Os conteúdos são impostos aos estudantes, numa relação de submissão e medo, bem como os princípios e valores da classe dominante e urbana. Os únicos resultados que os interessa, são as notas atribuídas em provas, que apenas desenvolvem no estudante a habilidade de memorização e decora dos conteúdos, pois não é de interesse dessas instituições e do governo formar cidadãos que reflitam, questionam e tentam modificar uma sociedade. Podemos trazer as características gerais dessa escola tradicional com Rodrigues (2011).

- Relação professor/aluno: magistrocêntrica, ou seja, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos.
- Conteúdo: dá-se ênfase ao esforço intelectual e na assimilação de conhecimentos (distanciamento dos problemas cotidianos e atuais).
- Metodologia: leituras repetidas e cópias constantes (não há preocupação com diferenças individuais), alunos – bloco homogêneo.

- Avaliação: superestima a memória e a capacidade de decorar o que foi assimilado através de provas.
- Verificação da aprendizagem: prêmios e punições que estimulam a competição entre os alunos.
- Manutenção da disciplina: castigos corporais (atenção através da intimidação). (RODRIGUES, 2011, p. 07).

Para o meio rural, a escola tradicional somente contribui para sua degradação social, porque estimula seus estudantes ao êxodo rural, já que não encontram alternativas e oportunidades no meio em que vivem, somente a desvalorização de seus conhecimentos e cultura. Como podemos destacar com o seguinte trecho.

A crise educacional no meio rural brasileiro tem se expressado, ao longo de décadas, em duas dimensões principais. Uma refere-se ao alarmante estado a que foi pouco a pouco reduzido o sistema educacional, marcado, sobretudo, por fatores como: altos índices e preocupantes características de exclusão social, elevados percentuais de repetência e evasão escolar, persistência do analfabetismo absoluto e funcional de milhões de homens e mulheres, jovens e crianças do meio rural, baixos índices de matrículas no ensino médio e/ou profissionalizante, [...]. Outra dimensão, [...]. Contraditórios são os discursos do Estado e a prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma educação rural que atue notadamente junto ao educando, dispondo-se a resgatar sua autoestima, a orientá-lo, ciente em pô-lo em contato com a sociedade e buscar identifica-lo com seu grupo. (CALIARI, 2002, p. 60).

Neste sentido, deve-se priorizar uma dinâmica de ensino que esteja de acordo com a realidade em que se encontra o estudante, no que tange sua característica, ambiental, social, econômica, cultural, bem como valorizar sua tradição e conhecimento de origem e com isso, conseguir construir a partir do conhecimento técnico científico dos professores, oportunidades e alternativas para a reprodução e desenvolvimento da agricultura familiar. Entende-se que a educação ofertada na zona rural, não deve ser uma réplica da escola tradicional do meio urbano. Como podemos observar na afirmação.

É penitente destacar que a educação rural não deve ser entendida somente como sendo atividades educativas desenvolvidas em áreas rurais. Ela ativamente corrobora para sua emancipação e a consolidação de momentos que impulsionem a construção de uma nova realidade rural. Em outras palavras, a educação rural tem na população rural os protagonistas do processo educativo e, como objetivo de ação, estimulá-los para seu pleno desenvolvimento. (CALIARI, 2002, p. 61).

A educação no meio rural, não se define apenas como um processo de ensino aprendizagem de conteúdos programáticos estabelecidos para uma padronização do

conhecimento, mas sim um instrumento de desenvolvimento social, ambiental, produtivo e econômico, como pode-se destacar.

A educação tem sido conferida inúmeras funções dentro da sociedade. Dentro do contexto de desenvolvimento, uma de suas funções seria a de promover a mudança social. É nessa linha de transformação econômica e social do meio rural que a educação passa a ter um novo sentido. E ela é a dado o papel de conjugar e integrar esforços que beneficiam milhões de habitantes do meio rural. (PESSOTTI, 1978, p. 03).

Como modelo de educação, que consiga atingir todos esses objetivos, podemos destacar a dinâmica da pedagogia da alternância, desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícola (EFA's) e Casas Familiares Rurais (CFR's). Atribuí-se a educação do campo, uma ferramenta para a construção cidadã do homem do campo, contribuindo para sua emancipação e liberdade pessoal. Como verifica-se na seguinte explanação.

A educação rural constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e de liberdade pessoal. Nesse sentido, a educação rural é concebida como um patrimônio do seu meio de inserção. Portanto, sua administração, planejamento e execução devem dar-se da forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitando o conteúdo expressos nas suas origens. Consolida-se como instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade rural para a responsabilidade de construir, coletivamente, um novo projeto de inclusão e de equidade social para o país. (CALIARI, 2002, p. 61).

### **A Pedagogia da Alternância**

A pedagogia da alternância se caracteriza por ser uma metodologia de organização do ensino escolar que visa alternar a formação do estudante entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário propiciando diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. A proposta é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o estudante percorra o trajeto propriedade - escola - propriedade: em um primeiro momento, na propriedade, o estudante se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade sócio-profissional do contexto no qual se encontra, no segundo momento, o estudante vai à escola, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitualiza e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior, em seguida, no terceiro momento, o estudante retorna para a propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma a que possa aplicar, experimentar e transformar a realidade sócio-profissional.

Deste modo, novos conteúdos surgem, novas questões se apresentam e podem ser novamente trabalhadas no contexto escolar. Como podemos ver com Pessotti (1978,

p. 37), “a alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e busca a conciliação entre a escola e a vida. Não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural.”

A pedagogia da alternância trabalha com a experiência concreta do estudante, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação, e também, com membros da família e da comunidade na qual vive o estudante e que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade. A articulação entre conhecimento teórico e prático é fundamental no processo de aprendizagem, favorecendo a capacidade de interligar e descobrir que há um “todo” e não somente “partes”. Como podemos destacar com Pessotti.

A estrutura da alternância não é vista apenas como a possibilidade do aluno permanecer duas semanas com sua família e durante esse tempo constituir-se em mão-de-obra a serviço da propriedade familiar. Ela consiste em permitir ao jovem, períodos integrais de formação na escola e na família, ao considerar que a pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. E a ligação da escola com a ambiência familiar que faz com que o jovem reflita sobre o meio em que vive. (PESSOTTI, 1978, p.37).

Atualmente já existe uma série de instrumentos especialmente elaborados para se trabalhar a pedagogia da alternância, como: plano de estudo com temas escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, o caderno de pesquisa, o caderno de acompanhamento, entre outros. Também ocorrem as visitas às famílias e é neste momento, que acontece uma maior interação entre o professor/monitor, estudantes e pais, pois o professor/monitor visita a propriedade familiar, conhecendo a realidade concreta em que está inserido o estudante. Podemos identificar assim, que para essa dinâmica ser eficiente, devem-se unir vários fatores e esses trabalharem juntos, para que essa alternância seja efetiva, como Begnami, nos traz.

A alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços, interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, tornando se ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional onde a escola está inserida. (BEGNAMI, 2003, p. 110).

Outro diferencial é a permanência dos estudantes em regime de internato, que permite a eles outras possibilidades de convivência. É neste momento de convivência e experiências de construção coletiva, quando o estudante está em contato com uma pluralidade de referenciais. Cada estudante traz consigo as regras e o conjunto de códigos

da sua família, que podem ou não comungar com os de seus colegas. Além disso, cada professor também carrega suas referências e códigos sociais, o que irá oferecer aos estudantes um mosaico de referências que extrapolam a sua individualidade. Este momento representa conflito, ganhos, perdas e possibilidade de mudança social. O estudante se modifica a partir do diálogo constante entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, o diálogo das experiências da família/monitor/comunidade/escola. Como podemos observar na seguinte afirmação.

A riqueza da convivência acontece porque são iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois tem a mesma origem, respeitam-se, valorizam-se, e, ao mesmo tempo, são diferentes, de municípios diferentes, quando cada um contribui para a formação de todos. O tempo que os jovens passam fora de casa, na alternância na EFA, é um tempo considerado por eles de essencial importância para o fortalecimento da relação com a família e com a comunidade. (FRANCA-BEGNAMI, 2010, p. 156).

A dinâmica da pedagogia da alternância é uma forma para articular vários momentos:

1. A vida do jovem no meio sócio-profissional: inserido no trabalho, pesquisa e avaliação.
2. A vida no centro escolar: espaço para analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade familiar – comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos.
3. Retorno do jovem ao seu meio sócio-profissional: novas ideias, interrogações, experiências, novas pesquisas, aplicações práticas de técnicas na produção agropecuária, de atitudes no meio vivencial e de sistematização no planejamento das atividades.

Os dois espaços e tempos (sessão na escola – estadia na família) proporcionam uma ampla aprendizagem composta de conhecimentos técnicos, científicos e de valores éticos e princípios. A pedagogia da alternância conjuga estudo, vivência e trabalho, sendo o trabalho (experiência sócio-profissional) o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem.

### **Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância**

A pedagogia da alternância, através dos seus instrumentos pedagógicos, extrai da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Congregando-os com as áreas de conhecimento os instrumentos pedagógicos, principalmente os de pesquisa como o plano de estudo, a folha de observação, estágio, possibilita ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o ainda sujeito que analisa sua realidade, transformando-a e recriando-a. Propicia a formação de um ser protagonista/ator na busca do seu próprio conheci-

mento; prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do ser social que se deseja alcançar, isto é, relacionado com uma filosofia de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo.

O conjunto dos instrumentos pedagógicos está organizado e articulado no plano geral de formação das EFA's e CFR'S, que consiste em um planejamento em que estão dispostos todos os processos formativos pelo qual passará o estudante ao longo de um ano. Nesse plano, constam todos os temas geradores do plano de estudo para cada alternância, que foram elaborados com a colaboração das famílias com os professores/monitores.

São instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância: plano de estudo, caderno da realidade, folha de observação, visitas e viagens de estudo, estágios, visitas às famílias e serões, entre outros. Como podemos encontrar com Begnami (2003, p. 57), “os instrumentos pedagógicos da alternância surgiram para ajudar os alunos a darem forma e sentido às suas experiências e permitir a articulação entre o meio sócio familiar do jovem e a escola”.

O plano de estudo constitui o principal instrumento metodológico. É um procedimento com abordagem baseada no método de pesquisa participativa; possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante, promove uma relação autêntica entre a vida e a escola. Através do plano de estudo, as potencialidades da alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão. O plano de estudo é o canal de entrada da cultura popular para a escola e é o responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. O instrumento funciona como um guia elaborado pelos professores/monitores e estudantes ao final de uma sessão escolar, e permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, o estudante desenvolve temas mais simples ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico. O plano de estudo é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. Também podemos encontrar a definição de plano de estudo com Nascimento.

O Plano de Estudo busca concretizar a tão esperada sistematização entre teoria e prática a partir da realidade do educando/a. Por meio do Plano de Estudo ocorre o processo dialógico e comunicativo entre a escola (Centro de Formação) com a família. A mediação deste processo dialógico é realizada pelos educandos/as. O processo de elaboração do Plano de Estudo acontece a partir dos dados objetivos da realidade presente e concreta dos educandos/as levando-se em conta fatores como: cultura, produção, história, demografia, economia local, poder local, religião, alternativas de renda, mercado etc. Estes fatores como dados objetivos da realidade leva o educando/a a um processo de reflexão de sua própria localidade. (NASCIMENTO, 2005, p. 67-68).

Este elemento de trabalho permite reunir a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intrans-

ferível para cada grupo de estudantes, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. O plano de estudo respeita uma metodologia própria para sua elaboração.

Outro instrumento pedagógico, o caderno da realidade acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa. Nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo plano de estudo. “Lugar” onde ficam ordenadas as informações, experiências realizadas em casa e na escola. Em nível didático, o caderno da realidade representa: Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante. Desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra em que se trabalha da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar. Representa um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são fruto do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família. Temos a definição deste instrumento com Ana Paula Ferreira (2011, p. 112) “Tem como objetivo ser o instrumento no qual o alternante possa registrar tudo que acontece durante o caminhar trilhado nos três anos como estudante da EFA. As reflexões são fruto do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família. Os registros são organizados em forma de relatório, histórias, esquemas, croquis e fotografias.”.

A folha de observação é um questionário organizado pelos professores para que o estudante possa, em sua vivência no meio, observar e acompanhar o desenvolvimento de algumas práticas, fenômenos, etc. Essas observações serão ponto de partida para a compreensão de conteúdos mais complexos. A folha de observação tem também a finalidade de ampliar temas insuficientemente abordados. Todos os seus registros ajudam a compor o caderno da realidade. Também podemos definir com Aparecida Maria Fonseca (2008, p. 110) “é um instrumento de organização das atividades elaboradas por cada disciplina com a participação dos jovens, sobre a realidade dos mesmos e é utilizada para completar e ampliar o tema do plano de estudo, ou pesquisar algum tema específico daquela disciplina, e depois, é colocado no caderno da realidade para enriquecê-lo.”.

As visitas nas propriedades, viagens de estudo e saídas de campo, têm por finalidade levar o estudante a observar na prática, em ambiente externo daquele em que vive experiência existente, seja no campo agrícola ou social. Visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras comunidades. Nestas saídas externas, o estudante observa, se informa, questiona a respeito do assunto. Ressalta-se que são motivadas a partir da elaboração plano de estudo, são planejadas antecipadamente pelos professores e possuem estreita relação com o tema gerador que está sendo trabalhado. No término desta etapa, o relato será registrado no caderno da realidade do estudante. O autor Nascimento define (2005, p. 186) “são instrumentos utilizados para fazer com que o educando/a se motive em conhecer, confrontar e comparar as experiências. As viagens de estudo e visitas deveriam ser organizadas a partir dos temas dos Planos de Estudo. Seria comum

as visitas e viagens em Associações, Cooperativas, granjas, apiculturas, aviculturas, suinoculturas, pomares, inseminação artificial etc.”.

Já os serões, constituem recurso indispensável no ambiente educativo do internato, pois é um dos instrumentos utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos estudantes, promovendo debates e interrogações de questões que promovam tanto o crescimento individual do estudante como também do grupo. Pode-se encontrar a definição com a autora Ana Paula Ferreira (2011, p. 112) “é um dos recursos utilizados para reflexão sobre temas diversos sobre interesses dos estudantes, promovendo debates, atividades lúdicas, culturais, esportivas, confraternizações, e demais atividades que promovam tanto o crescimento individual quanto o coletivo. Acontecem no período noturno, e é conduzido pelos professores e monitores.”.

As visitas às famílias são atividades desenvolvidas pelos professores no meio familiar do estudante. Possui por objetivos: facilitar o conhecimento entre professor e estudante bem como do ambiente em que o estudante vive com a sua família. Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre professores e pais, proporcionando condições para discussões de questões técnico-pedagógicas da escola. Pode-se evidenciar a importância da prática na seguinte fala.

*As Visitas as Famílias são o instrumento pedagógico onde há a interação entre o monitor/a com a família. Com este instrumento, conhece-se a realidade dos educandos/as, em todos os aspectos, além de estreitar a relação dialógica entre a escola e a família. É um momento onde o monitor/a é chamado a tirar as sandálias e deixá-las na estrada, pois o solo em que irá entrar é um solo (cultural, social e familiar) sagrado. (NASCIMENTO, 2005, p. 187).*

Toda essa dinâmica favorece as análises e reflexões, gerando novas abordagens no campo conceitual dos saberes e das práticas operativas produtivas “saber fazer e saber ser”. Dessa forma, o estudo realizado, partindo da realidade social do estudante, provoca novos desafios, novas interrogações que implementarão o processo de formação geral. A articulação entre educação profissional parte dos conhecimentos vivenciais indo de encontro aos conhecimentos historicamente construídos, para retornar ao vivencial pessoal, buscando, nesse processo, juntar o saber popular com científico de forma a alternar-se através de meios pedagógicos didáticos. Essa dinâmica, articulada através dos instrumentos didáticos em favor dos conteúdos científicos e vivenciais está estruturada no seu ambiente educativo, o qual é descrito como plano de formação, entendido como o conjunto das atividades formativas propiciadas também pela organização do internato, serões, atividades de formação com as famílias entre outras.

O projeto profissional do jovem (PPJ) é outro instrumento que viabiliza e da flexibilidade existente no itinerário formativo do estudante. Trata-se de uma atividade didático-pedagógica importante para a formação da pedagogia da alternância. Na verdade, o projeto profissional é um dos instrumentos que irá concretizar em parte a proposta pedagógica dessas instituições de educação do campo, no aspecto teoria e prática e caracterizar a qualificação ao mundo profissional. Ao desenvolver competências e habi-



lidades no percurso das atividades educativas, o estudante inicia seu projeto realizando suas proposições e desejos pessoais. O projeto profissional tem características específicas para cada um que o desenvolve, sempre orientado por um professor da escola, através de visitas *in loco* e outras observações quando se fizerem necessárias, como por exemplo, orientações de nível técnico. O projeto profissional é a expressão do jovem de seu desejo de realização junto ao ambiente agropecuário. Em nível geral, o projeto profissional permitirá ao jovem do campo alcançar e complementar outras competências específicas de sua habilitação nos estudos. Através dele, o jovem buscará alternativas viáveis e sustentáveis para permanecer no campo, tornando-se empreendedor dentro da realidade onde vive, garantindo geração de renda e dignidade de vida. Como pode-se destacar a seguir.

[...] também chamado de “projeto de inserção profissional”, “projeto de vida”, “projeto pessoal” é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional. (SANTOS e PEREIRA, 2005, p.41).

A equipe de monitores/professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a associação de pais, jovens formados e entidades parceiras, do plano de formação, respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu projeto profissional, especialmente por meio das visitas às famílias durante os períodos de alternância.

### **O reconhecimento na legislação que a válida**

Perante a legislação, fica evidente que a pedagogia da alternância cumpre os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 5/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§ 1º do artigo 9º da LDBEN) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”. Pode-se fundamentar a metodologia da escola família agrícola a partir do Parecer nº 01/2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que reco-

nhece a pedagogia da alternância como método adequado para a oferta de educação à juventude do campo.

### Origem e História da Pedagogia da Alternância

A realidade europeia vivia seu desenvolvimento capitalista na década de 1930, com ênfase no crescimento industrial e levando a uma transformação da realidade agrária a partir do crescente processo de urbanização ocasionado pelo êxodo rural. Na França essa realidade se repetia, com grande abandono da população do meio rural, no que tange habitação, condições socioeconômicas, saúde e principalmente a educação. As únicas instituições escolares presentes no meio rural, apresentavam infraestruturas comprometidas e professores desinteressados, representavam uma realidade muito distante daquela em que os filhos dos agricultores viviam, trazendo hábitos e costumes da população urbana, o que levava a esses estudantes a desvalorização do seu conhecimento e cultura. De acordo com Nascimento (2004, p. 03) a “*Maison Familiale Rurale*” nasceram da sensibilidade do Padre Abbé Granerau, que viu que os filhos de agricultores de sua paróquia, sentiam a dificuldade de dar continuidade aos estudos devido à distância e, principalmente, ao problema das escolas centralizarem, no espaço e na pedagogia, somente o universo valorativo urbano.” Assim os pais somente tinham duas alternativas para os filhos, sustentá-los na cidade para permitirem a continuidade aos estudos ou tirá-los da escola, para servirem de mão de obra na propriedade, já que essa estava muito escassa e cara. Este fato pode ser evidenciado no seguinte trecho.

Em relação à educação, os filhos/as dos camponeses/as os franceses tinham duas opções: ficar na propriedade dos pais, com a família e trabalhando de sol a sol, ou de frio a frio, ou então, ir para as cidades onde tinha escola pública, saindo da realidade familiar rural e cultural que os cercava até este momento. Na verdade, quase sempre a primeira opção era a mais comum já que manter filhos/as na cidade significava gastos financeiros absurdos para a realidade campesina francesa. Assim, mantinham seus filhos e filhas sob as condições de analfabetismo. (NASCIMENTO, 2005, p. 34).

A partir disso, iniciou-se gradualmente um processo de mobilização por parte dos agricultores filiados ao sindicato, juntamente, com líderes da Igreja com intuito de encontrar uma alternativa viável para que se pudesse resolver a problemática da educação no meio rural na França e que essa educação alternativa levasse em consideração o saber popular e a prática existente no meio rural daquela realidade o que exigia o desenvolvimento de uma formação técnica e integral para os jovens rurais. A partir das necessidades da realidade e com fortes vínculos com os sindicatos locais, as cooperativas e determinados grupos católicos, nasce no dia 21 de novembro de 1935, na França, a primeira experiência que dois anos depois, em 1937, daria origem a *Maison Familiale Rurale* (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR's). Segundo Chartier (1986, p. 37), a primeira experiência das MFR (ainda não possuía este nome) em 1935 tinham apenas

quatro estudantes e ocorreu da seguinte forma: os jovens ficavam reunidos por uma semana em estudos num local apropriado (Casa paroquial do Padre Abbe Granereau). E, por três semanas, permaneciam na propriedade familiar. As principais características das *Maison Familiale Rurale*, são as seguintes.

- Primeiro: Responsabilidade familiar na gestão por meio da criação da Associação e do Conselho Administrativo onde participam pais e alunos e representantes dos profissionais ligados à agricultura.
- Segundo: A Alternância entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) onde o jovem recebe toda a formação.
- Terceiro: A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de Internatos. É uma experiência de responsabilidade social, de prestação de serviços e de manutenção da casa.
- Quarto: Formadores que trabalham em equipe, denominados posteriormente de Monitores. Atuam de forma coesa com o Conselho Administrativo da Associação.
- Quinto: A Pedagogia apropriada e que se adapte a realidade concreta dos agricultores. Na verdade, a pedagogia deve associar a realidade dos educandos/as com a teoria a ser estudada. Para isso, utiliza-se de instrumentos pedagógicos apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo. Percebe-se aqui a necessidade de um currículo voltado para as realidades específicas dos agricultores/as. (NASCIMENTO, 2005, p. 36-37).

A partir da metade da década de 40 houve um grande aumento na implementação das MFR's o que determinou uma profunda expansão para outros países. Entre 1944 e 1945 já existiam em torno de 20 MFR's na França, e em 1960 a experiência contornava em torno de 500 unidades, onde o primeiro país fora da França a receber a experiência das MFR's foi à Itália. Lá a experiência surgiu no início da década de 1960 com o seguinte nome: *Scuola della Famiglia Rurale*. De acordo com Nosella, houveram algumas distinções do movimento de origem na França.

Em termos de metodologia elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (NOSELLA, 1977, p. 30).

Na América Latina, as escolas que trabalham dentro dos mesmos moldes, estão presentes em 13 países, e com maior número no Brasil, na Argentina e na Guatemala. No Brasil, as primeiras experiências surgiram em 1969, no estado do Espírito Santo,

município de Anchieta. Em 1965-1966 iniciou-se uma mobilização para estabelecer a colaboração, intercedida pelo Padre Humberto Pietogrande, entre a Itália e o Brasil, especificamente no Estado do Espírito Santo onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). Neste sentido, foram tomadas algumas iniciativas como: a Fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES) em 11 de dezembro de 1966, o envio de jovens brasileiros para estudarem na Itália, a visita de técnicos italianos ao Brasil e a constituição de comitês locais. Pois no Brasil os agricultores familiares, viviam a mesma situação de degradação e abandono pelo atual governo militar, que a França, quando iniciou a educação baseada na pedagogia da alternância.

Através da fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 25 de abril de 1968 surge a primeira experiência de pedagogia da alternância no Brasil com o nome de Escola Família Agrícola (EFA). Elas surgem no Brasil a partir da experiência italiana e do intercâmbio com a Argentina, e, assim em 09 de março de 1969 inicia a primeira experiência educativa com a implantação da Escola Família Agrícola de Olivânia – ES, entre os municípios de Anchieta e Alfredo Chaves. Neste mesmo ano, iniciam-se as atividades da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul – ES. Em 1971 surge a Escola Família de Campinho, localizada no município de Iconha. Neste sentido o MEPES define o papel das EFA's a seguir.

A Escola Família ajuda o jovem rural na sua formação humana e técnico profissional de maneira a torná-lo, dentro das possibilidades, um homem preparado, responsável e dinâmico para o desenvolvimento da sua futura família, da sua propriedade e da sua comunidade. E, se por qualquer motivo ele não encontrar no seu ambiente a oportunidade de formar a sua família e de se integrar numa atividade econômica, que ele seja um homem apto a tomar decisões e escolher sua profissão para o seu bem e o da comunidade a que irá se integrar. (MEPES, 1976, p. 90).

Atualmente existem, no Brasil, mais de 200 Centros Educativos em alternância, em 18 Estados. Apesar das diferenças, inclusive no nome (Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural, Escola Comunitária Rural), todos eles têm em comum a pedagogia da alternância. Segundo dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), existem em torno de 112 EFA's em funcionamento e 40 sendo implantadas em todo o território brasileiro. As EFA's estão organizadas em nível nacional a partir da UNEFAB, que é uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, que tem o papel de representar politicamente as EFA's, manter os seus princípios e unidade nacional, promover o intercâmbio, estabelecer políticas gerais e estratégias de ações para assegurar a sustentabilidade institucional, pedagógica e financeira do movimento no Brasil. Em nível internacional as Escolas Famílias Agrícolas estão organizadas a partir da AIMFR (Associação Internacional das Maison Familiales Rurales) com sede em Paris – França. Nasceram durante a realização do I Congresso Internacional das Escolas Família Agrícola realizado em Dakar – Senegal em 1975. Seus objetivos são os seguintes.

- Coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de EFA no mundo;
- Representar e defender os interesses das EFA's perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamento com eles;
- Difundir e defender os princípios no Código Pedagógico das EFA's perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares;
- A pedido de interessados, assessorar na criação de novas EFA's e na organização de uniões Regionais ou Nacionais;
- Velar especialmente para que estas novas Instituições respeitem o Código Pedagógico das EFA's;
- Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as EFA's do mundo;
- Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica. (NOSELLA, 1977, p. 44-45).

E ainda, de acordo com dados da UNEFAB (2002), em média 70% dos egressos das instituições que utilizam a pedagogia da alternância, como dinâmica de ensino, tais como as escolas famílias agrícolas, permanecem na sua propriedade familiar, resgatando conhecimento e técnicas tradicionais, desenvolvendo atividades produtivas alternativas aquelas que causam dependências de economias, bem como minimizando o uso de insumos químicos externos a propriedade, que causam a degradação ambiental.

### **Considerações finais**

Atualmente, as instituições que utilizam a pedagogia da alternância, como dinâmica de ensino, bem como a valorização do conhecimento de origem e da cultura dos filhos dos agricultores, estão transformando a educação no meio rural brasileiro.

Essas instituições permitem que a aprendizagem dos estudantes seja construída unindo o conhecimento técnico científico dos professores/monitores e o conhecimento tradicional de origem dos agricultores, e assim valorizando sua cultura e saberes local. Essa metodologia de educação vem possibilitando aos estudantes a construção de alternativas para a permanência no meio rural, diminuindo o êxodo rural e transformando a sua realidade com qualidade e de acordo com suas condições econômicas e produtivas, respeitando os limites ambientais.

## Referências bibliográficas

AGEFA, Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas; **Plano de Curso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul** - EFASC, 2008.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícola e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores.** 339f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** 2002. 212p. Dissertação. (Mestrado em administração). Universidade Federal de Lavras – UFLA.

CHARTIER, D. **A l' 'aube des formations par alternance.** Paris: Universitaires. 1986. (Collection Mésonance).

FERREIRA, A. P. M. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO): Uma proposta de educação camponesa?** 2011. 155p. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade Federal de Goiás. UFG.

FONSECA, A. M. **Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola.** 2008. 180p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília.

FRANCA-BEGNAMI, M. J. **Inserção sócio profissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte/MG, 2010, 184 p.

GÓNGORA, F. C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar.** Edições Loyola. São Paulo. 1985.

MEPES. **Uma cultura nova para um mundo novo.** Documentário, IIº Simpósio. Vitória: Espírito Santo, 1976 (mimeografado).

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

NASCIMENTO, C. G. **Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural.** Revista da UFG, vol. 07, nº 01, junho 2004.

NOSELA, P. **Uma nova educação para o meio rural.** (dissertação de mestrado). São Paulo: PUC-SP. 1977.

RODRIGUES, A. W. **Teorias em educação: a escola tradicional.** In: <http://www.historiaemperspectiva.com/2011/10/teorias-em-educacao-escola-tradicional.html>.

SANTOS, I. F. PEREIRA, J. E. **O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem.** Revista da Formação Por Alternância. UNEFAB. Brasília, 2005. v.1, n.1.

PESSOTTI, A. L. **Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Agenda das EFAs.** Anchieta: Espírito Santo. 2002.

## ALTERAÇÃO DA NOMENCLATURA DAS ESCOLAS DO CAMPO: DISPOSITIVOS LEGAIS E TEÓRICOS

*Eduardo Pastorio*

### **Introdução**

O contexto da Educação do Campo no Brasil intensificou-se nos últimos anos, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Com a redemocratização do estado brasileiro, diversas políticas públicas surgiram para materializá-la e que contribuiu para o desenvolvimento pedagógico que se sucedeu nos anos posteriores, colaborando com o resgate e valorização os sujeitos do campo e sua cultura.

Considerando que a nomenclatura Escola do Campo é muito recente na legislação brasileira, datada do ano de 2002 (Brasil, 2002) e que as nomenclaturas adotadas pelas as instituições de ensino são reflexos da aplicação as Escolas Urbanas, pensou-se na possibilidade de implantação do termo Escola do Campo nas instituições de ensino localizadas no interior do município de São Gabriel/RS.

Essa ideia de implantação partiu do contexto dos avanços pedagógicos e estruturais desenvolvido nas escolas do interior da rede municipal. Percebe-se uma reorganização do olhar sobre as peculiaridades do sujeito do campo e seus saberes, com o resgate da cultura (dos hábitos e costumes), que contribuiu alterações no contexto pedagógico para o desenvolvimento do currículo adaptado, projetos interdisciplinares e do calendário letivo adaptado.

Assim, a partir de estudos das legislações vigentes e referenciais teóricos realizados no ano de 2017, houve a elaboração da “Proposta de Alteração da Denominação das Escolas do Campo do município de São Gabriel/RS”. Justifica-se a iniciativa pelo momento da Educação do Campo na unidade territorial, com características específicas de funcionamento, que atende cerca de 700 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que aproximam-se dos referenciais teóricos e de legislação dispostos para essa modalidade.

Com a finalização do texto da proposta, iniciou-se as tramitações no dia 15 de janeiro de 2017, que após a finalização do ciclo de apreciações e aprovações, que passou pelo Conselho Municipal de Educação (CME), Gabinete do Prefeito (GAPRE), Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) e Procuradoria Jurídica (PROJUR), ocorreu a assinatura do Decreto Executivo N°057/2018, no dia 28 de agosto de 2018.

No Decreto Executivo, que estabelece em seu “Artigo 1º Fica alterada a denominação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – (EMEF) localizadas no interior do município, os quais passarão a ter a seguinte nomenclatura: - Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental – EMCEF”, tornando-se pioneira nessa nomenclatura no estado do Rio Grande do Sul e o segundo município do Brasil.



## São gabriel: território e educação

O município de São Gabriel situa-se no estado do Rio Grande do Sul (RS), uma área territorial de 5020 km<sup>2</sup> (6º maior município do RS), localizado na Microrregião da Campanha Central, pertencente à Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense (Figura 1). Possui uma população total de 60.425 habitantes, dos quais cerca de 53.775 na zona urbana e em torno de 6.650 vivem no meio rural (IBGE/2010).

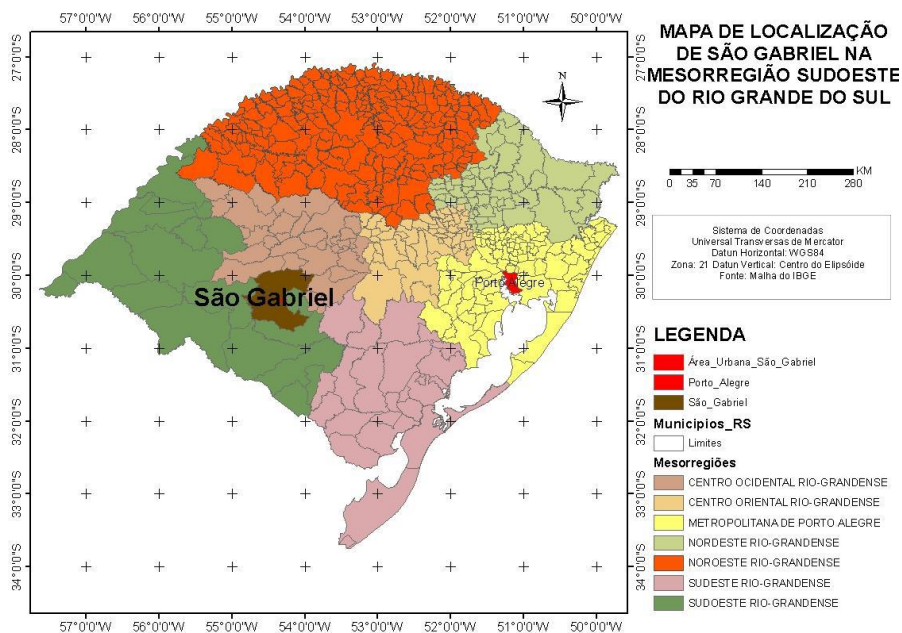


Figura 1 – Mapa de localização do município de São Gabriel no estado do Rio Grande do Sul. Fonte: PASTORIO, 2015.

Considerando o contexto educacional, o município possui instituições de ensino de contexto municipal, estadual e federal, de pública a privada. Considerando a rede municipal, temos a totalidade de 37 instituições, assim divididas:

- 12 Escolas de Educação Infantil: denominadas Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).
- 1 Escola Técnica: denominada Escola Técnica Municipal (ETM).
- 24 Escolas de Ensino Fundamental: denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Das 24 instituições de Escola Municipal de Ensino Fundamental, 8 eram Escolas do Campo, que estão localizadas no interior do município, como pode ser observada na Figura 2. Destas, 3 são chamadas de Escolas Multisseriadas (Catão Peres, João Giuli-

ani e Victoria D'Ávila Chiappetta) e 5 chamadas de Escolas Polos (Baltazar Teixeira da Silveira, Ernesto José Annoni, Jerônimo Machado, Maria Manoela da Cunha Teixeira e Mascarenhas de Moraes).

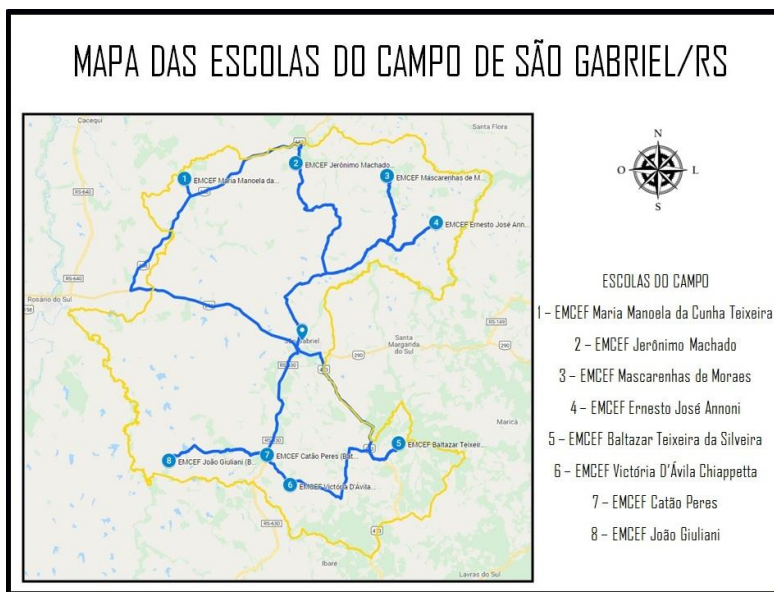


Figura 2 – Mapa de localização das Escolas do Campo de São Gabriel/RS  
 Fonte: PASTORIO, 2018.

No contexto histórico educacional, no município de São Gabriel se desenvolveu na década de 90, seguindo um panorama nacional, o processo chamado de Nucleação, que segundo Pastorio (2015, p.90)

(...) consistia no fechamento de pequenas escolas, ditas “isoladas” (na maioria, multisseriadas), agrupando-as em uma escola central (Nucleadas/Núcleos/Polos/Consolidadas) com o intuito de centralizar investimentos e diminuir custos, baseando-se no discurso de melhoramento da qualidade da educação.

Para o contexto municipal de São Gabriel/RS,

constituiu-se como um dos mentores dessa proposta de nucleação, fechando 41 escolas (de menor porte) e criando cinco novas escolas, denominadas de “Escolas Polos. (PASTORIO, 2015, p.90).

Essa estrutura organizacional apresentada se mantém, baseado nessas definições das políticas estabelecidas. Porém, traços da história ainda encontra-se presente (que foram citadas como ultrapassadas no processo de nucleação), com a existência de 3

Escolas Multisseriadas e algumas turmas das Escolas Polos em processo de multisseriação, devido a diminuição das matrículas totais.

Vale destacar que, as Escolas do Campo do município aderem a um calendário letivo adaptado, em que cada instituição de ensino possui a sua forma de organização. No contexto das Escolas Polos, suas atividades ocorrem no que se refere de “Dias Letivos Integrais/Alternados”, ou seja, os dias letivos são executados de forma integral (8 horas diárias) e em alternância de dias, sendo que no final do calendário letivo, cumpre-se 800 horas, seguindo as orientações previstas em lei (LDB, 1996; BRASIL, 2002) e não os 200 dias letivos dispostos no Inciso I, do Artigo 24, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996).

### **Elaboração e justificativa da proposta de alteração da denominação das escolas do campo**

As escolas localizadas no interior do município de São Gabriel/RS seguem as orientações gerais da Educação Básica, para sua organização. Dentro da legislação nacional, essas instituições de ensino são designadas como Escolas do Campo e possuem textos próprios que a definem nessa perspectiva, entre elas: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002; Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, de 2008; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (que torna a Educação do Campo como Modalidade de Ensino), de julho/2010; e, a Política de Educação do Campo e o PRONERA, novembro/2010.

Ao consultar o Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel/RS, sobre Denominação das Escolas, verifica-se que não existe norma própria sobre o assunto, sendo que quando da inexistência, seguindo os pressupostos jurídicos, segue as resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEED) do Rio Grande do Sul.

No CEED/RS, existe a Resolução nº 253, de 19 de janeiro de 2000, que “Consolida e amplia as normas para a designação de estabelecimentos de educação básica do Sistema Estadual de Ensino e estabelece outras providências”, e em seu Artigo 2º, estabelece que “Os estabelecimentos serão designados, conforme o nível ou as modalidades de ensino que ofereçam”.

No texto, a resolução menciona os níveis e modalidade existentes e sugere a aplicação de determinadas nomenclaturas, dispondo sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no contexto dos níveis da Educação Básica e, Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos no contexto das modalidades de ensino.

Percebe-se que, na Resolução nº 253/2000, o termo Educação do Campo não encontra-se explícitas nas sugestões de nomenclaturas, isso devido ao fato que o texto é anterior as legislações sobre Educação do Campo (BRASIL, 2002). Mas, no título do Artigo 2º (Os estabelecimentos serão designados, conforme o nível ou as modalidades de ensino que ofereçam), especifica que a modalidade de ensino adotada nas instituições será usada para fins de designação dos nomes das escolas.

Esse contexto é reforçado no Artigo 3º que define que “Os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras Municipais incluirão os adjetivos estadual e municipal, respectivamente, à designação, **podendo adicionar expressão que as qualifique em função de sua proposta pedagógica**”. (CEE, 2000 – grifo do autor).

As Escolas do Campo de São Gabriel/RS encontram-se em processo de avanço no desenvolvimento de sua estrutura pedagógica, avançando na perspectiva de um trabalho voltado aos povos do campo e seus saberes, resgatando a cultura local e pensando um currículo adaptado a essa realidade. Essa organização, segue as designações nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, que frisa no Parágrafo Único do Artigo 2º,

Art. 2º A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

E reforça no Artigo 5º e 7º, que

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

(...)

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

Percebe-se a preocupação na oferta da educação aos povos do campo na legislação, que enfatiza que as propostas pedagógicas devem respeitar e contemplar a diversidade existente. Nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, de 2008, reforça esse interesse, sendo que

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (...). (BRASIL, 2008).

## EDUCAÇÃO BRASIL

Neste contexto, a Educação do Campo compreende as etapas Educação Básica que, devido as suas particularidades, organizasse de forma adaptada, como previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, que define em seu Art. 35,

Art. 35º Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:  
I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;  
II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;  
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010).

Essas determinações possibilitaram que a Educação do Campo torna-se modalidade de ensino, registrada na Seção IV do Capítulo II que trata sobre Modalidades da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que menciona Educação Básica do Campo. Como forma de identificar os princípios da Educação do Campo e definir o termo Escola do Campo, apresenta-se também a Política de Educação do Campo e o PRONERA, de novembro de 2010, que em seu Artigo 2º, destaca,

Art. 2º São princípios da educação do campo:  
I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;  
II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;  
III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;  
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

E como significado de Escola do Campo, estabelece em seu Artigo 1º, Inciso 1º, Parágrafo II que,

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em re-

gime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (...). § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

(...) II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Sintetiza-se que a oferta da educação aos povos do campo apresenta características próprias de organização e funcionamento, definidas como “Escola do Campo” e que se apresentam como modalidade de ensino chamada de “Educação do Campo”. Nessa perspectiva, na rede municipal de ensino de São Gabriel, no qual as escolas estão avançando na perspectiva teórica da Educação do Campo, atendendo as determinações vigentes pelas legislações próprias, descritas pelos fragmentos anteriores, justifica-se o processo de alteração da denominação das Escolas do Campo, implantando o dizer “do campo” na nomenclatura oficial.

### **Processo de implantação: trâmites burocráticos para alteração onomástica das escolas do campo**

No ano de 2017, a partir de estudos das legislações vigentes e referenciais teóricos, houve a elaboração da “Proposta de Alteração da Denominação das Escolas do Campo do município de São Gabriel/RS”. Na proposta, consta todo o embasamento teórico sobre o conceito de Educação do Campo e suas aplicabilidades no contexto educacional brasileiro, bem como destaque as políticas públicas existentes, que norteiam a base de atuação.

O início do trâmite ocorreu no dia 15 de janeiro de 2018, com o Ofício N° 006/2018 da Secretaria Municipal de Educação – SEME, ao Conselho Municipal de Educação – CME, solicitando “Apreciação e Parecer da Proposta de Alteração da Denominação das Escolas do Campo do município de São Gabriel/RS, que encontra-se com justificativa em anexo”.

A proposta tornou-se o Processo N° 012/2018 no CME, que retornou a SEME, através da Informação CME/SG N°01/2018 mencionando que, “Após análise pela Comissão Especial do Campo, orientamos que deva ser solicitado ao Poder Executivo o Decreto de alteração da Denominação das Escolas supracitadas (...)”, e em continuidade “para que esta Secretaria inclua neste processo e o Colegiado dê andamento ao mesmo”.

Diante a isso, a SEME encaminhou o Memorando N° 299/2018 ao Gabinete do Prefeito – GAPRE, com o assunto “Proposta de Alteração da Denominação das Escolas do Campo de São Gabriel/RS”, destacando o “trabalho pedagógico de excelência” que encontra-se em desenvolvimento nas Escolas do Campo Municipais de São Gabriel e que proporcionou “destaque no cenário regional, seguindo de referência para outros municípios, que necessita de uma diferenciação em relação às Escolas Urbanas”. Nesse documento, anexou-se a justificativa de alteração e o parecer do CME.

O GAPRE defere a proposta e encaminha para a Secretaria Municipal de Administração – SEMAD, com cópia a Secretaria Municipal de Educação, o Memorando

Nº 269/2018, com assunto “Alteração Onomástica das Escolas do Campo – DEFERIMENTO” e ainda enfatiza “concedendo, pela nova nomenclatura, a diferenciação efetiva das Escolas do Campo, com suas características pedagógicas e de funcionamento próprias (...)”.

A SEMAD, buscando confirmação da legalidade e lisura no processo de alteração da nomenclatura, encaminhou o Memorando Nº 303/2018 para a Procuradoria Jurídica – PROJUR, com assunto “Processo Administrativo Interno Nº 079/2018”, solicitando “Parecer Jurídico acerca da legalidade e do instrumento a ser elaborado para formalizar o pleito”.

Na oportunidade, a PROJUR responde a Administração, através do Parecer Jurídico Nº 1362/2018 mencionando que “o processo está muito bem justificado às folhas 04-09, e com a concordância da Presidente do CME/SG”; “Além do mais, encontra-se em consonância com a legislação pertinente”; e, “Face ao exposto esta Procuradoria opina pela legalidade e constitucionalidade do referido processo, devendo ser formalizado o leito através de Decreto Executivo”.

Com aprovações dos colegiados e órgãos competentes, a Secretaria Municipal de Administração elabora o texto e encaminha ao GAPRE, sendo que o Prefeito Municipal assina, no dia 28 de agosto de 2018, o Decreto Executivo Nº 057/2018, que estabelece em seu Artigo 1º que

(...) Fica alterada a denominação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – (EMEF) localizadas no interior do município, os quais passarão a ter a seguinte nomenclatura: - Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental – EMCEF.

Com esse texto em decreto, transformou o município de São Gabriel como a pioneira nessa nomenclatura no estado do Rio Grande do Sul e o segundo município do Brasil.

Finalizado o Processo Administrativo Interno Nº 079/2018 da Secretaria Municipal de Administração, a Secretaria Municipal de Educação solicita cópia dos documentos e anexa ao Processo Nº 012/2018, do Conselho Municipal de Educação. No dia 12 de dezembro de 2018, a SEME encaminha o Processo Nº 012/2018 ao CME, através do Ofício Nº189/2018, que menciona,

(...) para solicitar a finalização do processo e oficialização da nova denominação das Escolas Municipais do Campo, nos documentos de cadastro e recadastramento, bem como demais documentos oficiais, das seguintes instituições de ensino: (...).

No dia 03 de abril de 2019, a SEME recebe o Ofício Nº 036/2019, do Conselho Municipal de Educação, que trata-se sobre “Parecer Nº 003/2019 – Aprova alteração de nomenclatura das escolas localizadas na Zona Rural do município de São Gabriel para Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental – EMCEF” e finaliza o Processo

Nº012/2018 (o trâmite de Alteração da Nomenclatura das Escolas do Campo pode ser visualizado na Figura 3).

A partir deste texto final, este parecer é anexado aos documentos das escolas no Censo Escolar, para proceder as mudanças nas nomenclaturas no sistema do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), denominado de Educacenso. Para alteração no cadastramento oficial das escolas, o procedimento torna-se automático, pois o cadastramento e recadastramento ocorrem diretamente no Conselho Municipal de Educação, local do arquivamento do processo.

Figura 3 – Trâmites para Alteração Onomástica das Escolas do Campo de São Gabriel/RS



Fonte: PROCESSO Nº 012, 2018.

### Considerações finais

Dentro disso, devido a esse uso dos termos de Educação do Campo e Escola do Campo na legislação brasileira, bem como da possibilidade de alteração da Denominação de Escola, disposta na Resolução nº 253/2000, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul foi proposto a Alteração da Denominação das Escolas do Campo de São Gabriel/RS e aprovado pelo Decreto Executivo Nº057/2018. Desta forma, as Escolas do Campo ficaram assim denominadas (Figura 4):



Anteriormente ao Decreto Executivo Nº 057/2018:  
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF).  
Passou a vigorar, após o Decreto Executivo Nº 057/2018:

- ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMCEF).

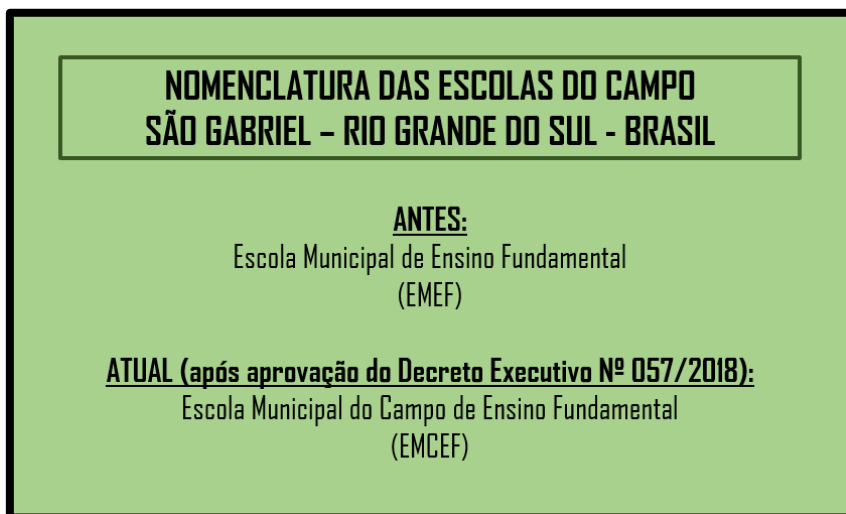


Figura 4 – Nomenclatura das Escolas do Campo  
(São Gabriel – Rio Grande do Sul – Brasil)  
Fonte: SÃO GABRIEL, 2018.

A partir da proposta realizada, esperava-se que o município de São Gabriel/RS fosse o pioneiro nessa denominação no Brasil. Porém, durante o trâmite da aprovação e pesquisas sobre o assunto, identificou-se que até 2017 existiam seis escolas com essa denominação (EMCEF Primorosa, EMCEF Joaquim Vieira Barros, EMCEF Tancredo Neves, EMCEF João Bonifácio Pires, EMCEF União (paralisada), e EMCEF Piabanha I (paralisada)).

Nesse município, a partir das pesquisas em documentos oficiais disponibilizados no site oficial<sup>21</sup> no banco de dados no período entre 1989 até 2019, identificou-se apenas um documento que trata sobre a denominação das Escolas do Campo, o Decreto Nº1585/2016, de 01 de março de 2016, que “Cria a Escola Rural, Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Primorosa, e dá outras providências”. A Secretaria Municipal de Educação do município destaca que essa nomenclatura teve início março de 2016 e que seguiu determinação do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso,

<sup>21</sup> <https://www.prefeiturarc.com.br/site/>

registrada pela Resolução Normativa N°003/2013, de 24 de julho de 2013, que “Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso”.

Importante registrar que apesar da existência de seis escolas denominadas EMCEFs, existe apenas um decreto na base de dados municipais. Neste decreto verifica-se na justificativa que antecipa os artigos do texto, que menciona sobre “(...) a necessidade de criar uma Escola Municipal Rural (...)”, o que condiciona mencionar que o uso do termo “rural” ainda encontra-se presente nas legislações, mas no intuito de destacar o local que a instituição se localiza, no sentido de diferenciar da dicotomia com o urbano (Rural – Urbano / Campo – Cidade).

A preocupação com a nomenclatura das escolas localizadas no meio rural, em Ribeirão Cascalheira, remete-se a década de 90, anterior a promulgação da LDB N° 9394/96. Verifica-se que em 12 de setembro de 1994, instituído pelo Decreto N° 286/94, que “Dispõe sobre a Denominação de Escola Municipal Rural (...)”, destaca a presença de instituições de ensino com a denominação de “Escola Municipal Rural”, referindo-se as escolas criadas em 1991. Em 22 de janeiro de 1996 foi aprovado o Decreto N°336/96, que “Dispõe sobre a Denominação de Escola Municipal Rural (...)”, que também cita instituições criadas em 1991, que acompanha a denominação “Escola Municipal Rural”.

A unidade territorial de Ribeirão Cascalheira possui uma população de 9 796 habitantes (Censo Demográfico – IBGE/2017) e uma área territorial de 11356 km<sup>2</sup> (126% maior que o município de São Gabriel/RS, que é de 5020 km<sup>2</sup> - 6° maior município do estado do Rio Grande do Sul). Considerando seu tamanho, a sua área rural é muito significativa e além das 6 instituições citadas, existe outra escola no interior que atende os povos do campo (segue as orientações da modalidade de ensino denominada de Educação Indígena).

Porém, Ribeirão Cascalheira proveu uma nova alteração na nomenclatura das Escolas do Campo, registrado no ano de 2018. O último registro em documento oficial da nomenclatura Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental – EMCEF, ocorreu pela Portaria N°111/2017/GP/PMRC, do dia 05 de dezembro de 2017. A partir dessa data, as instituições de ensino localizadas na zona rural passaram a vigorar com a denominação de Escola Municipal do Campo – EMC.

Não foi localizado o documento que determina a alteração, porém os textos oficiais do ano de 2018, que remetem as Escolas do Campo (Portaria N°110/2018, N°112/2018 e N°143/2018) já especificam a nova nomenclatura, principalmente na Portaria N°003/2018/SME, que “Dispõe sobre os critérios para composição de turmas e organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2019”.

A Portaria N°003/2018/SME destaca quais as Escolas do Campo que funcionará em 2019 (EMC Primorosa, EMC Joaquim Viera Barros, EMC Tancredo Neves e EMC João Bonifácio Pires), trazendo a nova denominação e ainda cita a quinta escola que atende aos povos do campo, denominada de Escola Municipal Indígena (EMI) Pimentel Barbosa.

Sobre o assunto de denominação/designação/nomenclatura de escolas, percebe-se a inexistência de documentos oficiais que oriente essas definições, em nível federal. Essas regulamentações estão dispostas exclusivamente por legislações estaduais, a partir do Conselho Estadual de Educação (através de parecer ou resolução) ou pelo Governo Executivo Estadual (através de decreto ou lei estadual) e, em situações específicas, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Poder Executivo Municipal.

Percebe-se o estado do Paraná como exemplo nesse contexto, que possui espaço exclusivo no site oficial<sup>22</sup> da Secretaria Estadual de Educação para explicar o conceito de Educação do Campo. No portal, no item Gestão Escolar (FAQ - Perguntas Frequentes > Gestão Pedagógica > Escolas do Campo), o usuário encontra a definição de Escola do Campo e sete perguntas sobre o contexto dessas instituições de ensino, com destaque ao número 4, que descreve “Como encaminhar a mudança de nomenclatura para as escolas que se autodefinem como escolas do campo devido à situação socioeconômica?”. Além deste item que trata exclusivamente sobre a nomenclatura, o site também disponibiliza as principais legislações sobre o assunto, contratação de professores e informações sobre PPP e Regimento Escolar.

No Paraná, o conceito de Educação do Campo encontra-se em debate desde início dos anos 2000, com documentos como Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) e Cadernos Temáticos – Educação do Campo (2008); a criação da Revista Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE (2013); pareceres do Conselho Estadual de Educação, sobre Referencial Curricular do Paraná (2018), Cessação de Escolas do Campo (2018) e Implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo (2010). Esses aportes contribuem no pensar a Educação do Campo, possibilitando no fazer pedagógico nas escolas.

No estado do Rio Grande do Sul, o site<sup>23</sup> disponível para acesso aos usuários da Secretaria Estadual de Educação também contém informações sobre a Educação do Campo. No contexto da nomenclatura de escola, no item Estrutura e Funcionamento do Ensino, consta sobre Alteração de Designação de Estabelecimento de Ensino (Serviços e Informações > Estrutura e Funcionamento do Ensino > Alteração de Designação de Estabelecimento de Ensino), que dispõe sobre a Resolução CEED N° 253/2000, que “Consolida e amplia as normas para a designação de estabelecimentos de educação básica do Sistema Estadual de Ensino e estabelece outras providências”.

No site também está disponível o item Escolas do Campo (Serviços e Informações > Escolas do Campo), que oferece uma descrição sobre o contexto da Educação do Campo e sua realidade no estado, bem como disponibiliza a sequência das legislações nacionais e textos do Conselho Estadual de Educação, no item Marcos Legais.

No Rio Grande do Sul, destaca-se que as designações vinham sendo realizadas desde 1974, com a vigência da Resolução CEED N° 111/74, tendo como inspiração a terminologia dos graus de ensino, conforme definidos pela Lei Federal N° 5.692/71.

---

<sup>22</sup> <http://www.educacao.pr.gov.br/>

<sup>23</sup> <http://www.educacao.rs.gov.br/>

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que essa resolução pretendeu uniformizar as designações, buscou prever soluções as diferentes situações que poderia surgir, a partir das possibilidades que a nova lei potencializava.

Com a promulgação da Lei Federal Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, com base na Constituição Federal de 1988, deu nova denominação aos diversos níveis da educação. Este fato recomendou que se oferecessem ao Sistema Estadual de Ensino, novas diretrizes normativas sobre designação de escolas, que corroborou para aprovação da Resolução CEED Nº 234/1998, de 07 de janeiro de 1998, que “Estabelece normas para a designação de estabelecimentos de ensino no Sistema Estadual de Ensino”, que destacou em seu Artigo 2º que “Os estabelecimentos serão designados, conforme o nível ou as modalidades de ensino que ofereçam (...)”

Importantes elementos são considerados nesta resolução, que na justificativa destaca

Um dos elementos fundamentais na caracterização de uma escola – expressando sua identidade, única e inconfundível – é a sua denominação. (...) A designação das escolas deve poder colaborar, nesse particular, com a cultura da escola, de modo a auxiliar cada estabelecimento a construir uma imagem capaz de traduzir a importância que a educação tem no contexto social. Nesse sentido, uma simples e pura uniformização nas designações de escolas, além de não ser essencialmente útil para a ordenação do Sistema de Ensino, não permite revelar a riqueza que a multiplicidade de modelos de ensino e de propostas pedagógicas pode oferecer. (CEED, 1998).

Sobre a alteração da designação das escolas o texto ainda finaliza que,

É certo que uma tipologia de escolas, traduzida pela correspondente designação de estabelecimentos, não determina melhoria da qualidade da escola. É possível, no entanto – e quem acredita no poder da educação sustenta esta esperança –, que a oportunidade de projetar uma nova imagem para a escola seja acompanhada por ações capazes de confirmá-la. (CEED, 1998).

Logicamente que a alteração da denominação/designação não será sinônima de qualidade de educação, mas esforços que contribuem na valorização das Escolas do Campo e respeitem a diversidade social/cultural dos povos atendidos, reafirma o compromisso em pensar uma instituição que os sujeitos do campo sintam-se pertencentes.

A definição de Escola do Campo, adicionando o termo “do Campo” na designação oficial das instituições de ensino de São Gabriel teve reflexo positivo na sociedade local e nas comunidades escolares, que definiram como fundamental esse tipo iniciativa, para valorização e manutenção das Escolas do Campo, na oferta e na qualidade da educação. A alteração tornou-se referência no contexto regional e a segunda etapa constituiu a expansão da iniciativa de denominação às Escolas do Campo aos municípios da Região da Campanha e Oeste do Rio Grande do Sul. De forma posterior, espera que a pro-

posta avance para outras realidades nacionais, a fim de contribuir na construção da identidade das Escolas do Campo.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1996.

BRASIL. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Portaria Nº 10/1998. Brasília: Ministério Extraordinário de Política Fundiária/MPF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2008.

BRASIL. **Censo Demográfico**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Ministérios da Educação. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2010.

BRASIL. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2010.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

MATO GROSSO. **Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso**. Resolução Normativa N°003/2013. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação/CEE, 2013.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação/SEED, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação/SEED, 2006.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação/SEED, 2008.

PARANÁ. **Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação/SEED, 2009.

PARANÁ. **Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do pro-**

**cesso de definição da identidade das Escolas do Campo.** Parecer CEE/CEB Nº 1011/10. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2010.

PARANÁ. **Gestão Pedagógica > Escolas do Campo.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação/SEED, 2010. Disponível em:< <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=35Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%3E%20Escolas%20do%20Campo> >. Acesso em: 10 de abr. 2019.

PARANÁ. **Ratificação das normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo.** Parecer Normativo Nº 001/2018. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2018.

PARANÁ. **Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Deliberação CEE/CEB Nº 003/18. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2018.

PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016. **Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/SEED, 2018.

PARANÁ. Site Oficial. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação/SEED, 2019. Disponível em:<<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo:** o caso do município de São Gabriel/RS. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PASTORIO, E. **A Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação:** o caso do município de São Gabriel/RS. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Dispõe sobre a Denominação de Escola Municipal Rural e da outras providências.** Decreto Nº286/1994. Ribeirão Cascalheira: Gabinete do Prefeito, 1994.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Dispõe sobre a Denominação de Escola Municipal Rural.** Decreto Nº336/1996. Ribeirão Cascalheira: Gabinete do Prefeito, 1996.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Cria Escola Municipal Rural, Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Primorosa, e dá outras providências.** Decreto Executivo Nº 1585/2016. Ribeirão Cascalheira: Gabinete do Prefeito Municipal, 2016.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Determina a Abertura do Processo Eleitoral para a escolha de Diretor(a) da Unidade Escolar da Rede Pública Municipal:** para o biênio 2018/2019. Portaria Nº111/2017/GP/PMRC. Ribeirão Cascalheira: Prefeitura Municipal, 2017.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Portarias Municipais Oficiais.** Portaria Nº110/2018 - Nº112/2018 - Nº143/2018. Ribeirão Cascalheira: Prefeitura Municipal, 2018.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Dispõe sobre os critérios para composição de turmas e organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Pública Muni-**

**pal de Ensino para o ano letivo de 2019.** Portaria N°003/2018/SME. Ribeirão Cascalheira: Secretaria Municipal de Educação/SME 2018.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. **Secretaria Municipal de Educação.** Ribeirão Cascalheira: Prefeitura Municipal, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Estabelece Normas para a Designação de Estabelecimentos de Ensino no Sistema Estadual de Ensino.** Resolução N° 234/1998. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação/CEED, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. **Consolida e amplia as normas para a designação de estabelecimentos de educação básica do Sistema Estadual de Ensino.** Resolução CEED n° 253/2000. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação/CEED, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para a Instrução de Processos e Atividades que envolvem a Estrutura e o Funcionamento de Escolas.** Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Site Oficial da Secretaria Estadual de Educação.** Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, 2019. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SÃO GABRIEL. **Estrutura dos cargos em comissão e funções gratificadas do Poder Executivo de São Gabriel/RS.** Lei Ordinário N° 3857/2017. São Gabriel: Prefeitura Municipal, 2017.

SÃO GABRIEL. **Altera Nomenclatura de Escolas.** Decreto Executivo N° 057/2018. São Gabriel: Prefeitura Municipal, 2018.

SÃO GABRIEL. **Processo Administrativo Interno.** Processo N° 079/2018. São Gabriel: Secretaria Municipal de Administração/SEMAD, 2018.

SÃO GABRIEL. **Alteração da Nomenclatura das Escolas do Campo de São Gabriel/RS.** Processo N° 012/2018. São Gabriel: Conselho Municipal de Educação/CME, 2018.

SÃO GABRIEL. **Secretaria Municipal de Educação.** São Gabriel: Secretaria Municipal de Educação: Prefeitura Municipal, 2019.





DICOTOMIA CAMPO E CIDADE: UMA ANÁLISE DOS FATORES DE PERMANÊNCIA  
DE FILHOS DE AGRICULTORES DE UMA CASA FAMILIAR RURAL

*Letícia Solonynska*

*Thaise Gerber*

*Letícia Paludo Vargas*

*Daniela Pedrassani*

## **Introdução**

A percepção do desinteresse crescente dos jovens rurais em permanecer na agricultura familiar é notória. Essa permanência depende das oportunidades que são criadas em suas regiões, afinal, os jovens não ficarão no seu ambiente de origem se não tiverem como manter o mínimo necessário à sua sobrevivência e de suas famílias (ABRAMOVAY, 1998; FERRARI et al., 2004).

Mesmo com o reconhecimento da importância do segmento da agricultura familiar para a produção de alimentos no país, a crescente desvalorização da vida no campo denota o maior interesse do jovem em migrar para a cidade. Para alguns, é a promessa de futuro melhor, onde se encontram as oportunidades de trabalho e diversão. Porém, a grande quantidade de jovens que chegam às cidades reflete no envelhecimento rural, e em um futuro próximo, na falta de sucessores para o trabalho na terra (ANJOS; CALDAS, 2008; COSTA JÚNIOR, 2007).

A saída dessa população do meio rural prejudica o trabalho produtivo das famílias agricultoras, exigindo transformações nas suas estratégias de reprodução socioeconômica, já que os pais ficam impossibilitados de continuar a produção em função da falta de mão de obra, e acabam vendendo as terras para grandes proprietários, que se dedicam em sua maioria à monocultura, deixando de produzir alimentos que chegam a mesa dos brasileiros (CARNEIRO, 1999).

A partir do que foi brevemente descrito, surgiu o seguinte questionamento: Que medidas podem ser tomadas para garantir as condições que favoreçam a sucessão hereditária na agricultura familiar? Para responder essa questão, na presente pesquisa foram levantadas situações relevantes referentes ao êxodo rural, especialmente dos jovens. A investigação teve como referência os estudantes da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco, localizada no Distrito de Caraíba em Seara, no oeste de Santa Catarina. Especificamente, foram avaliados os principais fatores que influenciam na permanência ou saída dos jovens do campo e; caracterizado o perfil dos jovens da Casa Familiar Rural; referenciando as características econômicas da família (parâmetro de vida e participação); e identificando o meio no qual os jovens estão inseridos, com a descrição da visão desses jovens sobre a vida e o trabalho no meio rural e diversificação das atividades desempenhadas.

### Breve contextualização histórica do Oeste Catarinense

A mesorregião Oeste Catarinense com área de aproximadamente 25 mil km<sup>2</sup> (corresponde a 26% da área total do estado), em 2010 possuía uma população de 284.593 habitantes e uma densidade demográfica de 75,7 habitantes/ km<sup>2</sup>, dos quais 73.029 habitantes (22,5%) viviam no meio rural (IBGE, 2010).

O fato de a mesorregião Oeste possuir grande produção agrícola fez com que outras atividades econômicas também se instalassem nela, como por exemplo: a agroindústria de equipamentos e sementes, que concentraram suas estruturas físicas em polos microrregionais. Essa concentração auxiliou no desenvolvimento econômico e social da região, e serviu de porta de entrada para o desenvolvimento e a criação de um complexo ou polo industrial (ASCOLI; ORLOWSKI, 2008).

Para aperfeiçoar o uso do solo e da mão de obra familiar, nos primeiros anos de ocupação do território, foram desenvolvidas diversas atividades produtivas voltadas para a subsistência. Assim, era cultivado milho, feijão, trigo, arroz, soja, batata-doce, cana-de-açúcar, mandioca, e a criação de galinhas, porcos e bovinos, responsáveis por abastecer as unidades familiares com carne, banha, ovos e leite (SILVESTRO, 1995).

Segundo Abramovay (1998) e Tomasetto, Lima e Shikida (2009), a agricultura familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vêm de indivíduos que mantêm entre si, laços de parentesco. Essa não é uma definição unânime e por vezes, tampouco operacional, visto que, os diferentes setores sociais e suas representações constroem categorias que servem a certas finalidades práticas. Contudo, a gestão, a propriedade e o trabalho familiar são atributos sempre presentes na conceituação dessa categoria social.

Referindo-se aos aspectos econômicos familiares, a modernização da agricultura brasileira pressupunha que o simples desenvolvimento agrícola levaria naturalmente ao desenvolvimento rural. Decorre desse pressuposto equivocado, a montagem de todo um aparato institucional a partir dos anos cinquenta e as políticas públicas implementadas nessa direção, além da concepção do espaço rural meramente como um espaço de produção de matérias-primas e de produtos para o consumo final e não como um espaço de desenvolvimento rural. Evidentemente, a história se encarregou de desmentir tal premissa. Contudo, ainda prevalece como estratégia para combater a pobreza rural e elevar os índices de emprego rural a visão econômica neoclássica. Neste sentido, as políticas públicas governamentais, em sua maioria, ainda privilegiam o desenvolvimento agrícola como o único caminho possível para se atingir o desenvolvimento rural, revelando a forte presença da ideia produtivista ainda enraizada nessas instituições (MATTEI, 1997; SOARES; MELO; CHAVES, 2009).

O fato concreto é que esse processo gerou grande diversidade regional e intrarregional e acentuou as desigualdades sociais, sobretudo entre as distintas categorias de produtores rurais. Com isso, o desenvolvimento rural não foi alcançado, e o padrão tecnológico adotado e as políticas públicas implementadas impactaram negativamente sobre variáveis-chaves conformadoras do bem-estar no meio rural, como a democrati-

zação do acesso à terra, a preservação dos recursos naturais, o perfil de distribuição de renda setorial e intersetorial, levando a uma intensificação do processo de descapitalização e do êxodo rural, bem como a deterioração da qualidade de vida da grande maioria da população rural (MATTEI, 1997; SPANEVELLO; DREBES; LAGO, 2011).

Todos esses elementos fizeram emergir um consenso sobre a necessidade de se repensar os processos de desenvolvimento rural, os quais não podem mais ser analisados da forma convencional. Particularmente, no que diz respeito à produção familiar, observa-se que as transformações estruturais em curso impactaram decisivamente a sua forma de reprodução e as suas relações de trabalho. Daí a necessidade de se dar uma maior atenção à dinâmica das famílias do que às unidades de produção e também às novas formas de organização do trabalho e de tomadas de decisão no núcleo familiar. Esses aspectos remetem à incorporação da questão da pluriatividade e das novas funções da agricultura e do espaço rural no âmbito das análises acerca das estratégias para se alcançar o desenvolvimento rural (FERRARI et al., 2004).

A respeito da juventude rural, temática desta pesquisa, de acordo com Guigou (1968), ao pensar em um contexto rural, “jovem” refere-se mais do que uma fase de transição, e propõe a seguinte tipificação: a primeira refere-se aos jovens rurais-agrícolas, que são aqueles que vivem e trabalham no campo; a segunda é relacionada aos operários rurais, ou seja, aqueles que trabalham na cidade e vivem na área rural. Para o referido autor, a idade não é o suficiente para definir o jovem rural, ou seja, é necessário analisar a questão de pertencer ao meio rural, e analisar as relações que os jovens constroem com a sociedade, para entender as continuidades e descontinuidades na formação da noção de ser jovem no campo e do campo.

Para Bourdieu (1983, p. 113), “...a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas”. Dentro desse contexto de juventude rural, a escola é indiscutivelmente o local ideal para quebrar paradigmas, principalmente, em fases iniciais, onde a visão do sujeito a respeito do mundo em que vive ainda está em formação, oferecendo um local ideal para o desenvolvimento de ações em conjunto, e deve funcionar como o berço para trabalhos comunitários (CURRIE, 2005).

Isso porque, educar é muito mais que ensinar a ler, escrever e contar. A educação deve construir, de forma democrática e conjunta, os conhecimentos que sirvam de base para a vida dos educandos. Esta democracia educacional não está apenas em saber que o aluno tem conhecimento, mas, em respeitar a autonomia do educando, enquanto detentor de seus conhecimentos dentro de um contexto próprio (FREIRE, 2007).

Diante disso, a prática docente democrática perante alunos oriundos do meio rural requer um pouco mais do que isso, para que a educação cumpra de fato seu papel. Além de respeitar os saberes já construídos, no local de atuação da escola, os conhecimentos gerados por ela, precisam possibilitar que, os alunos vislumbrem a sua aplicação na prática, no sentido do entendimento sobre a utilidade destes conhecimentos.

Evidencia-se a necessidade urgente da educação trabalhar com a história de cada local, com suas diversidades culturais, sociais, humanas, de idade, de vivência, de

grupos étnicos e de memória, dentre outros. Na prática, faz-se necessário, incluir e trabalhar mais os conteúdos e elementos rurais locais, que realmente terão ligação com o cotidiano dos alunos (FREIRE, 2007).

A prática educativa utilizada atualmente no Brasil é a mesma para alunos da cidade e do interior, e os alunos do meio rural não identificam, nos elementos de aprendizagem, uma relação com o seu cotidiano. Essa distância entre teoria e prática, dificulta o aprendizado. É preciso mostrar a relação que há entre as disciplinas, e como usá-las simultaneamente, ou seja, de forma interdisciplinar, na prática rural cotidiana. Do contrário, não se pode esperar que um cidadão que estuda uma vida inteira, no atual enfoque, queira permanecer no meio rural ou ser agricultor.

As expectativas de renda na propriedade rural são de alcançar em termos monetários aquilo que os jovens imaginam ser possível receber no mercado de trabalho assalariado. Dessa forma, a educação torna-se um elemento decisivo profissionalmente para os jovens: na agricultura familiar, entretanto, a regra constatada em inúmeros estudos da América Latina (DURSTON, 1996) é que fica no campo o filho ao qual *la cabeza no le dá para más* (SILVESTRO et al. 2001).

Nesse contexto, existe a necessidade de criar espaços que possibilitem a inserção da realidade rural no processo educativo, especialmente aos alunos desse meio. Precisa-se dar a oportunidade aos alunos rurais para uma aprendizagem onde sejam utilizados elementos e atividades das propriedades de seus pais, permitindo uma inserção contextual da educação no meio rural. A partir daí, espera-se que os jovens vislumbrem maiores oportunidades no meio onde vivem, e permaneçam no interior quando adultos.

### **Procedimentos metodológicos**

Levando em consideração que há certa homogeneidade do contexto regional do oeste de Santa Catarina, especialmente quando relacionada à agricultura familiar, foi realizada uma pesquisa com uma amostragem não probabilística por conveniência com estudantes do Curso Técnico em Agricultura da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco, Distrito de Caraíba, Seara/SC. A instituição é vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SED/SC) e mantida pela Associação da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco e pelas prefeituras que auxiliam financeiramente na manutenção das atividades.

A metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se no modelo misto. Esse tipo de metodologia possibilita a realização de uma pesquisa de base qualitativa e, ao mesmo tempo, permite a utilização de dados quantitativos para localizar os resultados em um contexto mais amplo (SILVERMAN, 2009). Além disso, os métodos mistos, segundo Creswell (2010), utilizam os pontos fortes das pesquisas quali e quantitativa, proporcionando uma maior compreensão dos problemas de pesquisa. Representam o mais alto grau de integração ou combinação entre os enfoques quali e quantitativo, pois ambos os métodos se combinam durante o processo da pesquisa, agregando complexidade ao

projeto de estudo e contemplando as vantagens de cada um dos enfoques (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A respeito da pesquisa qualitativa, Richardson (1999, p. 80) argumenta que é possível “compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”. Já na pesquisa quantitativa, a coleta de dados enfatiza os números, que permitem verificar a ocorrência ou não das consequências, para evidenciar a aceitação ou não das hipóteses; para isso, os dados são analisados com apoio da estatística ou outras técnicas matemáticas (POPPER, 1972).

A coleta de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, realizada com os jovens rurais matriculados na Casa Familiar Rural Ludovico de Marco. Complementarmente, foram feitas entrevistas com professores, funcionários e com os pais dos estudantes.

O roteiro de entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2012) possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema questionado, sem se prender às indagações formuladas pelo pesquisador. A autora ainda destaca que o trabalho de campo permite uma melhor aproximação do pesquisador com a realidade, além de estabelecer uma interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando a construção do conhecimento empírico.

## **Resultados e discussão**

Na análise dos dados, o primeiro tópico refere-se à identidade dos jovens, abordando aspectos referentes à família, meios de comunicação, educação, cultura e lazer. O segundo tópico apresenta as características socioeconômicas das famílias e o poder de decisão e participação dos jovens na dinâmica econômica da propriedade. O terceiro tópico trata da formação educacional e do futuro profissional dos jovens rurais. O quarto aborda aspectos referentes ao trabalho rural e a relação campo/cidade. E, por fim, o último tópico aborda os fatores de permanência ou saída dos jovens no campo.

### **Identidade dos jovens rurais**

Foram entrevistados 35 jovens, nos meses de junho e julho de 2015, destes, cinco vivem na cidade e tem apenas a ligação com o campo por meio da escola; outros seis moram na propriedade rural com os pais, mas já trabalham na cidade. Um único jovem entrevistado nunca morou em propriedade rural, e com a interferência da escola, já está adquirindo uma e projetando a vida no campo. Os outros 23 jovens entrevistados sempre moraram no meio rural com os pais e estudam na Casa Familiar Rural em regime de alternância (uma semana no meio socioeducacional – escola, e uma semana no meio socioprofissional – propriedade).

A faixa etária dos entrevistados variou de 14 e 20 anos (média de 16 anos) e

92% destes residem com os pais e são oriundos do município de Seara e de outros municípios próximos (Arabutã, Paial e Arvoredo).

Os jovens entrevistados ressaltaram que querem *'ir em busca de oportunidades fora'*. Também foi frequente no discurso dos jovens durante as entrevistas, justificativas como: *'o trabalho é muito duro aqui'*; *'não existem oportunidades'*; *'vou estudar onde? Tenho que sair...'*; e *'na cidade é melhor...'*. Porém, também foi possível presenciar discursos voltados para outra direção, nas seguintes frases: *'No interior posso respirar ar puro'* e *'Sou da colônia, meu lugar é aqui'*.

“O jovem é comumente visualizado como o futuro dos espaços em que atua. Assim, o desenvolvimento de determinadas regiões está relacionado ao nível de empenho e dedicação que esses jovens têm com o local” (TROIAN; BREITENBACH, 2018, p. 797). As pesquisas sobre o jovem relacionado a agricultura familiar têm indicado para um cenário de frequente migração para o meio urbano, aumentando a preocupação sobre o futuro dessa atividade, tanto do ponto de vista social como do econômico.

Os seguintes fatores têm servido para explicar o cenário de migração rural-urbana, destacando-se: a) ampliação dos horizontes profissionais alternativos no meio urbano (MELLO et al., 2003); b) diminuição de terras disponíveis na fronteira agrícola, somado a mecanização rural levando a diminuição da mão-de-obra na produção familiar, o que favoreceu para que os jovens fossem atraídos pelos valores urbanos e o trabalho assalariado (CARNEIRO, 2001); c) mulheres e homens ainda têm direitos desiguais no campo, uma vez que no processo sucessório, a filha ser sucessora da propriedade é uma alternativa pouco considerada (MELLO et al., 2003) e; d) a sucessão da terra na agricultura familiar é feita tardiamente, e a profissão de agricultor perdeu o caráter moral que já teve no passado, colocando-se como uma possibilidade entre outras (MELLO et al., 2003); e) desvalorização do meio rural (SPANVELLO; DREBES; LAGO, 2011); f) falta de políticas públicas específicas para os jovens rurais (TROIAN, 2014).

Os jovens que estão na propriedade e pretendem continuar nela totalizaram 26 (74% do total). Todos os jovens entrevistados buscam e/ou buscaram formação técnica profissionalizante, independente do futuro que projetam. Portanto, esse grupo possui potenciais chances de sair do campo, e com um fator importante, que é a utilização do conhecimento e do diploma do curso técnico em agricultura.

Nas entrevistas, pode-se observar que havia uma forte tendência das mulheres a saírem do campo, pois, em muitos casos, os pais escolhem os jovens do sexo masculino para aprender a lidar com a produção agropecuária, com o objetivo que o mesmo prosiga com a atividade quando os pais se aposentarem ou não tiverem mais condições de manter a propriedade.

De acordo com Brumer (2004) e Mello et al. (2003), historicamente o homem vem sendo a figura responsável pelo sustento da família, fruto de uma seletividade social por razão de gênero. Entretanto, na presente pesquisa, 66% das jovens entrevistadas pretendem continuar no campo, e isso deve-se especialmente à especialização da atividade produtiva e à mecanização, cada vez mais presentes no dia-a-dia das propriedades rurais, desmistificando que o trabalho da mulher no campo se limita exclusivamente aos

serviços domésticos.

A posição de subordinação destinada às mulheres do campo limita sua presença para simples “ajuda” ao homem, anulando suas perspectivas pessoais e profissionais, o que atualmente começa a reverter determinados mitos, uma vez que as mulheres lutam por uma atividade profissional que seja de sua inteira responsabilidade e como forma de salário.

### Caracterização do núcleo familiar

Neste tópico são apresentados alguns aspectos de caracterização geral da família dos jovens entrevistados, indagando-os sobre sua realidade, princípios e valores adotados para a vida, bem como o desejo que os pais demonstram a respeito dos seus filhos permanecerem ou não na propriedade rural.

Quando se considera a formação educacional dos pais dos entrevistados, foi constatado que a maioria dos pais não completou o ensino fundamental, correspondendo a 58% do total. Já o nível educacional médio das mães foi superior ao dos pais, com 8% das entrevistadas com ensino superior incompleto e 5% com formação técnica (Figura 1). Uma informação importante é que nenhum dos pais era analfabeto, fato comum no meio rural brasileiro, e ainda, que a maior parte deles incentivavam seus filhos a continuarem estudando. Entretanto, no caso das mães, a casa e a rotina dos serviços domésticos ainda era a principal atividade realizada. Por outro lado, também havia mães que tiveram a chance de alcançar maiores níveis de escolaridade e encontraram alternativas para a renda familiar. Um caso a ser citado foi o de uma agente de saúde local, que continuava auxiliando nos trabalhos da propriedade.

Figura 1 – Escolaridade dos pais dos jovens rurais



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Quanto às condições financeiras das famílias, a maioria possuía uma crescente evolução nas atividades agropecuárias, onde, em grande parte dos casos, trabalham com bovinocultura leiteira, suinocultura, avicultura, piscicultura, fruticultura e olericultura, com presença de assistência técnica nas propriedades. As características da casa dos estudantes revelaram as condições financeiras dessas famílias e a sensação de bem-estar dos jovens. Na pesquisa realizada por Silvestro et al. (2001), foi identificada que a preca-

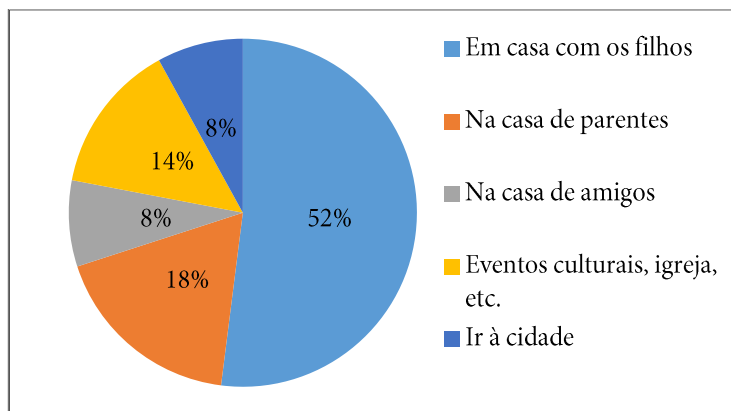
riedade da moradia era bem aceita pelos pais, ao contrário dos jovens, que se incomodavam com a aparência de suas casas, e o fato de receber visitas de amigos e namorado(a) os deixavam constrangidos.

O destino das produções da propriedade, principalmente quando se trata de derivados de animais, era comercializado por meio de cooperativas ou integração com agroindústria alimentícia. Já quando se refere a vegetais (fruticultura e olericultura) a venda era realizada por conta própria e, uma pequena parte era destinada ao consumo próprio. O milho, quando produzido, geralmente era destinado a fabricação de silagem para alimentação dos bovinos leiteiros.

Mais de 91% das famílias dos entrevistados possuía carro, outro fator que evidencia a condição de vida favorável. Quando questionados sobre outros imóveis, a resposta foi afirmativa para 22%, e destes, 60% encontrava-se também em área rural.

Outra questão relevante para permanência ou não dos indivíduos no campo é o lazer. As principais respostas quando seus pais foram questionados, estão descritas na figura 2. Pode-se dizer que o fato da maioria destacar a “casa” (família) como local onde passa a maior parte de seu tempo de lazer explica o perfil característico do povo do campo.

Figura 2 – Atividades de lazer dos pais dos jovens estudantes entrevistados

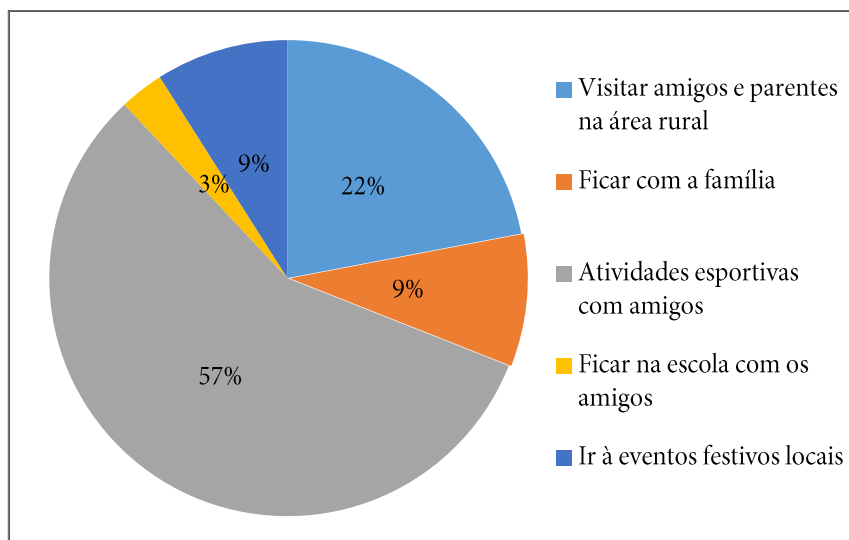


Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Da mesma forma, foram elencadas as principais atividades de diversão dos jovens rurais, dentre elas estão: visitar amigos, ficar com a família, atividades esportivas, ir à escola e à eventos festivos locais. Um dos pontos mais importantes elencado pelos jovens são as atividades interativas com os amigos: jogar futebol, andar de moto e auxiliar na organização de festa/eventos festivos das comunidades (Figura 3).



Figura 3 – Atividades de lazer dos jovens entrevistados



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Os dados da pesquisa relacionados à aspectos produtivos demonstram que, quanto mais mecanizada era a propriedade, mais apta estava a trabalhar com *commodities*, enquanto as propriedades menos mecanizadas tinham maior dependência dos trabalhos manuais. De acordo com entrevistas realizadas, 80% das propriedades possuíam no mínimo roçadeira, ferramentas e equipamentos manuais, bem como o trator com implementos, para facilitar o trabalho no campo.

As propriedades dos jovens que saíram e/ou pretendem sair eram as mais mecanizadas, demonstrando a alta relevância desse fator sobre o êxodo rural dos jovens. A mecanização da propriedade, em tese, permitiria a permanência do jovem pela facilidade que propicia na execução das atividades. No entanto, isso não foi o observado. Como relatado por Dotto (2011), todo fator possui o lado positivo e negativo, e a mecanização pode também facilitar a saída do campo por não sobrar espaço para o jovem atuar.

Segundo Camarano e Abramovay (1999), as famílias com maior mecanização possuem maior renda, dessa forma, aumentam as possibilidades de fornecer aos filhos acesso a educação e lazer na cidade, entre outros. Por outro lado, a falta de mecanização também incentiva o jovem a sair do campo. Quanto maior a dependência de trabalho manual, maior será a participação dos membros da família. Nesse caso, o jovem pode ficar desgostoso com o campo ao descobrir a dificuldade da vida dos pais, porém, o jovem pode ter uma maior ligação com o campo, o que acontece quando se apega aos afazeres da produção.

## Formação educacional dos jovens rurais

Todos os jovens entrevistados frequentam a Casa Familiar Rural (CFR) Ludovico de Marco, que leva em consideração a preocupação social com os jovens do meio rural e a evasão demográfica do campo. A escola oferece formação de Ensino Médio regular integrado ao curso Técnico em Agricultura, com matriz curricular com ensino integral, que enfatiza a ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

O curso apresenta como método pedagógico a Pedagogia da Alternância (PA), sistematizado em dois tempos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Esses dois momentos intercalam-se, uma semana na escola e uma semana na propriedade familiar, estabelecendo assim os três pilares fundadores da Pedagogia da Alternância: Família – Propriedade – Escola.

Os jovens entrevistados demoravam em média 25 minutos para chegar à escola durante o ensino fundamental. No ensino médio demoram cerca de 1 hora. Este é um fator que influencia a desistência com relação aos estudos. Em contrapartida, um fator positivo faz com que o jovem continue seus estudos, já que na semana de permanência na CFR não tem a necessidade de deslocar-se até a instituição diariamente, uma vez que ele permanece a semana toda no ambiente escolar.

Weisheimer (2007, p. 247) explica que:

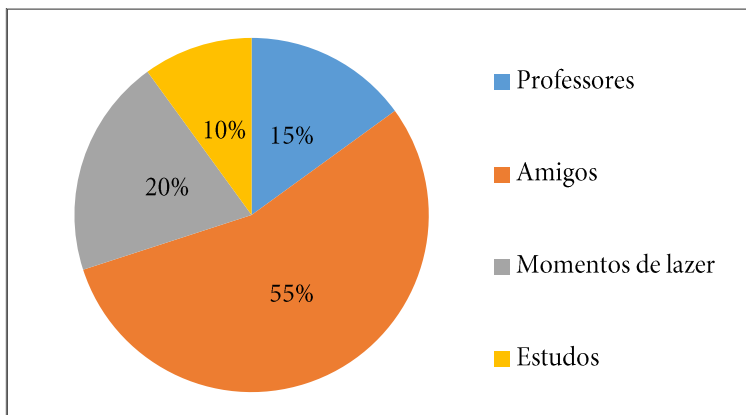
O incentivo dos pais à escolarização das filhas tem a função de direcioná-las para outra atividade, privilegiando os filhos homens como sucessores dos pais na agricultura. [...] Neste caso, percebe-se que os filhos que ficarão na agricultura são construídos socialmente, assim como os que devem sair. O que chama a atenção é que estes últimos são, via de regra, as filhas.

Nas entrevistas, pôde-se perceber incríveis semelhanças com a explicação de Weisheimer (2007), que as meninas recebem mais incentivo para estudar, porém, menor denotação em suceder os pais na propriedade.

Dos entrevistados, 70% dos jovens disseram gostar de estudar. Os jovens que têm predisposição ao estudo tentam buscar alternativas para continuar nesse caminho, com maior probabilidade de se especializar e melhorar a produção na propriedade, bem como anteriormente citado, no exemplo do jovem que está adquirindo a propriedade rural para colocar os conhecimentos em prática. Um nível maior de educação não implica necessariamente na saída ou permanência no campo, apenas que a educação amplia a capacidade de percepção do mundo do jovem.

Todavia, quando questionados sobre os fatores que levam os mesmos a frequentar a instituição, 55% citaram os amigos (Figura 4). Todos os 35 entrevistados declararam que a educação é importante para o trabalho no campo, julgam possuir um aperfeiçoamento dos conhecimentos e aprendizado, e, 78% deles gostariam que seus filhos frequentassem uma escola no campo.

Figura 4 – Fatores que levam os jovens a frequentar a escola

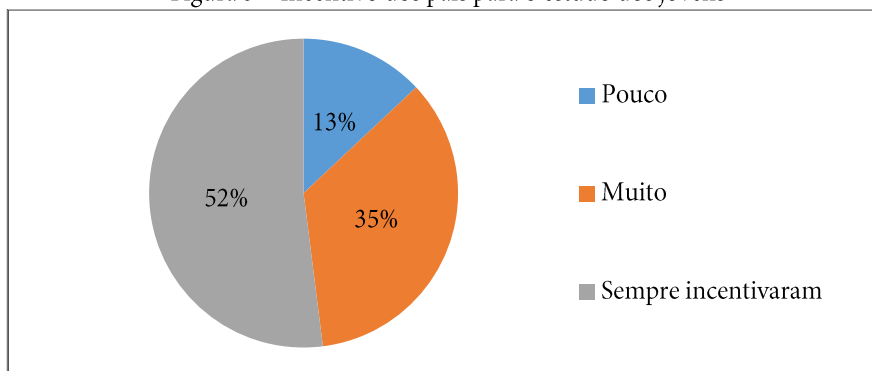


Fonte: elaborada pelos autores (2019).

A respeito da permanência no meio rural, 78% dos jovens pretendem ficar, e destes, 28 desejam seguir a profissão de agricultor familiar, dos demais, um deles pretende ser agricultor empresarial e outros seis jovens anseiam seguir outra profissão.

No que se refere à permanência nos estudos (Figura 5), ficou evidente que os pais incentivam os filhos a estudar, seja para permanecer no campo ou não.

Figura 5 – Incentivo dos pais para o estudo dos jovens

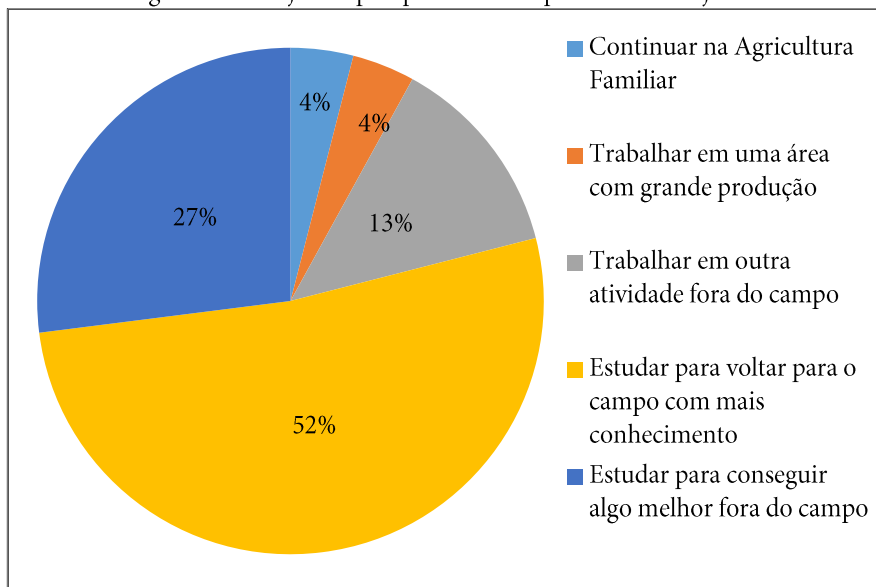


Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Quando questionados sobre o que eles esperam para o futuro profissional do jovem, percebe-se que o desejo dos pais é que eles estudem para voltar para o campo com maior conhecimento (figura 6). Destaca-se que o desejo da família é um fator decisivo para a saída e/ou permanência do jovem na propriedade, mesmo que nem sempre acatado pelos mesmos.

Muitos jovens destacaram que acreditavam que, na visão de seus pais, a educação pudesse proporcionar uma vida melhor fora do campo, já que em alguns casos a família projeta uma imagem negativa da vida no campo. Dotto (2011) declara que as razões para isso são muitas, mas o próprio desgosto dos pais com a atividade rural pode ser determinante para a permanência ou saída.

Figura 6 – Desejo dos pais para o futuro profissional do jovem



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

### Trabalho e relação campo/cidade

Os resultados relacionados com a relação do jovem entre o campo e a cidade estão vinculados com a visão dos jovens a partir da imagem que os pais transmitiram a eles. É por meio da família (principalmente os pais) que o jovem irá se identificar e projetar seus ideais, como explica Sarti (2004), que cita que o jovem tem suas escolhas influenciadas pela família, já que a família não é apenas filtro, mas espelho das possibilidades reais vividas e desejadas para o futuro, fundamentadas nas escolhas dos jovens.

Dos entrevistados, 78% afirmaram que gostam das atividades do campo. Entre aqueles que responderam que não gostariam de viver no campo, eles relataram que é pela pouca renda advinda da atividade (50%) e pelo sonho em viver na cidade (50%).

Também, durante a coleta de dados, 90% dos jovens relataram a dificuldade de aceitação de sua opinião com relação aos pais, sendo essa resistência dos pais um dos fatores que influenciam na decisão do jovem em trabalhar na cidade, já que não podem expressar sua opinião e colocar em prática os conhecimentos nas atividades agropecuárias diárias.

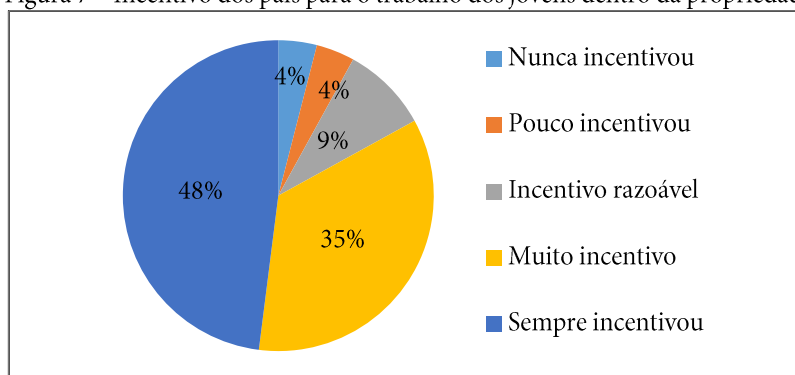
A permanência no campo para aqueles que não gostariam de permanecer, acaba por ser uma frustração diária em suas vidas, encarando a rotina como uma fatalidade, não uma opção. Nesse sentido, a pesquisa de Silvestro et al. (2001) apresentou uma tendência similar, onde as moças consideraram o futuro no campo uma fatalidade.

Os entrevistados foram questionados a respeito do que acreditam que seus pais fariam caso começassem a carreira profissional atualmente, e mais da metade deles responderam que os pais trabalhariam com algum tipo de atividade na agricultura familiar. Dos demais, 2% gostariam de ser agricultor empresarial; outros 8% acreditam que os pais seguiriam em alguma atividade desvinculada da agricultura. Outros 25% não responderam ao questionamento. Esse conjunto de respostas indica que os filhos acreditam que os pais têm um forte vínculo com as atividades agropecuárias.

Foi também questionado a respeito das possibilidades dos jovens continuarem o trabalho dos pais na propriedade. Neste quesito, 74% responderam positivamente, revelando que os mesmos estão dispostos a trabalhar no campo e perpetuar o legado da família. Também, 52% dos jovens constataram que os pais cederam parte da propriedade para trabalharem por conta própria. Já daqueles que não tem terra própria para trabalhar, aproximadamente 80% responderam que gostariam que os pais tivessem lhes dado essa oportunidade. A falta de incentivo dos pais, com o fornecimento de uma parte das terras, pode ter funcionado como uma falta de incentivo para a permanência no campo, estimulando a procura de oportunidades fora da propriedade. Quanto ao estímulo ao trabalho dentro da propriedade, 83% destacaram que receberam algum tipo de apoio dos pais (Figura 7).

No que diz respeito ao poder de decisão dos jovens no trabalho da propriedade, notou-se que 35% dos jovens não participam das decisões, 13% raramente participam, 26% participam pouco e 26% participam muito.

Figura 7 – Incentivo dos pais para o trabalho dos jovens dentro da propriedade



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

## Fatores que influenciam a permanência ou saída dos jovens do campo

Neste item, foram elencados os fatores que podem ser relevantes para a permanência e/ou saída do jovem do campo. Como descrito por Brumer (2007), os fatores que motivam a emigração rural estão divididos entre os atrativos da vida rural (que são fatores de permanência) e as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (que são fatores de saída).

Ainda, de acordo com Brumer (2007, p.3):

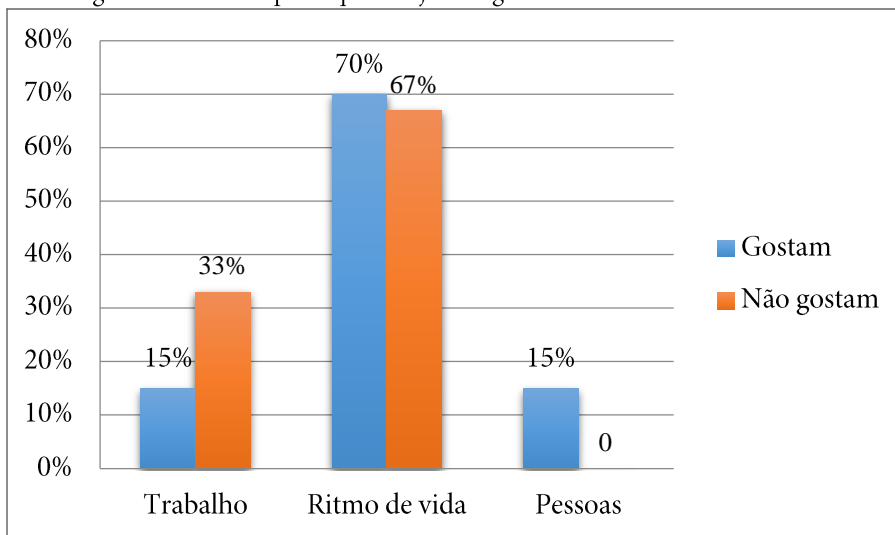
Apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre a migração são tomadas por indivíduos, que variam na avaliação de fatores de atração ou de expulsão. Ademais, na decisão de migrar, provavelmente os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre a situação vivida e a expectativa sobre a nova situação. Dependendo de como se examina a questão, os estudos sobre a migração de jovens focalizam ora os atrativos no novo ambiente ora os aspectos vistos como negativos no local de origem. Entre os 'ruralistas' predominam as análises que apontam antes os fatores de expulsão do que os de atração, como causas da migração.

O campo é visto principalmente como um lugar agradável para se viver. Alguns jovens consideraram a possibilidade de morar no campo e trabalhar na cidade como uma opção para “aliar o útil ao agradável”. Quando questionados sobre “gostar ou não” de morar no campo, 87% afirmaram gostar e os motivos são observados na figura 8.

Do total dos jovens entrevistados, 78% responderam que pretendem permanecer no campo. No que diz respeito aos motivos dos jovens permanecerem ou não, dos que pretendem continuar na atividade, 61% destaca que é pelo ritmo de vida mais calmo no campo, 28% por gostar do trabalho no campo e os outros 11% pelas pessoas que estão no campo. Já aqueles que pretendem sair, 60% diz que é pelo trabalho e os outros 40% pelo ritmo de vida.

Também se procurou abordar, a satisfação pessoal do jovem rural, e o resultado indicou quais são os fatores mais importantes para viver no campo. Dentre os entrevistados, 65% concordaram que a saúde, educação, oportunidade de trabalho e lazer são fatores importantes, e que o campo apresenta todos esses elementos necessários para a sua permanência. Os que disseram que não estão totalmente satisfeitos consideram que um dos principais problemas é o acesso à saúde, caso necessitem de atendimento médico com alguma urgência. Também destacaram a falta de lazer e de moradores no meio rural como motivos para não permanecerem no campo.

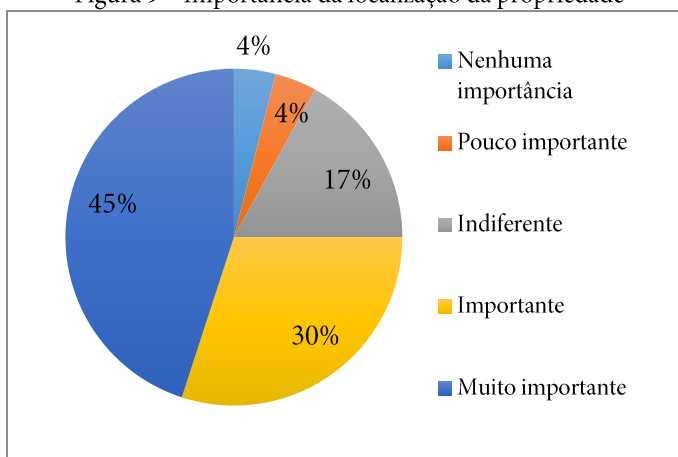
Figura 8 – Motivos pelos quais os jovens gostam ou não da vida no interior



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Para qualquer pessoa que mora na área rural, a proximidade com a cidade é determinante para facilitar sua rotina. Nos resultados obtidos, a grande maioria dos jovens considerou a proximidade da cidade um fator relevante, onde 45% disse ser muito importante e 30% importante (Figura 9).

Figura 9 – Importância da localização da propriedade



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Como regra geral, a educação e a saúde são dois fatores relevantes para os jovens entrevistados, e foram considerados quando questionados sobre os motivos que os fazem dizer que realmente é importante a propriedade ser próxima da cidade, já que a maioria diz possuir lazer mesmo morando longe da cidade. Aspectos como comercialização, escoamento de produção também foram evidenciados, mas com menor importância citada pelos jovens.

Também foram elencados pelos entrevistados como pontos negativos de se viver e trabalhar no meio rural, os seguintes aspectos: leis trabalhistas, aposentadoria, dificuldade de acesso ao crédito e falta de reconhecimento social.

### **Considerações finais**

As questões centrais para o desenvolvimento da pesquisa se basearam na preocupação em torno da possibilidade de sucessão na agricultura familiar nos municípios do oeste de Santa Catarina. Procurou-se, a partir das variáveis investigadas, identificar quais situações influenciam o jovem na decisão de permanecer ou não na agricultura familiar.

Foram analisadas distintas dimensões que dizem respeito à identidade dos jovens, à família, educação, trabalho e outros fatores que interferem diretamente na permanência ou saída dos jovens. Apesar das estatísticas brasileiras demonstrarem que os jovens desejam sair da propriedade, os resultados da presente pesquisa, na região de estudo, se afastaram dessa tendência nacional, já que aquelas famílias que possuem uma melhor estrutura na propriedade e maior nível de escolaridade, acreditam que seus filhos devem permanecer na propriedade.

Além disso, a maior parte dos próprios jovens estudantes da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco pretende permanecer na agricultura familiar e manter a atividade dos pais no meio rural. Por isso, entende-se que alguns fatores como melhores condições financeiras e poder de decisão foram os que mais interferiram, de alguma forma, na escolha dos jovens em migrar para a cidade.

### **Referências**

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: UNESCO, 1998.

ANJOS, F. S. dos; CALDAS, N. V. O rural brasileiro: velhas e novas questões em debate. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 17, p. 49-66, 2008. Disponível em: [http://www.teoriaepe\\_squisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/135/100](http://www.teoriaepe_squisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/135/100)>. Acesso em 10 nov 2015.



ASCOLI, L.; ORLOWSKI, R. F. **O déficit entre a produção e consumo de milho em Santa Catarina com ênfase na região oeste catarinense a partir da década de 90.** II Encontro de Economia Catarinense. Chapecó, 2008.

BOURDIEU, P. “**A juventude**” é apenas uma palavra”. Originalmente publicada em “Les Jeunes et le Premier Emploi”. Edição em português em : P. Bourdieu. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p. 112 - 121.

BRUMER, A. **Gênero e agricultura; a situação da mulher na agricultura no Rio Grande do Sul.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 205-227, 2004.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.35-51.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** Panorama dos últimos 50 anos. IPEA: Desafios do Desenvolvimento. Texto para discussão n. 621, 1999.

CARNEIRO, M. J. **O ideal urbano:** a relação campo-cidade no imaginário dos jovens rurais. Mundo Rural e Política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus/Pronex,1999.

CARNEIRO, M. J. Herança e gênero entre agricultores familiares. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 22-55, 2001.

COSTA JÚNIOR, H. P. **Estudo da participação e permanência dos jovens na agricultura familiar na localidade do Acorado em Rosário da Limeira – MG. 2007.** Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, MG, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURRIE, K. L. **Meio Ambiente:** Interdisciplinaridade na Prática. 6. ed. Campinas: Papi-rus, 2005.

DOTTO, F. **Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em desenvolvimento local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

DURSTON, J. Estratégias de vida de los jóvenes rurales en América Latina. In: **Juventud rural – modernidad y democracia en América Latina**. CEPAL. Santiago do Chile, p. 57-80, 1996.

FERRARI, D. L. et al. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir?. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário 2006**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil\\_2006/Brasil\\_censoagro2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf)>. Acesso em 13 nov 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em 10 nov 2015.

MATTEI, L. **Agricultura Familiar e Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais**. In: XXXV Congresso Brasileiro de Economia Rural, 1997.

MELLO, M. A. et al.. Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. **Agricultura**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 11-24, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLEIN, C. A formação da agricultura familiar no oeste de Santa Catarina: o caso das Colônias Porto Feliz e Porto Novo. **Revista Faz Ciência**. v. 7, n.1, 2005.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SARTI, C. A. **A família como ordem simbólica**. Psicologia, São Paulo, v. 15, n. 3, pp. 11-28, 2004.

SEYFERTH, G. **O colono múltiplo**: transformações sociais e (re)significação da identidade camponesa. Anais do VIII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural – América Latina: realíneamentos políticos y proyectos em disputa, Porto de Galinhas, 2010.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVESTRO, M. L. **As transformações da agricultura família e estratégias de reprodução**: o caso do Oeste. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro/UFRRJ, 1995. 349p.

SILVESTRO, M. L. et al. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: EPAGRI; Brasília: NEAD/MDA, 2001.

SOARES, I. F.; MELO, A. C.; CHAVES, A. D. C. G. A Agricultura Familiar: Uma alternativa para o desenvolvimento sustentável no município de Condado – PB. **Revista Infotecnarido**, v. 3, n.1, p. 8, 2009.

SPANEVERELLO, R. M.; DREBES, L. M.; LAGO, A. A influência das ações cooperativistas sobre a reprodução social da agricultura familiar e seus reflexos sobre o desenvolvimento rural. *In*: Circuito de debates acadêmicos, 1. Conferência do desenvolvimento. **Anais...** Brasília, 2011.

TOMASETTO, M.C.Z.; LIMA, J.F.; SHIKIDA, P.F.A. Desenvolvimento local e agricultura familiar: o caso da produção de açúcar mascavo em Capanema – Paraná. **Revista Interações**, v.10, n.1, p.21-30, jan./jun. 2009.

TROIAN, A. **Percepções e projetos de jovens rurais produtores de tabaco de Arroio do Tigre/RS**. 2014. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.

A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA E SEUS DIÁLOGOS  
SOB A PERSPECTIVA DA ECOLOGIA COSMOCENA

*Eliane Almeida de Souza*

*Izabel Espindola Barbosa*

*Marcel Jardim Amaral*

*Vilmar Alves Pereira*

### Introdução

No Brasil o processo diaspórico não se deu de forma natural, pois o povo negro arrancado de suas terras e deixado para trás, reinados, culturas e, em terras brasileiras, apartado de seus familiares, precisou trabalhar diuturnamente de sol a sol, sob o açoite do chicote para ter comida e onde dormir. Nos dias de hoje, temos uma história forjada pela lente dos vencedores num país que insiste em discriminar as pessoas pelo tom de sua pele, condição social, opção sexual, religiosa e por aí vai...

Uma das maiores contradições referente à essa historicidade, é que o Brasil sendo o segundo país que mais concentra a população negra (perdendo apenas para a Nigéria), também é o país que discrimina os denominados “marginalizados ou minorias”. Sobre isso, Boaventura numa palestra em Porto Alegre nos disse: - *Esses grupos não são minorias. Foram feitos minorias. Então, é para eles que as políticas precisam chegar primeiro*<sup>24</sup>.

Como vimos até aqui, esse complexo fator de exclusão e preconceito etnicorracial é histórico. Deságua no campo da educação, segurança, saúde e outras esferas sociais, pois, sempre que o assunto se refere às questões de preconceito racial e discriminação em nosso cotidiano, os dados têm sido alarmantes. Contudo, manteremos nosso foco no que refere à educação e às especificidades da religiosidade de matriz africana, que secularmente, seus adeptos resistem no Brasil realizando a transmissão de seus conhecimentos na maior parte do tempo, através da oralidade, em profunda sintonia com a natureza.

Atualmente no século XXI, a Educação Ambiental brasileira recebeu um novo conceito desenvolvido pelo autor Vilmar Alves Pereira, que vem ressignificando a compreensão da relação humanidade-natureza em sua totalidade denominada “Ecologia Cosmocena”. Para o autor, esse conceito surge da necessidade hermenêutica de reposicionamentos de maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos* sem uma necessidade hierárquica. A obra é constituída de quatro capítulos, e no último ele aborda assuntos referentes aos povos tradicionais. Foi aí que encontramos ressonância com o que desejávamos há muito tempo realizar e não tínhamos espaço, tampouco, a oportunidade.

---

<sup>24</sup> Fala de Boaventura de Sousa Santos proferida no último fórum Mundial em Porto Alegre, na Casa de Cultura Mário Quintana ao proferir palestra sobre a UPMS (Universidade Popular dos Movimentos Sociais).

Portanto, imprimimos neste capítulo de livro, partes dos diálogos referentes a um projeto de Pós-Doutorado da FURG iniciado no ano de 2018. Esta instituição localiza-se na cidade de Rio Grande no Extremo Sul do Brasil, cuja pesquisa primou pela legitimidade da religiosidade de matriz africana enquanto ciência. Assunto esse que faz aproximações direta com a Ecologia Cosmocena lembrando que não é por acaso que nesta cidade estão concentradas a maioria dos terreiros de matriz africana; sendo esta também, o primeiro porto de chegada dos africanos oriundos de África em solo brasileiro.

O projeto que apresentamos neste livro, integra uma ação do município de Rio Grande que estabeleceu parceria com a Prefeitura dessa cidade, idealizado pela Secretaria Municipal de Cultura, envolvendo a participação de treze Ialorixás<sup>25</sup> residentes neste município.

Dialogando com essas religiosas, vimos que todas representam as mulheres dessa matriz e suas antepassadas na qual utilizam fortemente a fitoterapia em prol da saúde e melhor equilíbrio com o *cosmos* desde África até os dias de hoje. Por conta disso, a Ecologia Cosmocena também atenta para essas questões, principalmente quando trata do tempo. Vejamos Pereira(2016),

O tempo *cosmoceno* nos sugere uma reavaliação sobre as múltiplas formas em que o tempo se manifesta. Sugere que resgatemos das culturas das comunidades tradicionais os saberes e as aprendizagens de uma relação de longevidade no sentido de aproveitarmos melhor a vida (pg.54-55).

Ancoradas no pensamento desse autor e seus estreitamentos com os povos tradicionais, jogaremos luz nas ações das mulheres rio-grandinase apresentaremos, aqui, partes de uma exposição de 13 Ialorixás que vem ganhando cada vez mais visibilidade e potência, no momento em que se desloca para outros municípios e, também para outros países como Uruguai e Argentina. Abaixo, o convite de como tudo iniciou...

---

<sup>25</sup>Ialorixás, Iás ou Yabás- Termo designado as representantes de terreiros no Brasil que são mulheres. Quando são homens, nos referimos a esses como Babalorixás ou Bábas.



Imagem 1: Convite da Exposição

Fonte: Centro Municipal de Cultura Inah Emil Martensen

## O Sagrado Feminino e a Educação

A educação das relações étnico-raciais vem desafiando as práticas pedagógicas conservadoras através de uma proposta de cosmovisão africana, nem sempre compreendida dentro dos muros da escola ou da academia que deveria apresentar esta nova realidade aos seus discentes, pelo menos desde o ano de 2003 quando a lei 10.639 foi instituída. Reconhecemos que a imposição da lei não repara quatrocentos anos de um racismo que estruturou a formação político-histórico-social do Brasil. Porém, quando realizada a partir da amorosidade freireana, estabelece rasgos e auxilia diretamente no fortalecimento da estima do povo negro em nossa sociedade.

Na condição de educadoras, sabemos que apenas uma educação libertadora pode transformar uma realidade segregacionista, onde diversos aspectos como a linguagem, a apropriação cultural e a estética, por exemplo, normalizam um racismo velado aos olhos não negros. E isso, para aqueles que sofrem tamanha violência que a nosso ver é tipificado como crime<sup>26</sup>. Assim, nós negros e negras somos os afetados diretamente, ou seja, os que mais sentimos em nossos corpos e mentes as perversidades do racismo que vão desde a mais tenra infância, até a melhor idade.

Na atualidade, as falas sobre racismo ocorrem desde fio condutor que aborda sobre o primeiro africano sequestrado em África e trazido ao Brasil. Mas a escuta sobre o racismo acontece quando o sujeito se percebe crítico diante das desigualdades persistentes em nosso país, ou seja, quando a escuta se dá pelo diálogo.

<sup>26</sup> Lei nº 7.716 de 05/01/1989, Lei Caó.

De acordo com Silveira (Et.al. 2013), são tímidas as construções metodológicas para efetivar educação das relações étnico-raciais. Pinheiro (2015), traz o conceito de Reeducação das relações étnico-raciais, pois no Brasil a educação sempre trouxe a visão do branco, e completa, “os conceitos pejorativos foram sutilmente enraizados nas ações pedagógicas, estruturando-se ao longo dos séculos permanecendo nos critérios ideológicos, didáticos, ainda nos dias de hoje, provocando exclusões inaceitáveis no mundo da educação”.

Uma das formas de realização dessa reeducação é a revisita a nossa ancestralidade e, junto o acesso aos seus saberes que são além dos muros da academia. O exemplo mais próximo de África e, também o mais instigante para as relações étnico-raciais são as casas de religiões de matriz africana.

Ao sequestrar homens e mulheres, a escravidão dissolveu milhares de famílias oriundas do continente africano para o Brasil. A formação das “famílias de santo” foram portanto, importantes para o estabelecimento de novos laços de resistência, amizade e respeito entre as pessoas e com a natureza. Conhecidas como “família-de-santo”, estas organizações dedicaram-se aos cultos de deuses africanos, em especial através da tradição oral. Fortemente impregnados da herança africana, os objetos litúrgicos utilizados pelos filhos de santo apresentam as mais diversas formas e materiais, além de um expressivo uso de texturas e cores nas vestimentas dos orixás, nas esculturas em madeira, nas ferramentas de ferro forjado ou barro. (Museu AfroBrasil)

Assim, na condição de pesquisadoras e integrantes desta religiosidade, reconhecemos na Ecologia Cosmocena, um novo caminho desenvolvido pelo autor Vilmar Alves Pereira, que corajosamente vem ressignificando a compreensão da relação humanidade-natureza em sua totalidade, como potente desafio no campo da Educação Ambiental, que deve ocorrer numa concepção do ser humano como um ser integral que alia razão e sentimento; corpo e espírito; ser e vir a ser.

A partir dessa obra e do exemplo das Ialorixás como referências pedagógicas, sustentamos a pesquisa a partir de nosso referencial teórico que abrange a cosmovisão africana, aponta caminhos para uma possível Pedagogia Cosmocena e direciona para os Povos de Terreiros, os diálogos a partir dos elementos da cultura ancestral dessa matriz, pois reforçamos que para Vilmar Alves Pereira, esse conceito surge da necessidade hermenêutica de reposicionamentos de maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos* sem uma necessidade hierárquica.

### **Por uma Ecologia Cosmocena e os diálogos com as Ialorixás**

A pesquisa de pós-doutoramento contou com dados referentes às entrevistas com os religiosos dessa matriz, onde a partir desse olhar ontológico, visamos socializar com muito cuidado parte das falas que integram o trabalho em andamento, trás à escuta nos terreiros e a apresentação de algumas análises referentes à educação, ancestralidade.

Adentramos no campo de investigação a partir de suas historicidades, pois sabermos como essas mulheres resistem aos preconceitos e às intolerâncias religiosas e como realizam suas práxis sobre o “sagrado”, nos levou a perceber a importância de suas resistências diante de tamanha intolerância religiosa neste estado. Suas forças são exemplos de como estas transmitem seus conhecimentos, pois falam a partir de si e de suas referências culturais que são seculares. Mais importante foi ver que todas se encontram em total sintonia com a fitoterapia e com o ambiental no Brasil. Conceição Evaristo nos ensina sempre, principalmente neste tempo,

Vivifico-me eu-mulher e teimo,  
na vital carícia de meu cio,  
na cálida coragem de meu corpo,  
no infindo laço da vida,  
que jaz em mim  
e renasce flor fecunda.  
Vivifico-me eu-mulher.  
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.  
(Evaristo, 2008)

Sobre as resistências destas 13 Ialorixás, sabemos que o Rio Grande do Sul, é um dos estados com maior influência da população não negra, ou seja, um estado considerado “branco” porque sua população é de forte ascendência ítalo-germânica. Para termos uma noção do que desejamos expressar, o Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com o censo demográfico de 2010, possuía pouco mais que 18% de afrodescendentes, e destes, cerca de seiscentos mil são mulheres que se autodeclararam pretas e pardas. Sabe-se que na história oficial, as mulheres foram relegadas a pequenas participações, por vezes, estereotipadas e distorcidas em todos os espaços sociais permanecendo na maioria das vezes, na invisibilidade e solidão.

No que tange ao espaço geográfico da mulher negra, inúmeros registros destacam a presença feminina negra no território espiritual. Em pleno século XIX na capital da província havia o Candombe da Mãe Rita, um ritual afro-católico devido ao sincretismo imposto pelo sistema europeu, cuja prática sincrética permanece até os dias de hoje. Como vimos anteriormente, e aqui reforçamos, não é por acaso que o Rio Grande do Sul tem o maior número de terreiros da religiosidade de matriz africana, que se dividem entre os praticantes de religiões afro-brasileiras em vários grupos ou segmentos denominados como Queto, Nagô, Jeji, Cambinda, etc... lembrando que as mais praticadas no estado são o batuque, a umbanda e que chamam de linha cruzada.

O processo de resistência dessa matriz até os dias de hoje não tem sido fácil, muito menos harmonioso. Cientes disso, encontramos quem afirme essa memória como resistência, como o caso do padre católico José Ivo Follmann (2016), que fez uma crítica à imposição católica no Brasil denunciando a igreja católica como “tremendamente prejudicial para as religiões de matriz africana”. Em seu relato conta como chegando à cidade de São Leopoldo, originário do pólo alemão do estado, ouvia tambores à



noite e o que isso lhe fascinou na religião afro-brasileira, definindo a prática dos cultos religiosos como uma “mediação harmoniosa que as divindades proporcionam entre o ser humano e a natureza sempre chamou a atenção nas teologias das religiões de matriz africana” (Follmann, 2016, p.107).

Enfim, chegamos ao Século XXI com a descoberta do conceito de Ecologia Cosmocena, de Pereira (2016) na qual explica que é a possibilidade de um novo sentido na relação de nós humanos, com o *cosmos*, o nosso lugar. Ele esclarece que essa conexão não é “nosso poder”, mas é o ser humano que pertence ao todo. Pois, de acordo com Pereira (2016, p.48),

Nessa perspectiva ecológica, a natureza é vista como outridade - sujeito: natureza rica, plural, diversa, colorida, fértil, bela, poética, estética, com suas magias e divindades imensuráveis; cabe à humanidade reconhecer-se apenas como mais uma parte integrante dela, e não como a sua dona. A reivindicação principal aqui consiste num reposicionamento humano: mais humilde, sintonizado, aberto a tudo que a realidade biodiversa nos apresenta cotidianamente.

Referente à religião e ecologia integral, Follmann (2016) afirma que essa relação com o todo está presente nas religiões de matriz africana onde há cuidados, de si, dos outros, da sociedade e de toda a criação pois somos dignos e cada um tem sua história. Completa que a religião afro-brasileira se encontra,

Em suma, é na busca de boas relações com as pessoas, na superação de preconceitos e discriminações e reconhecimento de todos como sujeitos de igual dignidade e direito, na busca das boas relações de trabalho para todos e de acesso aos bens materiais e simbólicos e na busca das boas relações com a natureza viva, no cuidado com as águas e com todo meio ambiente, que os seres humanos encontrarão o verdadeiro caminho do encontro consigo mesmo e com Deus. E é, também, o encontro consigo mesmo e com Deus que será o pavimento para o estabelecimento das boas relações com as pessoas, das boas relações em sociedade e das boas relações com o meio ambiente (FOLLMANN, 2016, p. 112)

Após esse entendimento, ou seja, de que estamos conectados com esse todo ao mesmo tempo em que o integramos, os caminhos se estreitam entre o humano e o ambiente. Assim, como temos um fértil projeto de exposição referente à treze mulheres, encontramos aqui um espaço de inserção de suas falas e fotografias, que alçaram voos maiores nos surpreendendo sobre suas práxis onde vivem e a beleza de como transmitem seus saberes tradicionais.

A fim de melhor socializarmos informações sobre essa cultura ancestral que há séculos vem tentando se destacar como protagonista de uma nação que construiu esse país com o seu trabalho, pois conforme a história apresenta, o negro foi o braço sustentador dessa nação, faremos colada com esta religiosidade, pois jamais podemos descolá-las de suas essências. Vejamos um trecho da entrevista da representante da Secretaria de Cultura do Município frente ao projeto com as Ialorixás:

O feminino no poder. Se este fato provoca estranhamento em nossos dias, imagine nos séculos XVIII e XIX, quando mulheres negras surgem na Bahia, como sacerdotisas centrais dos templos de uma expressão religiosa denominada Candomblé.

Em todas as sociedades conhecidas é o homem que detém o poder religioso. Assim, torna-se possível imaginar a abrangência do fascínio, a dimensão da surpresa e o próprio estranhamento, no dizer antropológico, do encontro de uma religião em que no lugar do masculino está o feminino. Tanto os estudiosos das religiões quanto as pessoas anônimas ficam surpresas quando se deparam com a mulher ocupando o ápice da hierarquia religiosa. No entanto, essa religiosidade está viva e faz parte da cultura brasileira. (Janice Salomão Hias, Diretora do Centro Cultural, *Entrevista*, 2019).

A partir daqui, veremos que as falas e as fotos se costumam através das histórias destas mulheres que enfrentam com fé os ataques que as religiões de matriz africana têm no Brasil. São Mãe África, mães de santo, mãe natureza, nossas, vossas mães, pois somos seres feitos de harmonia, embora a sociedade atual aplauda a individualização e o abandono do ser, seja humano, ecológico, espiritual.

Os relatos e testemunhos dessas ialorixás se transformaram em acolhida e aconchego para nós, cujas ações se materializaram em suas falas, mas principalmente, em suas imagens. Assim, essas 13 mulheres trazem consigo a presença da força da mulher negra que resiste diante de todas as intempéries sociais num estado altamente preconceituoso, com uma palavra de carinho e de amor sempre.

### Treze Ialorixás da Exposição “No Sagrado Feminino, o Terreiro Revelado”

#### Mãe Mábia de Iansã

Neta de Mãe Enedina da Oxum, pertence à Nação há 15 anos, filha de Santo de Pai César do Bará.



#### Mãe Lucia Mara do BaráLodê

Entrou na religião há 28 anos. Iniciou-se em 1993 é filha de Santo de Ivan de Iemanjá, neta de Santiago de Oxum e bisneta da Mãe Quita.



**Mãe Nena de Oxum**

Em 1975 fez sua primeira obrigação na casa de Mãe Juvelina de Oyá e desde 1998 pertence à casa de Mário de Oxalá.



**Mãe Geni de Oyá**

Sua primeira obrigação foi em 1984. Desde então entrou para a religião e acredita que a fé faz as pessoas buscarem conforto.



**Mãe Sirlei de Oyá**

Começou com 7 anos com manifestações e foi encaminhada para a umbanda, mas não era lá o seu lugar. Com 24 anos entrou para a religião de matriz africana. Filha de Mãe Quita do Bará, fez sua primeira obrigação á 43 anos.



**Mãe Luciana de Oyá Misê**

Filha de Brandão de Iemanjá, pertence à Nação Gege, tem a casa aberta há 30 anos, acredita na simplicidade do trabalho, pois foi assim que aprendeu.



**Mãe Ivone do Bará**

Está na vida religiosa há 50 anos. Acredita que tudo mudou muito desde que começou a sua trajetória. Vem de uma família inserida na religião e fez a sua primeira obrigação aos 15 anos.



### **Mãe Maria do Carmo da Oxum Pandá**

Criada dentro do batuque, filha biológica de Enedina da Oxum e filha de santo do Pai José do Xangô, conhecido como 'Zé da Saia', de Porto Alegre. Ele foi o primeiro batuqueiro da cidade do Rio Grande a tocar o batuque de porta aberta.”



### **Mãe Marli do Bará**

Pertence à bacia do Vô João do Bará de Porto Alegre e é filha do João de Xangô do Rio Grande. O terreiro foi aberto pelo pai há 28 anos. As lalorixás são guerreiras porque enfrentam discriminação por serem mulheres, negras e pertencerem a uma tradição de origem africana. São guerreiras porque vencem o preconceito.



### **Mãe Sara de Xapanã**

Entrou na religião através do Pai Pedro de Oxum e permanece em sua casa há 33 anos. Já possui 110 filhos de religião e vem crescendo com trabalho e dedicação à sua fé, de onde tira força para seguir adiante.



### **Mãe Jane do Bará**

Iniciou na religião com 9 anos de idade em 1959, na casa de sua mãe biológica, que foi benzedeira e Mãe de Santo. A sua iniciação se deu de forma muito natural e espontânea, não tem uma data específica.



### Mãe Carla da Oxum

Iniciada na religião de matriz africana há 25 anos. Há 7 anos, sua Mãe de Santo, Urânia de Xapanã faleceu e há 4 anos abriu a sua casa.

Conhecida por ser neta e bisneta das 'Negas Mina', conceituadas por cultuarem a tradição publicamente quando isso era muito complicado.



### Mãe Déia de Oxalá Bocunã

A mãe já possuía casa de religião, sendo assim, a partir dos 18 anos começa a se desenvolver nas 7 linhas de Umbanda com o povo da rua. Mais tarde, apronta-se para Oxalá e entra para a religião de matriz africana.



## Apontamentos para uma Pedagogia Cosmocena

Após essa rica apresentação acompanhada de suas raízes, essas ialorixás representando a presença feminina em destaque nas religiões de matriz africana na qual podemos apontar dois caminhos que se entrelaçam: o racismo e a misoginia. O espaço acadêmico é, ainda mais hoje, um espaço privilegiado para reflexões que problematizem questões da realidade sócio histórica brasileira e, proporcionam um saber que é capaz de atravessar muros e apresentar inúmeras contribuições sobre o que a ciência insiste em não reconhecer. No que tange aos povos tradicionais e suas especificidades, a academia não avança. Talvez seja por desconhecimento, ou também por (des)informação.

Contudo, todos de todas as áreas, mas principalmente nós pesquisadores nas áreas de Educação e Educação ambiental, temos como compromisso e ética resistir aos sistemáticos desmontes das ações afirmativas que mantinham antes de sua implementação um sistema segregacionista. Por isso, acreditamos que a educação é o melhor caminho, pois assim como o Nobel da Paz, Nelson Mandela: *“a educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo”*. Assim, acreditamos que este compromisso deve ser feito de maneira coletiva, respeitando a diversidade como patrimônio histórico da nação brasileira.

## Referências

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Brasil, Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FOLLMANN, J. I. Memória e Afro-Referências: notas para uma reflexão sobre religiões de matriz africana e caminhos da ecologia integral. In.:PINHEIRO, A. A. (et. al.)(org.). (2016). **Memórias reversas e a educação das relações étnico-raciais**. Brasil, São Leopoldo: Casa Leiria, 2016

MENDES, Aldivo. **Exposição**: “No Sagrado Feminino, o Terreiro Revelado”. Cedida por: Centro Municipal de Cultura Inah Emil Martensen, 2018.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena.: a redefinição do espaço humano no cosmos**. 1ª Ed. Brasil, Juiz de Fora, 2016.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. Reeducação das relações étnico-raciais e a branquidade. P. 94 – 103. In.:PINHEIRO, A. A. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2014. v.1. (Coleção NEABI digital: refazendo laços e desatando nós)

SANTOS, Boaventura Souza. Universidade Popular dos Movimentos Sociais. **Palestra proferida na Casa de cultura Mário Quintana, durante o Fórum social Mundial**. Porto alegre, 2012.

SILVEIRA, Paulo Roberto da. SILVEIRA, Marta Iris Camargo da. TIER, Cenir Gonçalves. As relações étnico-raciais e a implantação da Lei 10.639: reflexões necessárias e alguns apontamentos metodológicos. P. 187 – 217. In.:SILVEIRA, M. I. C. BIACHI, Paula. (Org.). **Núcleo interdisciplinar de educação: articulações de contextos & saberes nos )per(cursos de licenciatura da Unipampa**. Brasília: CAPES, 2014.

### Nossas referências: As Ialorixás:

Andréia Barbosa Bazílio, *Mãe Déia de Oxalá Bocunã*

Carla Trintade, *Mãe Carla da Oxum*

Geni Mari da Silva Ribeiro, *Mãe Geni de Oyá*

Ivone de Vargas Rodrigues, *Mãe Ivone do Bará*

Jane Beatriz Menezes, *Mãe Jane do Bará*

Lucia Mara Xavier Figueredo, *Mãe Lucia Mara do BaráLodê*

Luciana Franco Silveira, *Mãe Luciana de OyáMisê*

Mábia Ceci Pedra Fanti, *Mãe Mábia de Iansã*

Maria do Carmo Pedra, *Mãe Maria do Carmo da Oxum Pandá*

Marli Braz Charão, *Mãe Marli do Bará*

Roselene Santos Baldez, *Mãe Nena de Oxum*

Sirlei da Silva Maciel, *Mãe Sirlei da Oyá*

Sara dos Santos Oliveira, *Mãe Sara de Xapanã*

## CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE NOVOS CONHECIMENTOS

*Andressa Luana Moreira Rodrigues*

*Camila Martins Grellt*

*Sabrina Silveira da Rosa*

*José Vicente Lima Robaina*

### **Educação do campo**

A Educação do campo é a modalidade de ensino que deve ocorrer em espaços denominados rurais nos municípios. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços fora da zona urbana como: florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas.

A educação do campo tem três grandes desafios: 1) assegurar o acesso dos camponeses ao conhecimento, 2) direito a diferença, 3) trabalhar um novo projeto no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento que rompa a hegemonia o capital no campo. Segundo Arroyo (2005, p. 14) “todo o movimento social sabe que toca em consciência, valores, representações, preconceitos, culturas. Esta consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação de educadores”.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferente daquela oferecida para quem vive nas cidades é recente. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, tornando-se uma proposta inovadora no universo educacional. Para Caldart (2004, p.17) “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Também sabemos que é inviável falar de educação do campo sem falar MST, pois sabemos que a mesma teve seu início a partir das lutas pela terra e depois passou a contemplar a luta pela educação e por uma transformação social por completo, de valorização do meio. Segundo Molina (2009, p.11) “A educação do campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade: construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social”. A educação do campo fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, objetivando a libertação de toda sociedade. Todas as discussões que permeiam a educação do campo, segundo (FREIRE,



2013) devem ser alicerçadas por pessoas do meio em que o campo está inserido, que represente o contexto, caso contrário será para o campo.

A EMEF Rui Barbosa vem se adequando as normativas que regem a educação do/no o campo, bem como recebendo formações para um melhor entendimento e apropriação por parte dos educadores para compreender esse universo que corresponde a educação do/no campo. Como ponto de partida para uma nova visão educativa surge a possibilidade de trabalhar a partir de um Clube de Ciências que compreenda a ligação entre a educação em ciências e os princípios da educação do campo.

### **A criação do clube**

A ideia da implementação do Clube de Ciências Saberes do Campo<sup>27</sup> na Escola Municipal Ensino Fundamental Rui Barbosa, surgiu através apresentação do Programa de Extensão que trata da Formação de Professores do Campo da FACED/LECAMPO/UFRGS, e do relato das características e da problemática da comunidade escolar em uma formação de professores, ministrada pelo professor José Vicente Lima Robaina, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenador do Programa acima citado. Desta forma a escola foi convidada a participar deste programa através da criação de um Clube de Ciências que faria parte do Projeto Clube de Ciências do Campo, ancorado no Programa de Extensão.

A E.M.E.F Rui Barbosa funciona em turno integral é uma escola do/no campo, está localizada na Zona Rural do município de Nova Santa Rita na região metropolitana. Atende crianças de pré à 5º ano, em turmas multisseriadas entorno de 70 alunos, moradoras do Assentamento Capela e da Vilinha, uma invasão situada nos arredores da instituição. Tem como diretora Camila Martins Grellt e a responsável pela coordenação do C.C.S.C na escola é a professora Andressa Luana Moreira Rodrigues. A Instituição possui um ambiente muito harmonioso e tranquilo conta com seis professores comprometidos com educação dos alunos, há também o Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar que era pouco atuante, após as atividades do Clube envolvendo a comunidade com a escola houve uma aproximação e participação das famílias junto ao espaço escolar.

Após iniciar as atividades do C.C.S.C os educandos perceberam a necessidade de um mascote que nos representasse e para isso realizamos uma aula sobre o que seria um mascote e qual representatividade para um projeto e quais animais poderiam fazer parte desta criação. Os educandos levaram para as famílias uma proposta de realizar a construção do desenho que nossa representasse. Na sequência os educandos trouxeram

---

<sup>27</sup> Clube de Ciências Saberes do Campo é desenvolvido na Emef Rui Barbosa, no município de Nova Santa Rita. Atende 64 educandos do pré escolar ao quinto ano em tempo integral. O mesmo foi criado em 2016, pelas professoras Janaina da Rosa Pereira, Andressa Luana Moreira e Camila Grellt, com a orientação do professor doutor José Vicente Robaina, coordenador deste projeto de extensão da UFRGS. O projeto tem por objetivo desenvolver atividades que desafiem os educandos a investigar e questionar os fenômenos do dia a dia, desenvolvendo o hábito e o prazer pela pesquisa e a ciência, aliado aos saberes da comunidade.

suas construções com seus significados para a escola e apresentaram para os jurados (professores da UFRGS: José Robaina, Antônio Dalmolin, Tatiana Camargo e Jaime Z.) que escolheram o logo do aluno Cauê Wichtel, do 4º ano. O educando explicou: “nossa família escolheu a coruja, pois representa a sabedoria do C.C.S.C”.

## Metodologia

O Clube de Ciências ocorre em diferentes espaços na escola e comunidade, utilizando os mais diversos lugares disponíveis como laboratório, os alunos realizam experiências e pesquisas que ajudam a compreender as ciências da natureza em seu ambiente real, desta forma fazendo um paralelo com os acontecimentos do dia a dia do campo. Como objetivo geral do C.C.S.C é incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, e assim contribuir com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com sua realidade e cotidiano.

As atividades do Clube de Ciências acontecem semanalmente todas as quintas-feiras, no turno da manhã, nesse dia todos os alunos e professores se encontram na área da escola para aula do Clube. Cada semana um professor fica responsável de organizar e ministrar a aula junto com sua turma, esses alunos geralmente fazem uma acolhida sobre a coordenação do seu professor.

As temáticas do C.C.S.C é discutida mensalmente pelo coletivo educador da escola no planejamento coletivo, é um momento de debate, reflexão, estudo e conhecimento. A Escola Rui Barbosa trabalha por trimestre e a cada trimestre é pensado e discutido um TEMA GERADOR, a partir da escolha do tema é elaborado um cronograma de atividades, sendo que as mesmas podem sofrer alterações durante a realização das aulas pois já aconteceu de mudar o tema, pois surgiu outra problemática por partes dos educandos, dessa forma o cronograma é flexível.

A Escola Rui Barbosa a partir do trabalho que é realizado também pelo C.C.S.C, tem se encontrado na perspectiva de trabalho Freiriana, pois Freire (1987) em “Pedagogia do Orimido” descreve sobre “tema gerador” que é o ponto de partida para trabalhar dentro da realidade da comunidade, considerando a cultura, anseios, saberes e as angustias daquele povo.

O CCSC usa uma “linguagem para facilitar nossa leitura de mundo” (CHAS-SOT, 2006, P. 37). As atividades desenvolvidas promovem práticas lúdicas e atrativas sobre temas diversos, os quais sempre tem ligação com o mundo vivo do seu cotidiano e estão ligadas as demais atividades da escola fazendo parte do todo do ensino. Segundo Delizoicov (2007), “os clubes de ciências são espaços de divulgação científica e cultural e não podem estar desvinculados do processo de ensino-aprendizagem, mas devem fazer parte dele de forma planejada, sistemática e articulada”.

Os assuntos pertinentes ao CCSC partem da sua realidade, do conhecimento prévio dos educandos. Segundo (Moreira, 1980) “a função do conhecimento prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber”. As atividades do

CCSC estudam ações naturais ao redor, onde o pátio das famílias e da escola passam a ser um laboratório prático para nossas inquietações e curiosidades, o entorno é a extensão da sala de aula. Esse método exhibe uma educação baseada na teoria da aprendizagem significativa. “Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diríamos que o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, descubra isso e baseie-se nisso seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

A cada ano o Clube de Ciências Saberes do Campo vai se modificando e modificando modestamente a forma de ensinar como sugere (Pozo, 2009), “as formas de aprender e ensinar são uma parte da cultura que todos devemos aprender e sofrem modificações com a própria evolução da educação e dos conhecimentos que devem ser ensinados.”

### **Trabalho: ” feito por muitas mãos”**

As primeiras atividades realizadas pelo Clube de Ciências Saberes do Campo, foram (re) conhecer a comunidade e a sua realidade, com o objetivo de explorar o intrigante mundo da ciência a partir das vivências dos educandos e educadoras com a comunidade escolar. Para essa primeira atividade os educadores estavam com algumas inquietações como: Quais os saberes envolvidos? Quais são os espaços educativos? Como a escola pode/deve aproveitar/explorar esses saberes? Essas inquietações durante essas visitas a comunidade e a busca por uma identidade para poder construir um Clube de Ciências que tivesse sentido dentro da proposta de Educação do no Campo.

Depois da caminhada na comunidade escolar , iniciou-se o mapeamento dos possíveis conteúdos encontrados nesse território, para assim definir as atividades à serem trabalhadas no Clube. Para Fernandes e Molina ( *apud* MOLINA E JESUS, 2004), o território é algo a mais, é uma vantagem, dos cidadãos do campo. Viver e trabalhar na terra, tirar da terra seu sustento requer conhecimentos que são embasados nas experiências cotidianas e na escola. Ter seu território importa em uma maneira de pensar a realidade.

Além do mapeamento e construção dos conteúdos, os educadores iniciaram uma aproximação com a comunidade escolar e se ambientaram daquele território, pois os educandos se sentiram valorizados e orgulhosos em receber as educadoras e seus colegas na sua comunidade, queriam mostrar o local onde moravam, onde brincavam e quais eram suas atividades favoritas e apresentavam seus familiares com muita empolgação.



Após as visitas na Vilinha e na Coopan, iniciou-se o mapeamento da região, onde os educandos apontaram no trajeto as casas das famílias, assim como diversificados tipos de produção agrícola, alguns problemas estruturais e ambientais e também toda beleza da nossa comunidade. Como instrumento avaliativo usamos a construção de maquetes para representar a comunidade que foram visitar e suas casas, bem como observações de todo o ambiente. E assim iniciamos um inventário da nossa comunidade.



Entre outras atividades desenvolvidas no C.C.S.C, o ciclo de vida das borboletas também foi objeto de estudo nas aulas do Clube. Após o estudo do processo de metamorfose das borboletas cada turma ficou responsável por montar e apresentar cada fase do ciclo na porta da sua sala. A primeira porta foi montada pelo Pré I e II, nela eles representaram os ovinhos das borboletas e suas primeiras larvas, dessa forma foram montadas as outras três portas conforme o ciclo de vida das Borboletas.

A partir daí surgiam todos os dias novas perguntas por parte dos educandos, até na hora do recreio eles continuavam falando e procurando lagartas no pátio e nas folhas de couve da horta. E como responder a todas essas perguntas?, através de pesquisa

no computador, livros e revistas Ciências Hoje, e conhecimentos popular por parte das famílias.



Saindo das paredes da sala de aula e partindo para colocar a mão na terra, foi assim que iniciamos a horta na comunidade. Inicialmente recebemos alguns NÃO, mais a família da aluna Raiani aceitou a proposta e nos acolheu com muita alegria e carinho. É preciso sair das quatro paredes da sala, andar, conhecer a comunidade e estreitar relações e ampliar os conhecimentos do mundo. Essa iniciativa de realizar horta na casa dos educandos surgiu de dentro de uma temática trabalhada no C.C.S.C, assim surgiu o trabalho de pesquisa para Feira Multidisciplinar do município de Nova Santa Rita é conhecida como a feira de ciências. Temática “Cuidando e Preservando a Nossa Comunidade”, umas das ações trabalhadas dentro desse tema foi a criação de hortas na casa dos educandos, como devemos cuidar da nossa saúde no dia a dia, do lugar onde moramos.

A partir desse tema surgiu uma problemática por parte de alguns alunos, a poluição da sanga onde eles brincam, dentre as atividades do C.C.S.C foi conhecer a sanga e conversar com a comunidade sobre a mesma. Durante a visita na Vilinha os educadores perceberam que os mesmos não tinham saneamento básico e muitos tinham patentes e outros usavam penicos e depois despejavam esses dejetos na sanga. Isto chocou o coletivo da escola, e a partir dessa realidade os professores realizaram um mapeamento de conteúdos que viabilizassem a conscientização para mudança de tal realidade.

Com essa problemática foi elaborado um cronograma de atividades que passou a ser o nosso novo eixo temático da escola e trabalhado dentro do C.C.S.C NO de 2017.

**O que é meio ambiente?** Conversa e discussão sobre o tema, utilizando vídeos.

**Quais os ambientes que eu frequento diariamente?** Conversa e desenhos desses lugares, e escrita individual sobre o que precisa mudar. Mais questionamentos para repensar (nós estamos cuidando desse lugar? O que ele precisa para melhorar?)

**Cuidar do ambiente também é cuidar da nossa saúde.** Os diferentes grupos de alimentos, construção de cartazes, sal temperado, bolo integral com casaca de banana.

**Construção da horta na casa da colega.** Fazer uma hortinha com temperos e chás na casa da aluna Raiane, Maria e Adrian .

**Água do Planeta.** Aula expositiva a quantidade de água no planeta e quanto dela estão disponíveis para consumo.

**De onde vem a água que chega na minha casa e escola?** Questionário com as famílias, a diferença de como a água chega na casa de quem mora no campo e como ela chega na casa das professoras que moram na cidade.

**Para onde vai a água que usamos em casa?** Questionamentos com os alunos, levantamento de hipóteses, questionário com as famílias, a diferença das casas do campo para as casas da cidade.

**Saneamento básico o que é isso?** Hipóteses dos alunos, relato da realidade deles, explanação sobre o que é saneamento básico, a diferença do campo para cidade.

**Passeio na Vilinha para observar a sanga relatada pelos alunos, quantas sangas são.** Visitamos a casa de alguns alunos e conversamos com as famílias, os alunos mostraram a sanga e relataram de onde ela vem e para onde ela vai.

**Mapeamento da Vilinha.** Construção de desenho para mapear por onde passa a Sanga, onde começa a poluição da mesma.

**Qual a diferença da patente tradicional para o banheiro bason?** Relato dos alunos como funciona a patente em suas casas, através de cartazes e relatos, explicação do banheiro bason.

**Conhecendo o banheiro Bason na propriedade do Seu Olímpio e Dona Zilda no Assentamento Itapuú.** Palestra com o Seu Olímpio sobre a construção e funcionamento do banheiro bason.

**O que é sustentabilidade e equilíbrio?** . Aprendemos sobre os equilíbrios energético, térmico, econômico e ecológico e sobre as atitudes que devemos adotar para preservação do meio e da espécie.

**Recursos Naturais renováveis e não renováveis:** Quais são esses recursos e onde encontramos eles no nosso dia-a-dia?

**Lobo games perguntas e respostas:** Quiz de perguntas e respostas com diferentes jogos de tabuleiro, só joga se acertar as perguntas relacionadas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

**Ação social com as mulheres da comunidade:** Laboral palestre com agente de saúde e valorização da mulher, informações sobre preventivo, corte de cabelo e embelezamento de unhas e confraternização entre as mães e professoras.

**Verbas para recursos da construção do banheiro:** Com madeireiras e construtoras do Município.

**Pesquisa com as famílias:** Quais atitudes você e sua família aderiram no dia-a-dia para cuidar do bem estar de seus familiares e do meio ambiente em que você vive?

## **Cronograma de atividades do C.C.S.C**

Com esse projeto criado dentro do C.C.S.C Cuidando e preservando a comunidade, os alunos ganharam o primeiro lugar na Feira Multidisciplinar do Município de Nova Santa Rita/RS e no ano de 2017 fomos para MOSTRAEC JUNIOR, uma das atividades que mais se destacou dentro desse projeto foi o banheiro Bason, que iria substituir as patentes ainda utilizadas pelos moradores da Vilinha. O Bason é um banheiro que não precisa ter água, é um sanitário seco que transforma os dejetos humanos em adubo orgânico. Devido a ação de bactérias e microorganismos, que transforma esses dejetos em adubo orgânico e está livre de patogênicos, podendo ser despejado em qualquer lugar da natureza sem perigo de contaminar o solo e a água.

Os educandos que residem na Vilinha ficaram empolgados com a ideia de ter um banheiro Bason na sua casa, uma criança de 7 anos chegou em casa e desenhou esse banheiro para mãe, a mesma foi até a escola para se informar sobre o mesmo. O coletivo educador da Escola Rui Barbosa sonha em poder construir um banheiro Bason na Vilinha para esses alunos e que todas as comunidades sem saneamento básico tenha uma Bason em sua casa. A professora coordenadora do C.C.S.C Andressa L M Rodrigues conseguiu algumas doações de materiais para a construção desse banheiro, mas não foi o suficiente pois também precisamos de mão de obra para construção.

## **Considerações finais**

Entendendo a educação do campo e buscando aprimorar o que se tem de maior riqueza neste ambiente, foi que a escola Rui Barbosa se dedicou à educação em ciências como seu carro chefe para aprendizagem dos seus educandos, onde segundo Blaszkó, Ujii e Carletto (2014, p. 152) descrevem que: “O ensino de ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros temas”. A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos. No caso da escola do Campo que será estudada neste trabalho, aproveita os conhecimentos dos educandos que são baseados nos saberes do campo, nos conhecimentos que cada um trás da sua realidade, e acaba se adequando ao que diz (CHASSOT, 2016) “as vivências dos estudantes devem ser contempladas nas práticas escolares, valorizando os conhecimentos passados ao longo das gerações, sendo esses saberes populares ou saberes primevos”. Se aliarmos esses conhecimentos prévios e acrescentarmos aos saberes que a escola oferece, formaremos educandos pesquisadores, críticos, conscientes da sua realidade e ainda incentivaremos a curiosidade científica.

Visando objetivos da educação do/no campo com a intenção de exercitar o convívio com as atividades do meio em que nossos educandos vivem, conhecer esse meio e valorizá-lo, sair do sistema de memorização de conteúdo e passar para uma aprendizagem realmente significativa foi que a EMEF Rui Barbosa implantou, em 2016, um Clube

de Ciências (Clube de Ciências Saberes do Campo) que tem objetivos adequados a ciências da natureza que se fundem perfeitamente com os fundamentos da Educação do/no Campo. Para FASOLO e MORAES (1988) apud MANCUSO et.al (1996) “(...) os clubes constituem-se (...) de uma estratégia de melhoria do Ensino de Ciências, em redutos de ação e combate contra um sistema de ensino ineficiente e domesticador”.

Sendo assim finalizo esse relato dizendo que o Clube de Ciências Saberes do Campo é o projeto carro chefe da E.M.E.F. Rui Barbosa, a partir desse projeto está sendo refeito a reformulação do currículo, foi implementado uma cooperativa escola a COOPERB e o mais importante de tudo para que esse trabalho continue dando certo a união de toda equipe da escola, ou melhor toda a família Rui Barbosa. Dessa forma Escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portanto, a ideia de criar no espaço escolar um Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos. Nesse contexto, o C.C.S.C. da E.M.E.F Rui Barbosa é um ambiente em que os alunos desenvolvem atividades extracurriculares, com ênfase no estudo das ciências e estudos científicos, essas atividades vão além de uma mera lista de conteúdos e da tradicional sala de aula, esses conteúdos serão levados para vida de cada educando e suas famílias assim também para as nossas vidas como educadoras.

### Referências bibliográficas

- ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M. VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. BEHRENS, M. A.
- BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; CARLETTO, Márcia Regina. **Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica**. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 151-168.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal nº. 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a política nacional do cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências.
- CALDART, R. S. **Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo**, projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008.
- CHASSOT, attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7ª edição. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2016.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Papirus. Campinas – São Paulo. 2015.

FUMAGALLI, L. **O Ensino das ciências naturais no nível da educação formal: argumentos a seu favor**. In: WEISSMANN, H.(org.) **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANCUSO, Ronaldo, LIMA, Valdevez Marina do Rosário, BANDEIRA, Vera Alfama, **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996. 365p.

MOREIRA, M.A. e SOUSA, C.M.S.G. “**Organizadores prévios como recursos instrumentais**.” Melhorias do Ensino, nº 7. Porto Alegre, PADES/UFRGS, 1980.

RODRIGUES, A.L.M.; Grellt, C.M.; PEREIRA, J.R. **Projeto Clube de Ciências Saberes do Campo**. EMEF Rui Barbosa, Nova Santa Rita. Abril, 2016.

POZO, J.I; CRESPO, M.A.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROBAINA, J.V. Projeto de extensão. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

MOLINA, Mônica. C. **Cultivando princípios, conceitos e práticas. Presença. Pedagógica**. Belo Horizonte, v.155, n.88, p.30-36, jul/ago. 2009.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS:  
UMA CLÁSSICA TRADIÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA

*David Stival*  
*Evaldo Luis Pauly*

**Introdução: três cenas brasileiras**

Em 1907, convidados pela Arquidiocese de Porto Alegre, 12 Irmãos Lassalistas chegam ao Rio Grande do Sul para instalarem escolas gratuitas. Emigram da França porque as escolas das congregações docentes religiosas foram extintas pelo Ministério da Educação em 1º de setembro de 1905. Eles vêm ao Brasil com o intuito de manterem o ideal do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs de atuar como “uma Sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” para os “filhos dos artesãos e dos pobres” (LA SALLE, 2012, p. 18).



Fonte: <http://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/historia>

Em 1981, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra, instala-se, na localidade de Encruzilhada Natalino no Rio Grande do Sul, um novo acampamento de agricultores sem terra. Para simbolizar sua luta, constroem uma cruz na qual, poucas semanas depois, enrolam um lençol branco para lembrar a morte da “primeira criança no acampamento [...] como sinal de esperança” (GOES, 2004, p. 115).



Fonte: <http://cptdors.blogspot.com.br/>

Em 1º de setembro de 2017, 500 pessoas do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST - ocupam um terreno de 78 mil m<sup>2</sup> da construtora MZM Incorporação Limitada em São Bernardo do Campo/SP. Em poucas semanas, 8 mil famílias estão acampadas no local. Suas crianças frequentam a brinquedoteca da biblioteca do Acampamento Povo sem Medo (CRISCI, 2017). No dia 31 de outubro, após uma missa ecumênica realizada no Acampamento, 10 mil pessoas marcham por 27 km até o Palácio dos Bandeirantes para reivindicar a construção de moradias populares no vazio urbano no qual estão acampadas.



Fonte: <http://www.mtst.org>

As três cenas ilustram a relação entre educação e movimentos sociais que é constitutiva da pedagogia moderna, como faces da mesma moeda. A pedagogia é inerente ao compromisso de pessoas adultas em relação às crianças. A educação, nestas cenas, pressupõe, por um lado, a força do engajamento político e da organização social e, por outro, a fortaleza moral capaz de mobilizar e fortalecer a disposição das pessoas em favor das crianças. Para manter a organização e a motivação de pessoas envolvidas nestas três cenas, as ações concretas de suas lutas parecem ter “importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiên-

cia recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam” (GOHN, 2011, p. 336). Assim superam suas limitações, mantêm sua mística que busca nas raízes de suas culturas, nas experiências vividas por outros grupos em outras épocas para construir o novo que poderá libertá-las.

A educação oferece os meios que capacitam indivíduos e grupos para identificarem seus interesses, para realizarem seus objetivos, para desenvolverem suas plataformas de luta e sustentarem suas posições políticas e pedagógicas. Estabelece-se assim uma relação dialética entre a qualidade da educação e a vitalidade dos movimentos sociais, uma gera e reforça a outra.

O objetivo deste artigo é contextualizar os Movimentos sociais, suas funções e papéis como atores sociais; sua origem e história, especialmente no que concerne a suas bandeiras de luta social e reivindicações políticas. Assim, o artigo objetiva destacar a contribuição da educação nas condutas coletivas, e ressignificar os ideais e os valores daqueles movimentos. Conclui que a Educação Popular e informal, através da reflexão sobre as práticas educativas que estes movimentos desenvolvem, fortalecerá e norteará a ação dos Movimentos Sociais e populares, tanto do campo como das cidades.

A metodologia analisa a relação histórica entre os Movimentos Sociais e a Educação ressaltando a importância de ambos para o fortalecimento da democracia e de uma sociedade mais cidadã. Compreendendo o ato educativo a partir dos ideais e valores da cidadania, da democracia e em favor da promoção e defesa dos Direitos Humanos. A educação é condição para essa conquista e garantia. Nesse sentido, o artigo segue uma tradição brasileira, cujo voto perfilou-se ao de nações vitoriosas na guerra contra o nazi-fascismo, proclamando na Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948:

a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos [...].

### **Movimentos Sociais e suas definições: a função e a atuação dos Movimentos Sociais**

Encontram-se diversos conceitos de Movimentos Sociais formulados por vários autores, no entanto, quase todos convergem para um mesmo enfoque: são grupos sociais que se organizam a partir de objetivos comuns na luta por direitos e transformações da realidade aflitiva em que se encontram e vivem para que ninguém, nas palavras do preâmbulo daquela Declaração, “seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão”. Nesse sentido, os movimentos sociais requerem um esforço consciente de pacificação de relações sociais opressivas. É o que se pode depreender das citações que seguem.

Para Gohn, os movimentos sociais realizam “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (2008b, p. 7). A mesma autora, formulou a definição:

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. [...] Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, [...]. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (GOHN, 2011, p. 336).

Ao fazerem suas análises da conjuntura e da correlação de forças na sociedade, os movimentos sociais podem adotar diferentes estratégias e táticas para atingirem seus objetivos. Por isso suas ações concretas vão desde simples denúncias, passando pelas pressões indiretas e diretas como mobilizações, marchas, passeatas, podendo ou não serem consideradas como distúrbios à ordem e desobediência civil pelo poder judiciário. Realizam negociações, ocupações de prédios públicos e privados, de áreas rurais e urbanas que se encontram improdutivas ou em litígio, como em alguma das cenas brasileiras apresentadas na introdução deste artigo.

São novos sujeitos sociais que ao promoverem seu empoderamento passam atuar na conjuntura, enfrentando as instituições e conquistando espaços na sociedade além das conquistas materiais concretas para sua base social. Assim, as “forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas” para que possam desenvolver-se “atividades que são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” cuja “experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam” (GOHN, 2011, p. 336).

Para Melucci, movimento social diz respeito à análise dos “fenômenos de ação coletiva” (2001, p. 33), tendo em vista o entendimento da dinâmica interna do movimento e a intrínseca heterogeneidade de posições que delinearão sua constituição. Por esta razão, a compreensão destes “fenômenos” está vinculada à análise das relações sociais e ao tipo de conflito que orienta a ação. Nestes grupos ocorre muita interatividade e diálogo, que após trocarem ideias das suas experiências, se escutam e questionam todo o contexto em que estão inseridos sugerem ações alternativas e saídas inovadoras para as suas pautas de reivindicações.

Historicamente o conceito e a origem dos Movimentos Sociais situam em torno dos primeiros estudos sobre este fenômeno empreendidos a partir de 1840 sobre os emergentes movimentos sociais europeus. Esses estudos foram, posteriormente, apropriados pelo marxismo e esta categoria de análise viria a designar a organização da classe trabalhadora em torno de partidos e sindicatos, tendo por objetivo “a transformação das relações capitalistas de produção” (DOIMO, 1995, p. 37). Até princípios dos anos 60 do séc. XX, vigoraria a concepção que associava “movimento social” à luta do proletariado (Idem, p. 39).

Neste pulsar da sociedade as ações de tais movimentos vão desde a indicação de representantes para a participação nos Conselhos setoriais de proposição e gestão de políticas públicas, nas Conferências de definição de políticas, nas passeatas e nas ocupações de terras rurais e urbanas, até as campanhas de amamentação, de uso do “soro caseiro”, da fabricação comunitária de complemento alimentar de alto teor nutricional, ou outras pequenas iniciativas populares capazes de ter incidência na diminuição da mortalidade infantil. Ou seja, uma série de distintas iniciativas que dialogam de forma diferenciada, mas complementar, com resultados para melhorar a qualidade de vida das pessoas e o seu modo de vida.

### **Origem e história. Os principais atores**

No Brasil, a aparição de movimentos sociais é historicamente situada na década de 70, sob a vigência da ditadura militar. De acordo com Gohn, neste período, as demandas reivindicativas inscritas nos movimentos sociais europeus ainda repercutiam na América Latina, mas no contexto latino-americano foram os “movimentos populares que ganharam centralidade” (2008b, p. 215). Ainda segundo esta autora, com tais expressões são denominados uma multiplicidade de movimentos cujas reivindicações inicialmente orientavam-se contra à “dilapidação da força de trabalho” GOHN, (2008b, p. 214).

Mas será na década de 80 que os Movimentos Sociais emergem no contexto social e político brasileiro com capacidade criativa, organizativa e mobilizadora, tornando-os protagonistas e responsáveis por conquistas que garantiram algumas melhorias na qualidade de vida de amplos setores sociais. Estas conquistas não se restringiam as reivindicações materiais, mas também obtiveram avanços significativos na afirmação de direitos e exercício da cidadania para um número cada vez maior de agrupamentos humanos. Alcançaram êxito na construção de identidades coletivas e autoestima pessoal e social de setores e grupos historicamente discriminados ou oprimidos. Tiveram uma intervenção decisiva nas políticas públicas, modificando ou inibindo seculares práticas assistencialistas e clientelistas, principalmente a partir de 2003, contribuindo assim para mudanças em nível do poder local e da política tradicional. Basta mencionar que em 2009, “o Brasil contabilizou 43.156 conselhos municipais” que quanto

ao número de conselhos municipais implantados, verifica-se que os que têm maior percentual total de implantação são os Conselhos de Assistência Social, presentes em 99% dos municípios, seguidos dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), com 98% dos municípios brasileiros, cerca de 5.466. Em seguida vêm os conselhos de saúde, com 97%, e os conselhos do Fundeb, com 94% (ROJAS, 2014, p. 66).

Cabe destacar a intensa participação da cidadania nestas conquistas democratizantes. Elas estão permeadas por processos educativos, tanto dos conselheiros que são indicados, quanto pelos movimentos e organizações sociais que os elegem ou indicam.

Tais processos educativos nascem da luta por direitos coletivos que dizem respeito à esfera das políticas públicas sociais, portanto, o debate deve centrar-se na discussão quanto ao aperfeiçoamento nos mecanismos de eleição e/ou indicação, quanto ao conteúdo dos debates e atribuições legais dos Conselhos e no controle social sobre a execução das decisões e/ou deliberações emanadas. Esses Conselhos são de atuação antiga, mas sua ampliação e abrangência são muito recentes:

De 1941 a 2013 foram realizadas 138 conferências nacionais, das quais 97 aconteceram entre 2003 e 2013 abrangendo mais de 43 áreas setoriais nas esferas municipal, regional, estadual e nacional. Aproximadamente, nove milhões de pessoas participaram do debate sobre propostas para as políticas públicas – desde as etapas municipais, livres, regionais, estaduais até a etapa nacional. As etapas preparatórias (municipais, territoriais, temáticas) são momentos importantes e ricos no processo de uma conferência. É nelas que o debate se intensifica, tanto nos temas nacionais como nos locais, proporcionando ao cidadão oportunidade de propor soluções para os problemas da sua cidade, estado e do país.<sup>28</sup>

De 2011 a 2014 foram realizadas 26 Conferências Nacionais, com os seguintes temas: Segurança Alimentar e Nutricional; Arranjos Produtivos Locais; Direitos da Pessoa Idosa; Assistência Social; Juventude; Políticas para as Mulheres; Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais; Saúde; Transparência e Controle Social; Direitos da Criança e do Adolescente; Emprego e Trabalho Decente; Direitos da Pessoa com Deficiência; Desenvolvimento Rural Sustentável; Meio Ambiente; Desenvolvimento Regional; Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Comunidades Brasileiras no Exterior; Cidades; Cultura; Saúde Indígena; Arranjos Produtivos Locais; Assistência Social; Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; Migrações e Refúgio.

Além desses Conselhos previstos pela legislação, há de se considerar diversos conselhos de cunho programático partidário que atuam em administrações populares nos municípios como são os diferentes modos de operar o Orçamento Participativo em Prefeituras, as tribunas populares de algumas Câmaras de Vereadores, as Audiências Públicas realizadas com a supervisão do Ministério Público, etc.

A Educação que permeia os Movimentos Sociais surge também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutam para que o debate pedagógico se coloque a partir de sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. Temos assim uma educação que se descola da escola formal que atende aos interesses de sistemas de ensino mais tradicionais. A Educação vinculada aos Movimentos Sociais tende a desenvolver um projeto político-pedagógico que tenciona a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores, por vezes também daqueles que acontecem fora da escola.

Do ponto de vista da teoria pedagógica, o projeto político-pedagógico dos Movimentos Sociais ainda não pode e talvez nem deva ser o mesmo da política pública.

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis no site da Secretaria de Governo da Presidência da República, disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/participacao-social/conferencias>, acesso 21 nov. 2017.

Descentrar-se da escola tradicional parece ser uma condição para que a Educação dos movimentos populares mantenha uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória. A materialidade educativa de origem da Educação popular está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais. Por isso, como afirma Caldart (2002, p.81) “ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola”.

Os movimentos sociais multiplicaram-se no Brasil durante os anos 80 e 90, percebendo-se, no país, progressiva ampliação e diversificação de organizações populares, com diversos modelos organizativos, formas de mobilização, bandeiras de luta, relações com mediadores e interlocutores, processos de formação das lideranças populares. Neste período se consolidam muitos grupos e entidades locais, mas também movimentos nacionais, principalmente aqueles que lutam mais diretamente em torno de questões centrais da sobrevivência das pessoas, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Associativismo Comunitário nas suas diversas formas de expressão; movimentos de luta por moradia popular e de defesa dos favelados.

Há movimentos com forte caráter identitário, como os de mulheres, de negros, de portadores de deficiência, de homossexuais. Vários movimentos de defesa e de organização de crianças e adolescentes; de meninos e meninas de rua. Organizam-se grupos de ajuda humanitária, de presença fraterna e solidária. Lutas específicas como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Consolidaram-se no período, vários movimentos de inspiração religiosa, como as Comunidades Eclesiais de Base, as pastorais sociais vinculadas à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, bem como os Centros de Educação Popular e milhares de Organizações Não Governamentais (ONGs).

O MST tem sua visibilidade e expressão radicalizada a partir da ocupação da Fazenda Annoni, que ocorreu em outubro de 1985 e durou até 1993, quando os colonos foram assentados, mas deixou marcas na história da luta camponesa. Símbolo de resistência e de luta pela terra, esse acampamento foi um dos mais longos conflitos no estado. Foi à primeira ocupação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que já vinha se estruturando desde o acampamento da Encruzilhada Natalino.

A partir daí o MST se consolida como movimento social e suas práticas se disseminam por todo o território nacional. Hoje, os assentados da Annoni constituem parte da história da reforma agrária que deu certo. Abertos às novas ideias, eles se organizaram em cooperativas, como é o caso das Cooperativas de Produção Agropecuária LTDA Cooptar (Sarandí); Coopan (Nova Santa Rita); Coopava (Piratini); Coopac (Charqueadas); Cootap (Eldorado do Sul) entre outras. O MST, portanto, é um movimento de massa que luta, basicamente por terra, pela Reforma agrária, por um modelo agrícola baseado na agricultura familiar e na produção de alimentos orgânicos ou alimentação saudável. Está organizado em 24 estados das cinco regiões do país. São cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização, e estes



se mantêm articulados e mobilizados, pois entendem que a conquista da terra é apenas o primeiro passo para uma Reforma Agrária efetiva.

### **Características Básicas dos Movimentos Sociais e as condutas coletivas. Os ideais e valores**

Embora os Movimentos sociais sejam diversos e possuam objetivos totalmente diferentes entre um e outro, têm em comuns características básicas. Eles possuem identidade; têm opositores; articulam um projeto de vida como um modo de vida: fundamentam-se em um modelo de sociedade; contribuem para organizar e conscientizar a sociedade; valem-se de instrumentos de luta social como a pressão, a mobilização, a ocupação, a greve.

Mesmo aqueles que desenvolvem lutas específicas, como as lutas pela terra, pela moradia, por aumento salarial, por direitos trabalhistas, pela melhoria nas condições de infraestrutura de uma rua ou comunidade, entre tantas outras reivindicações, todos têm em comum, além de suas bandeiras de lutas individuais, concepções de sociedade que estão incorporadas nas suas pautas reivindicatórias. Os movimentos concebem uma sociedade incluyente, contrária à exclusão. Esforçam-se na construção de uma cultura política de inclusão; pelo reconhecimento da diversidade cultural, preservando as diferenças e as identidades multiculturais dos movimentos sociais; ações de sustentabilidade e de preservação ambiental; ideário civilizatório de construção de uma sociedade democrática; por um modelo econômico com justiça social e melhor distribuição de renda; etc.

O importante neste momento é registrar que estas expressões organizativas mobilizam grupos específicos, levantam bandeiras bem definidas, apresentam formas diversas de mobilização, conseguindo consistência cada vez maior, construindo teias de articulação às vezes invisíveis e redes de comunicação e solidariedade responsáveis por importantes conquistas. Entre estas podemos destacar: Consciência de direitos e exercício da cidadania; mudança no poder local e deslocamentos na política tradicional; autoestima pessoal e solidariedade social; melhoria nas condições de vida e garantia de sobrevivência.

Nas redes de articulação dos movimentos sociais costumam ocorrer, frequentemente, uma leitura das conjunturas política, econômica e sociocultural que, relacionadas com suas pautas, proporcionam aprendizados e ajudam a determinar ações para luta e transformação do presente. Os sujeitos que protagonizam as novas ações sociais e participam dos movimentos sociais atuais, extrapolaram as classes trabalhadoras, ou seja, estes já não são apenas os operários ou grupos de sem terra ou sem teto. Hoje, diferentes pautas e movimentos congregam vários grupos, tais como: de Proteção aos Animais e Veganos, LGBT, de Defesa do Consumidor, Preservação do Meio Ambiente, pela Ética na Política, Movimento de Mulheres, pela Reforma Urbana, Movimento Negro, etc. Todos geram aprendizados para além de suas agendas, pois, propiciam uma articu-

lação coletiva e reflexiva sobre a conjuntura e suas implicações no contexto de suas pautas de luta. Como expressa Gohn

a participação social em movimentos e ações coletivas geram aprendizados e saberes. Participação em movimentos sociais gera saberes mediante a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (2011, p. 333).

Para além desse aprendizado de cunho político, ocorre um processo de construção/reconstrução de valores morais e éticos constituintes da socialização democrática: igualdade, justiça social, fraternidade, solidariedade, colaboração, associativismo, cooperativismo, liberdade, autonomia e inserção social, especialmente, no mundo do trabalho digno. Para Melucci temos cinco princípios de análise dos movimentos sociais:

- a) Um movimento social não é uma resposta a uma crise, mas uma expressão de conflito; b) Um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere; c) O campo analítico da ação de um movimento social depende do sistema de relações no qual tal ação coletiva se situa e à qual ele se refere; d) Todo movimento concreto contém sempre uma pluralidade de significados analíticos; e) Cada movimento é um sistema de ação coletiva, com oportunidades e vínculos (2001, P.33).

Os movimentos sociais vêm desempenhando um papel fundamental na articulação entre o Estado e a sociedade civil, através da luta por direitos e mais democracia; e fundamentalmente na conquista dos direitos sociais garantidos pelas políticas públicas.

### Movimentos Sociais: Educação popular e informal



Fonte:<http://www.brasilefato.com.br/node/11323>.

Para o estudo da relação entre Movimento Social e Educação, usa-se um conceito de ‘Educação Ampla’, ou seja, para além da educação formal ou escolar, pois, entende-se que ocorrem aprendizados e produção de saberes em outros espaços, especialmente nos espaços coletivos dos movimentos sociais. Esta concepção de educação é sustentada pela visão freiriana que afirma a educação como um processo através do qual o ser humano, em diálogo com o mundo, mediado pelo educador, se torna sujeito, faz cultura e história. Para Freire não existe educação exclusiva, já que ela é um processo contínuo de conscientização e libertação humanas.

A educação é um ato político, portanto não é neutra, deve ser a mesma criteriosamente, pensada e praticada a partir do homem que se tem e que se quer formar. Decorre daí, a opção por uma educação a serviço do homem numa luta contra a educação dominante, contra a inculcação e legitimação do poder que se representam os aparelhos escolares. Deve a educação propiciar uma conscientização visando uma mudança, a totalidade das pessoas envolvidas em que se atua com vista a atingir a toda a comunidade (FREIRE, 1982, p. 24).

Essa educação não só é vista como um direito humano, mas busca o compromisso de servir à política dos subalternos, dentro de uma Educação Popular, que aflora das culturas populares, e que reflete a consciência de um povo ou segmento social a caminho de construir sua própria liberdade. A Educação Popular, na concepção freiriana, é um instrumento de serviço ao trabalho político que tenha a pretensão de libertar o ser humano, razão pela qual não pode ser inventada desde fora dos movimentos sociais, pelo contrário, é forjada na própria luta, onde a pessoa é a sujeita de sua própria educação. Não há, portanto, um que educa e outro que aprende, mas um processo educativo autônomo em que os protagonistas destes Movimentos Sociais educam e se educam.

A educação como um direito humano e, mais que isso, a própria noção de direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhões de pessoas até chegarmos a essas conquistas. Como nos lembra Bobbio “Os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem se instituem todos ao mesmo tempo. Eles não são dados, eles são construídos, são uma invenção humana, e estão em permanente processo de construção, desconstrução, reconstrução” (2004, p.36). É um exercício da cidadania, que praticado pelos integrantes dos Movimentos Sociais, a partir do novo saber obtido na luta política concreta, lhes confere certa autonomia de iniciativa e de ação, valoriza as pessoas como sujeitos conscientes de que direitos não são ganhos, mas conquistados.

Havia uma presença forte nestas organizações sociais de uma Educação popular através da formação política e sindical, na alfabetização de adultos e acompanhamento de grupos populares como expressa Silva

As ideias de Paulo Freire, que articulavam ação cultural e prática política, mesclaram-se a outros fundamentos destes novos movimentos sociais, para dar vigor ao debate sobre autonomia dos sujeitos, processos de transformação, democracia e organização de base, igualdade de direitos e construção de novos direitos (2005, p.28).

A esta concepção de Educação assumida pelos Movimentos Sociais dá-se o nome de Educação Popular (EP) porque, como campo de conhecimento e como prática educativa, se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente. Trata-se, portanto, de um esforço contra-hegemônico ao padrão hegemônico de sociabilidade. Como define Paludo

Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. O que se busca refletir é esse processo. Partindo da constatação de que a Educação Popular está em processo de refundamentação, o estudo soma-se aos esforços realizados por educadores que assumem essa concepção educativa no Brasil e também na América Latina frente aos novos direcionamentos do projeto hegemônico, notadamente a partir dos anos 1970, cujo marco significativo, no campo da educação, foi e é o de transformá-la em mais uma mercadoria (2015, p.220).

Movimentos Sociais e Educação Popular surgem numa mesma época, pois uma é gestada pela outra, na medida em que ambas se necessitam para fazer frente a uma realidade em que o Estado e a educação, notadamente a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais do sistema de dominação vigente. Paludo nos aponta algumas das fontes teóricas e agentes sociais que deram consistência a essas formulações:

Marcadamente, do ponto de vista das suas fontes teóricas, pode-se citar a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação (2015, p. 226).

Temos assim um “Movimento de Educação Popular” que vem de diversas matrizes: do campo e da cidade, de Igrejas, Universidades, sindicalismo, partidos políticos de esquerda, centros de educação popular e escolas de formação, auxiliadas financeiramente por ONGs internacionais e que mesmo não sendo forças políticas homogêneas, tinham em comum a luta contra a hegemonia dominante, a qual todos queriam transformar, através de mudanças sociais e políticas radicais.

Todas estas forças e atores sociais que foram surgindo com o fim da ditadura militar e o advento da democracia tinham como propósito tornarem-se organizações populares autônomas com o desejo de construir o “poder popular”. Assim como expressa Paludo:

Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se compondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (2015, p. 226).

Temos assim uma relação dialética e de interação permanente entre a Educação Popular e os Movimentos sociais, pelas quais ambas se geram e se reforçam dentro de um movimento político e sociocultural mais amplo. Este movimento, por sua vez, constitui-se como formador na medida em que pela vivência concreta, os sujeitos destes movimentos sociais transformam suas vivências, seus modos de relações na sociedade e de compreensão da realidade.

Concluimos assim que bem diferente ou na contramão da educação tradicional formal, a Educação Popular que permeia os movimentos sociais, tem nos seus sujeitos o protagonismo da luta e da transformação social, e que se utilizam de métodos que valorizam a participação dos indivíduos, o “fazer com”. Em que o método ação-reflexão-ação ou prática-teoria-prática caracteriza a lógica metodológica trabalhada para que o saber popular seja significativamente valorizado.

### **Considerações finais**

Ao fazer um apanhado geral do propósito do tema Educação e Movimentos Sociais constatamos inicialmente que estes vêm desempenhando um papel fundamental na articulação entre o Estado e a sociedade civil, através da luta por direitos e mais democracia, reforçados por uma visão de Educação libertadora, comprometida com a vida, partindo da realidade opressiva, fornecendo instrumentos e meios para uma conscientização do papel de cada um na busca de sua cidadania e de melhores condições de vida.

Considerando que a educação aqui referida compreende o ato educativo a partir dos ideais e valores da cidadania, da democracia e em favor da promoção e defesa de seus direitos. O protagonismo dos sujeitos na ação demonstrará que a implementação no âmbito educacional se torna imperiosa para a formação de sujeitos cômicos de seus deveres e dos seus direitos, aptos a reivindicar a efetivação do Estado democrático de direito no Brasil.

Por outro lado, os Movimentos Sociais têm protagonizado um novo modelo de atuação, cujo processo de colaboração e associativismo é bastante significativo para compreender o sujeito político e os processos de construção da cidadania. Assim como do ativismo associado à ampliação da agenda de direitos. A partir do reconhecimento e da pluralidade de interesses, como também do oferecimento das condições necessárias à participação social dos sujeitos, os Movimentos Sociais que se mantém mobilizados ajudam a mudar o centro de gravidade sociopolítico, de uma democracia política estruturada a partir do Estado para uma democracia mais participativa, mobilizada a partir do poder da sociedade civil. Como afirma Ramírez:

A contínua reivindicação da extensão da agenda dos direitos de cidadania e a criação de mecanismos efetivos de promoção e garantia destes direitos conforma o ideário das lutas engendradas pelos novos movimentos sociais, compreendida desde a perspectiva da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos (2003, p. 55).

A atual crise política provocada por denúncias sucessivas de corrupção envolvendo quase todos os partidos, grandes corporações empresariais e muitos entes federados, contribui para arrefecer a participação popular no espaço público e na disputa político-partidária, a luta de massas parece entrar em descenso e recrudescer a privação de direitos sociais mínimos. Neste contexto é necessário recuperar a trajetória secular da luta pelos avanços democráticos do país que os Movimentos Sociais trouxeram e conquistaram. Parece também necessário estimular uma releitura crítica da relação entre o poder popular buscado pelos movimentos sociais com o exercício dos mandatos populares que alcançam pela via democrática o poder estatal. É salutar que a Educação Popular aplique o seu método de ação-reflexão-ação em relação ao papel de estímulo à autonomia do poder popular em relação aos aparelhos do estado e às próprias entidades de luta popular (movimentos, sindicatos, associações, partidos, etc.).

A educação que perpassa pelos Movimentos sociais é pensada a partir deste lugar e com a participação dos sujeitos que a integram, atrelada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. A esperança pedagógica é que o binômio Educação e Movimentos Sociais continue a gerar e reforçar lutas e avanços democráticos e de cidadania. Afinal é o que precisamos e desejamos para avançarmos para uma sociedade mais democrática e com mais justiça social. O inédito-viável de uma nova onda de protagonismo popular frente aos desafios que a conjuntura e a realidade nos impõem, nutre-se das esperanças realizadas nas cenas brasileiras da Introdução. A esperança dos professores lassalistas de uma educação qualificada e gratuita para todos os filhos dos trabalhadores e pobres, inimaginável no século XVII, é realidade nas democracias consolidadas. A esperança enrolada na cruz dos acampados da Annoni está realizada para aquelas famílias cujas crianças já não precisam morrer de fome sobre uma terra improdutiva. As crianças do Povo Sem Medo já podem brincar na biblioteca de lona preta, ainda que seus pais estejam impedidos de exercer o direito à moradia digna para criar seus filhos em paz.

**Referências bibliográficas**

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J. et al. (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.
- CRISCI, T. D. **Um grito por dignidade**: conheça a Ocupação Povo Sem Medo – São Bernardo do Campo. Postado em 04/10/2017. Disponível em: <http://www.mtst.org/mtst/um-grito-por-dignidade-conheca-a-ocupacao-povo-sem-medo-sao-bernardo-do-campo/>
- DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, RJ, 1982.
- GOES, C. A Comissão Pastoral da Terra: história e ambivalência da ação da Igreja Católica no Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 105-141, jun.2004.
- GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOHN, M. da G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.
- GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-338, maio-ago.2011.
- LA SALLE, J. B. Memória dos começos. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. V. 1-A. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente**: Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos do Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.
- PEREIRA, A. C. R. Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 105-105 jan./jun. 2015.
- RAMÍREZ, J. Movimentos sociais: locus de uma educação para a cidadania. In: CAN-DAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 49-71.
- SILVA, C. S. M. Identidades e solidariedades. Educação popular e movimentos de mulheres. **Boletim 3: Educação e Movimentos Sociais**. Brasília: TV Escola, MEC. 2005. p. 27-33.
- ROJAS BUVINICH, D. P. O mapeamento da institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas nos municípios brasileiros. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 55-82, Feb. 2014.

## A IMPORTÂNCIA DA ETNICIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO MUSEU DO PERCURSO DO NEGRO EM PORTO ALEGRE – RS

*Elza Vieira da Rosa*

### Introdução

O *Museu do percurso do Negro em Porto Alegre - RS*, em uma perspectiva analítica sob o viés da etnicidade é algo que se constitui, a qual é permeada por relações de poder que estão na base da totalidade do campo social, as relações de poder em sua capilaridade e, como tais relações em suas ramificações incidem sobre a formação das discursividades, das práticas, tanto dos aspectos de superestrutura de um lado, quanto de outro, de infraestrutura na conformação das políticas de representatividade em uma determinada sociedade.

Esse exercício reflexivo busca compreender a etnicidade especificamente delineado por uma tradição cultural, por um modo de linguagem, pelo fator da religiosidade, dos costumes, sentimentos de pertencimento ao local que são partilhados por um determinado grupo, qual seja: o negro em sua história e presença na construção de Porto Alegre RS, sua importância na constituição da história do Rio Grande do Sul. Nessa direção, o objetivo indica explicitar em que de fato consiste uma concepção de Museu pensado e articulado enquanto percurso, itinerário e, além disso, o uso dos espaços públicos e do patrimônio público por meio da arte, enquanto possibilidade de reterritorialização do negro aos espaços nos quais ao longo dos séculos ele foi segregado e banido. Assim, cabe indagar: *Em que medida se pode afirmar que o Museu de Percurso do Negro, a céu aberto, contribui para o resgate da história e possibilita uma releitura crítica em vista de fortalecer a organização e a identidade negra? O Museu proporciona o fortalecimento de políticas de representatividade e da formação de consciência de étnico-racial na sociedade?*

O desafio proposto pelo *Museu do percurso do Negro em Porto Alegre - RS*, ao trazer à tona a participação da população negra na construção social, econômica e política da cidade, ultrapassa o marco físico, geográfico e simbólico em vista de garantir o reconhecimento de uma cultura e a garantia da cidadania e seus direitos. Nesse sentido, dada à importância a memória, especificamente da cultura negra, requer a elaboração de um prognóstico acerca de sua história e da importância, tanto no âmbito de Porto Alegre - RS, do Rio Grande do Sul, como de um modo mais amplo, do Brasil e da América Latina. Em outras palavras, se faz necessário conhecer e respeitar a cultura negra em vista de promover a cidadania, os direitos e a garantia de formas de vida que possam ser expressão de dignidade humana, bem como recordar os traços peculiares da identidade daqueles e daquelas que nos precederam - nossos ancestrais.



A sua construção coletiva e participativa almeja reavivar a história, a cultura, o legado e o passado dos afrodescendentes nos seus mais diferentes aspectos, tais como: ritos, religiosidades, cultura e forma de vida. O desafio, além de garantir que as novas gerações [de afrodescendentes] possam conhecer sua história se constitui em vivenciar e respeitar cada expressão cultural em vista de uma sociabilidade harmoniosa, mas crítica em meio à diversidade cultural e as distintas identidades culturais. Percebendo que a compreensão de memória não se reduz apenas a determinados eventos históricos pontuais ou precisos, mas também em perceber a experiência catastrófica das vítimas e a sua manifestação social que foi ocultada pela história oficial. Nesse sentido, a história carrega a passividade e a esperança e, portanto, permanece enquanto *anamnese*, despertando o não-vivido e a ausência do que estava perdido intencionalmente e estrategicamente, por um pensamento instrumentalizado e opressor. Considera-se, pensar a história, aquilo que foi perdido é tarefa nobre e primordial para um pensamento crítico em oposição a uma totalidade abarcadora que se fundamenta estritamente naquilo que é conceitual. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de possibilidade de reconhecimento do outro e de fazer justiça social.

### **Ideia, configuração de um anti-museu!**

Os lugares de instalação das obras de arte do Museu de Percurso do Negro em POA foram definidos após a pesquisa histórico-antropológica desenvolvida no ano de 2009, somando-se ainda às novas demandas das entidades negras de Porto Alegre, que elencaram os lugares territorializados pela comunidade negra, que passariam a receber marcos visuais na área central da cidade. Ao todo, então, foram previstos sete lugares para a instalação das obras de arte públicas no espaço urbano: 1: Praça Brigadeiro Sampaio (antigo Largo da Forca); 2: Praça da Alfândega (antigo Largo da Quitanda); 3: Mercado Público de Porto Alegre; 4: Largo Glênio Peres; 5: Igreja das Dores (antigo Pelourinho); 6: Cais do Porto; 7: Esquina Democrática (antiga Esquina do Zaire). Em suas quatro primeiras etapas, foram inauguradas quatro obras: o Tambor, na praça Brigadeiro Sampaio; a Pegada Africana, na Praça da Alfândega; o Bará do Mercado, na área central do Mercado Público de Porto Alegre; e o Pannel Afrobrasileiro, no Largo Glênio Peres. Na primeira etapa, concluída no ano de 2010, o Museu de Percurso do Negro teve a entidade Angola Janga como coordenadora-executiva do projeto, que também incluía no Conselho Gestor mais de vinte outras entidades do movimento negro do Rio Grande do Sul, todas elas reunidas através do Centro de Referência Afro-brasileiro - CRAB. A segunda etapa foi realizada pela Prefeitura, e contou com o apoio do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos – IACOREQ. Na terceira etapa, concluída em fevereiro de 2013, a entidade organizadora foi a Congregação em Defesa das Religiões Afro-brasileiras – CEDRAB. Nessas três primeiras etapas, o Museu contou com recursos do Programa Monumenta/IPHAN e da Secretaria Municipal de Cultura, além do apoio da UNESCO. A etapa IV, objeto desta publicação, teve novamente a

entidade Angola Janga como responsável, após aprovação do projeto no Prêmio Funarte de Arte Negra.

Nesse sentido, os processos de desenraizamento pelos quais a população negra passou ao longo dos séculos tem se caracterizado de forma violenta, posto que esse desenraizamento que se deu na diáspora africana se configurou pelo uso da força, posto que as populações negras foram arrancadas abruptamente do seio de suas origens, comunidades, de suas tradições culturais, de junto de seus locais de referência, em um processo de desterritorialização forçada e de negação da liberdade. Especificamente, no Brasil a história se construiu sob a subjugação das populações negras escravizadas e tornadas mão de obra barata em vista de uma perspectiva desenvolvimentista e dos interesses dos colonizadores, forçados a trabalhar sob pressão de ordem física, emocional e espiritual em condições sumamente desumanas.

De acordo com Segato (2010) presenciamos um ímpar autoritarismo por parte dos Estados republicanos, tanto no âmbito da cultura quanto da segurança social, pois se impôs um etnocídio enquanto cancelamento da memória do não branco por meio do uso da força. Ou seja, se impôs por séculos manter de modo clandestino e subterrâneo a memória desses povos, e aquilo que estava vinculado a eles, suas lutas, anseios e utopias. Por esse motivo: “Por esto mismo, también e inversamente, el mestizaje podría ser – y de cierta forma siempre ha sido–, entre nosotros, *otra cosa*, mucho más interesante, vital e insurgente (SEGATO, 2010, p. 26).

Nessa direção, (Segato, 2010), ao refletir sobre essa raça, de um modo geral, indica que requer levar em conta a busca pela sua memória, de uma identidade e recordar o nome de seus antepassados, compreendendo a questão da mestiçagem que não seja ela mesma circunscrita a partir da elite branca, enquanto produção de uma elite que sempre se estruturou como colonizadora. Requer, ainda, contrapor a ideia de uma mestiçagem etnocida, enquanto estratégia de expropriação da linhagem que enterrou a memória de quem se é e de onde se veio, senão que como um lançamento do ser negro, do ser índio em direção ao futuro. Requer também, necessariamente, que se leve em conta o vetor de sua diferença, de sua memória enquanto algo precioso que, ao rememorar e trazer à tona o passado possibilita articular um projeto de futuro. Enfim, “La raza es, [...] entendida como nada más y nada menos que el índice de la subyacencia de un vector histórico y pulsante en cuanto pueblo, como sujeto colectivo vivo y ya no “objeto” resultante de las operaciones clasificatorias a que hace referencia la idea de “etnicidad”. (SEGATO, 2010, p. 26).

De acordo com Restrepo (2004, p. 29) a etnicidade pode ser entendida a partir de um viés de uma ontologia da etnicidade, posto que leva em conta a condição humana enquanto manifestação biológica e cultural do humano, enquanto “Un ser-esencial-compartido condicionante de una serie de rasgos característicos —somáticos, culturales, lingüísticos e históricos — constituiría la etnicidad y la conciencia de la identidad étnica.” A partir do trabalho elaborado por Stuart Hall, Restrepo destaca que o tema da etnicidade, em sua elaboração de uma cartografia da etnicidade, é de suma importância

a referida abordagem, posto que essa não é compreendida e analisada de forma naturalizada. Assim:

Cada identidad étnica se despliega de acuerdo con la densidad histórica de su contexto particular, pero sin una necesaria (o necesaria no) correspondencia con determinadas locaciones sociales. Las identidades étnicas emergen y se transforman en contraposición, yuxtaposición y correlación con otras identidades étnicas, así como con distintas modalidades de identidad cultural (RESTREPO, 2004, p. 63-64).

As identidades étnicas se constituem nas práticas sociais que interpelam sujeitos e as subjetividades étnicas de um modo particular. Isto é, essas identidades são permeadas e mediadas por relações de poder no campo social, em que as identidades, os sujeitos e subjetividades estão em um campo de constante enfretamento por meio da produção de discursividades, em que as mesmas são visualizadas, passam por processos de resistência, se constituem e se definem.

Desse modo, a partir da constituição da realidade, da historicidade e das discursividades produzidas no campo social é que se pode analisar a etnicidade enquanto um constructo que decorre de lutas históricas, de práticas de subjetivação/dessubjetivação, de memórias e experiências que, embora do ponto de vista da oficialidade da história possa ser considerada marginalmente, indicam para um processo de uma releitura da constituição da realidade, em vista de tornar viva a memória de determinada cultura, especialmente em nosso objeto de estudo que é o *Museu do Percorso do Negro de Porto Alegre - RS*, sua historicidade, relevância e significação, posto que emerge enquanto um marco histórico como desafio de pensar políticas de representatividade do negro, em afirmar a identidade e a importância do negro na construção da sociedade tanto portoalegrense de um modo específico, quanto, do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil de um modo mais amplo. Esse perquirir acerca do Museu, desse marco histórico precisa tomar como ponto de partida o viés histórico, o contexto e a formação da cultura negra, tendo presente que

Ninguna identidad cultural es producida del aire sino que es producida de aquellas experiencias históricas, tradiciones culturales, de aquellos lenguajes perdidos y marginales, de aquellas experiencias marginalizadas, de aquellas gentes e historias que permanecen sin escribir. Estas son las raíces específicas de la identidad. De otro lado, la identidad no es en sí misma su redescubrimiento sino lo que ella, como recurso cultural, permite producir a la gente. La identidad no se encuentra en el pasado por encontrar sino en el futuro por construir (HALL *apud* RESTREPO, 2004, p. 61-62).

Desse modo, cada identidade étnica se configura e explicita no campo social de acordo com sua densidade história. Dito de outro modo: é a partir de um panorama conjuntural particular que as identidades emergem, se transformam e se contrapõem

em correlação com outras identidades étnicas, bem como com as demais identidades culturais:

Las identidades no son fijas ni aisladas sino posicionales y relacionales; no están definitivamente osificadas sino que están constituídas por procesos cambiantes de sedimentación e inestables suturaciones; no son totalidades cerradas y unidimensionales sino fragmentadas y múltiples; son histórica y discursivamente producidas a través de relaciones de poder sin garantías esencialistas. Las identidades involucran las políticas de representación y un continuo, más nunca concluido y siempre confrontado, proceso de cerramiento y subjetivización. (RESTREPO, 2004, p. 62-63).

Destarte, por resultarem de processos sociais proveniente das lutas sociais, dos embates travados no meio social que é marcado por jogos de interesses, de poder em que os sujeitos estão implicados, pois “[...] las identidades étnicas se encuentran mediadas por relaciones de poder en las cuales identidades étnicas, sujetos y subjetividades específicas son definidas, avaladas, resistidas o visualizadas”. (RESTREPO, 2004, p. 64). Assim, há que se levar em conta a historicidade, o campo no qual uma determinada cultura faz experiência, se situa, se constitui e se interrelaciona na vida em sociedade, enquanto um campo de constante enfrentamento de compreensões, de visões de mundo, de saberes e de ideologias que guiam o ser humano em suas formas de conceber a realidade e atuar em sociedade.

O tema da etnicidade requer uma análise prospectiva, tomando em conta a historização em sentido radical, o que torna possível colocar em xeque a constitutividade histórica de determinadas discursividades. Portanto, buscaremos compreender a questão étnica e racial em um viés que possa propiciar a análise das relações de poder presentes na história, enquanto jogos de poder estabelecidos no campo social, o que indica, em certo sentido, tematizar as violências perpetradas contra o negro, o ocultamento e a negação de sua real importância na constitutividade da história de Porto Alegre e, por conseguinte, analisar em que medida o patrimônio cultural presente nos artefatos de memória, nas obras de arte incidem e proporcionam a afirmação da política de representatividade do negro e de sua identidade, de seu reconhecimento. Certamente, esse exercício reflexivo e analítico implica em questionar, em um viés sociológico, qual a importância da constituição do Museu concebido enquanto percurso, pensado e idealizado enquanto ocupação do espaço público, espaço ocupado originariamente pelo povo negro, e que tipo de consciência social se pode formar a partir de sua edificação.

Nesse sentido, conforme afirma Segato (2010), se faz necessário compreender o significado político da raça, enquanto princípio que possa desestabilizar a estrutura profunda de dominação colonial. Perceber que a compreensão de raça desenvolvida carrega em si o poder de nomeação e, tomar consciência disso é essencial para se caminhar para a descolonização epistêmica. Nesse sentido, observa:

La raza es, de esta forma, a pesar de las imprecisiones de su lectura, entendida como nada más y nada menos que el índice de la subyacencia de un vector histórico y pulsante en cuanto pueblo, como sujeto colectivo vivo y ya no “objeto” resultante de las operaciones clasificatorias a que hace referencia la idea de “etnicidad” (SEGATO, 2010, p. 26).

Desse modo, a partir da compreensão de que a etnicidade se constitui enquanto um dado flexível, o qual está permeado por lutas constantes, bem como da compreensão de raça enquanto um dado elaborado e pensado estrategicamente no percurso da história, percebemos que a luta política empreendida por negras e negros pela existência de um Estado justo e igualitário percorre os vários séculos da história das Américas, uma vez que existem registros de ações realizadas ainda no período escravocrata. Esse embate travado pelos sujeitos históricos se situa desde um local, de uma tradição cultural em um contexto cultural e histórico.

A sociedade enquanto espaço no qual convive as diferenças, as distintas culturas é o local por excelência de construção da memória tanto individual quanto coletiva, bem como da identidade de determinada cultura. As identidades se constituem por meio de representações, e nos seios dessas por meio de narratividades que são mutáveis, que conferem sentido a determinada identidade em que as experiências são um aspecto central na composição da representatividade, do reconhecimento próprio, em que está em questão o dado social e política intrínseco a esse processo, isto é, o dado que indica uma exterioridade constitutiva da identidade. Restrepo destaca, nessa perspectiva, que:

Las políticas de la representación de las identidades refieren a la “producción” de tradición, memoria, pasado y locaciones sociales porque el pasado no está esperando a ser “descubierto”, así como la memoria social o la tradición no son pura y simple continuidad desde tiempos inmemoriales (Hall 1997b:58 apud Restrepo, 2004, p. 60).

*Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre – RS*, se constitui em um importante marco de afirmação da identidade do povo negro, de seu legado, sua história e suas lutas por meio da arte, posto que pode indicar signos de resistência, de indagação, de questionamento acerca dos usos do patrimônio público, do uso da cidade enquanto espaço de convívio da diversidade, tendo em vista a afirmação de políticas de representatividade e de afirmação da identidade, com o desafio de tornar compreensível a cultura afrodescendente, além de proporcionar a reconstrução da memória acumulada na existência da cidade e das diferentes relações que cada cidadão construiu com a cidade ao longo de sua vida. Entretanto, em que pese todo o esforço de edificação desse museu, Segato destaca:

Esto significa que no bastan las políticas de la identidad, ni bastan las políticas públicas que de ellas se derivan, es necesario reoriginarse de otra forma, retomar los hilos de un panel histórico desgarrado, interrumpido por la interferencia, la represión, la prohibición, la intrusión, la intervención, y su resultado: la larga, interminable, clandestinidad de los pueblos

del continente y de africanos que a ellos se sumaron en las múltiples trincheras de resistencia al poder colonial. todos los marcados por el arraigo en estos paisajes deambulamos desorientados por los territorios que de ellos heredamos, cuando desaparecieron (2010, p. 41-42).

Assim, as políticas de representação das identidades, (Restrepo, 2004) diz respeito a produção da tradição, da memória, do passado, das locações sociais, que são aspectos subjacentes à formação das identidades, que não pode renunciar ao aspecto de sua densidade histórica. Nessa acepção, conforme Segato (2010), certamente é preciso reconstituir a história, relê-la sob outro viés que o progresso no qual a oficialidade mapeia, seleciona e classifica os fatos e eventos que possam atender aos interesses de determinadas ideologias que detém o poder de definição. Nessa direção, a etnicidade está ligada a uma locação social e geográfica, que corresponde a um conjunto de experiências, sentimentos, representações, que a constitui, a qual deve ser analisada em uma perspectiva de historicidade, relacionalidade e posicionalidade, em um viés analítico que dê conta da especificidade histórica, contrapondo perspectivas e tendências totalizantes, especulativas e homogeneizantes.

A análise crítica do Museu e da presença do negro em Porto Alegre precisa levar em conta, indagar as reais razões pelas quais ao longo dos séculos foi se construindo a invisibilidade dessa população que ocupava espaços centrais e estratégicos na construção de Porto Alegre e, além disso, o processo em que foi migrando para às periferias (desterritorialização dos territórios nobres > colônias africanas), perquirir as razões dessa invisibilidade, compreender sociologicamente e, questionar o porquê no campo social, em certa medida, são necessárias determinadas classificações das populações e suas posições sociais tanto no Brasil, quanto na América Latina. Essa análise precisa reconstruir as relações de dominação presentes no campo social, em que a experiência da colonização influi diretamente, e as relações de poder que a partir daí se instituíram e, que, em certo sentido, ainda subjazem ao imaginário social, em certas dimensões fundamentais, quanto ao ensino sobre a negritude em nosso país, e a disseminação de uma visão de mundo preconceituosa sobre as populações historicamente escravizadas e subjugadas ao longo da história, em que os estigmas ainda persistem e as formas de racismo e violências ainda são presentes nas práticas recorrentes na sociedade.

Nessa acepção, se faz urgente repensar políticas de representatividade, as quais possam ser um marco fundamental no fortalecimento das lutas e de busca de direitos e de igualdade da população negra, em que os dispositivos constitucionais brasileiros possam ir além da letra da lei e possam se tornar efetivamente aplicados em vista de que possa construir uma sociedade brasileira justa, mais equitativa e igualitária, em que as diversas raças e etnias possam ser valorizadas no campo social, reconhecidas por sua importância na constituição da história e da formação do Brasil enquanto nação.

Enfim, o aprofundamento acerca da questão racial para além das classificações que foram e possam ser impostas por aqueles que dominaram e dominam, requer uma análise da questão da etnicidade e da raça enquanto possibilidade de irromper uma nova

visão de mundo e de sociedade que possa valorizar e conviver com a diversidade, com o outro que, necessariamente, por ser outro e diferente deve indicar e significar enriquecimento e não ameaça. Destarte, conforme Segato (2010, p. 29) “*Porque hablar de [raza] implica iniciar una nueva época en las propuestas políticas, que tendrán que ser de enmienda, de reatadura de linajes perdidos, de devolución de la conciencia histórica*”. Enfim, analisar a formação de determinada etnicidade e de determinada raça precisa partir do dado histórico, de uma perspectiva não essencialista em vista de compreender a partir do plano local, conforme destaca Segato (2010) a formação das alteridades, suas significações, importância no tecido social, contrapondo, assim, com a compreensão hegemônica de identidades políticas que se constituíram e se globalizaram e que dominam o cenário social nos mais diversos contextos e níveis sociais.

### **Desterritorialização, Branqueamento e o uso dos Espaços Públicos: Visibilidade da Cultura Negra e o Museu**

Ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, especialmente no que se refere à *cultura negra* no Brasil em sua diversidade, proveniente da diáspora e dos movimentos escravocratas que demarcam de um modo particular a presença do negro na sociedade brasileira, desde o período colonial, um dos aspectos que se verifica ao se examinar a constituição da sua presença na capital rio-grandense indica que as expressões culturais, as contribuições de matriz africana, a cosmovisão desse povo, o patrimônio, os saberes, as religiões afro-brasileiras, foram sendo paulatinamente apagadas e caiu no esquecimento, aspecto que influenciou, sistematicamente para que fossem invisibilizadas. Esse aspecto é verificável ao se analisar as narrativas elaboradas no percurso da história, as quais priorizaram elevar as culturas provenientes do continente europeu, com seus matizes, traços, valores, especificidades e caracterizações, bem como suas influências na constituição da cultura gaúcha, sobretudo, conforme afirma Santos, por uma visão predominante fundada, na noção de que “As coisas, as espécies e os indivíduos provenientes do Continente Africano sempre foram motivo de estranhamento aos olhos do povo europeu” (SANTOS, 2015, p. 287).

A partir desse panorama os movimentos negros organizados passaram a questionar a constituição historiográfica, bem como as lacunas provenientes desse sistemático processo de ocultamento das culturas de matriz africana, sobretudo a partir de fins do século XIX. Esse processo consistiu em colocar em xeque a invisibilidade da população negra, de sua cultura, sua cosmovisão, seus traços característicos em termos sociais, culturais e políticos, especialmente uma história que passou a tratá-los a partir de um viés que os colocam em uma condição de inferioridade, de povos escravizados, em que os aspectos presentes nos meios museológicos tradicionais refletem a representação de uma noção do negro estereotipada, estigmatizada e distorcida, firmada sob uma ideia folclorizada (SANTOS, 2015), a qual não expressa os aspectos específicos e as riquezas culturais e os valores da *cultura negra* e autêntica importância dessa cultura na conformação do povo rio-grandense.

Nesse sentido, o museu do percurso do negro veio agregar e colaborar na construção de políticas públicas que vem prol da cultura do negro: “Num curto espaço de tempo por ser um projeto inovador, por ser uma referência, ele foi conduzido de uma maneira espacial. Foi um grande ganho num curto espaço de tempo. Pra ficar melhor precisaria deste aporte mesmo” . Essa luta empreendida e estabelecida ao longo dos séculos, muitas vezes silenciada e reduzida à concepção tradicional acerca da historicidade da presença das culturas, a partir de 1988 passou a ter reconhecimento e, em certo sentido, maior abertura, com o estabelecimento da Constituição, na qual se expressa à existência do *racismo* e a necessidade da construção de políticas públicas e de Estado que possam fazer justiça a essas populações afro-brasileiras marginalizadas.

### **Desterritorialização, branqueamento e uso dos espaços públicos**

Ao relermos a formação e a constituição da capital rio-grandense é possível se verificar a importante presença dos povos negros no processo de construção do desenvolvimento da cidade: “Os escravos trabalhavam na área central da cidade, que era ao mesmo tempo uma área residencial e de circularidade social”. A partir do processo de reordenamento por meio de processos desencadeados da ideologia do branqueamento e da higienização da cidade, aspectos que determinaram paulatinamente a periferização da população africana e seus descendentes, engendrando um projeto de estigmatização e criminalização.

Desse modo, a retomada dos territórios negros que se constituíram em Porto Alegre, sobretudo em compreender sua configuração, disposição espacial e ocupação do plano territorial da cidade, indica, sobretudo, o exercício de revisitar a história sob outra perspectiva, a luta pela memória, o resgate e a visibilidade *da cultura negra* na construção de Porto Alegre.

Em vista de se reconstruir a trajetória dos povos africanos, a análise de Achille Mbembe é fundamental, pois, conforme salienta o pensador africano, quando os escravos eram transferidos para o Novo Mundo, ao inaugurar um recomeço, a vida passava a ser vivida segundo um princípio essencialmente racial. “Mas longe ser apenas um puro significado biológico, a raça assim entendida remetia para um corpo sem mundo e sem terra, um corpo de energia combustível, uma espécie de duplo da natureza que era possível transformar, pelo trabalho [...]” (MBEMBE, 2017, p. 23).

A colonização funcionou como uma tecnologia de controle e regulação dos fluxos migratórios, em que as pessoas que iriam para a colônia eram as consideradas como supérfluas, pobres, delinquentes, vagabundos, enquanto aqueles que eram considerados como supostamente nocivos para a nação, o que compreendia uma forma de migração beneficiária para os países de partida, panorama no qual os negros foram trazidos para o novo mundo para serem mão de obra, vistos como peça central na política colonial de exploração das riquezas das nações colonizadas, espoliadas e saqueadas pelos impérios.



A desconstrução é sempre um desafio, por isso, o museu possibilita uma nova leitura crítica, ou seja, conhecer a história que foi esquecida e pela qual o negro é participe!

De um modo mais específico, ao relermos a narrativa histórica se torna evidenciado um panorama social em que as populações negras foram subjugadas e escravizadas como mão de obra barata em vista de uma perspectiva desenvolvimentista daquelas nações colonizadoras, as quais por deterem um poder de domínio sobre a colônia e aquilo que nela habitava, forçava-os a trabalhar sob pressão de várias ordens, fosse de ordem religiosa, espiritual, física, moral, relegando a essas populações o dever de sobreviver sob condições sumamente inumanas, de negação de sua dignidade e de seus direitos mais básicos, “Pois o escravo não é um sujeito de direito, mas uma mercadoria como todas as outras” (MBEMBE, 2017, p. 35). Nesse sentido, salienta que esse aspecto é condição essencial para analisar a forma como os processos sociais ao redor do globo se constituíram e se constituem ainda, sob o viés de um poder calcado no dado biológico, na questão da raça, que particularmente em relação ao negro, a partir de da raça como categoria originária, material e fantasmagórica, ao longo dos séculos, funcionou e esteve na base de inúmeras catástrofes, de barbáries e destruições físicas, enfim, de incalculáveis crimes e carnificinas. Vejamos:

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada (MBEMBE, 2014, p. 11).

A população negra, desde a diáspora africana, passou ao longo dos séculos por um processo de desenraizamento, o qual em sua constituição carrega como uma das marcas a violência. Nesse desenraizamento que remonta ao período africano e, posteriormente no Brasil, as populações negras foram segregadas de suas origens e tiveram sua cultura e religiosidade reprimida e negada, sobretudo num modelo de atuação em que o uso da força era uma prática comumente aplicada, pois as populações negras foram arrancadas abruptamente do seio de suas origens, comunidades, de suas tradições culturais, de junto de seus locais de referência, em um processo de desterritorialização forçada e de negação da liberdade.

*O desenraizamento das populações negras ocorreu* de modo forçado e violento<sup>29</sup>, o que é verificável desde o processo da diáspora africana, em que esses povos africanos

---

<sup>29</sup> É importante perceber na compreensão de Quijano que o conceito exposto refere-se a imposição de um pensamento hegemônico, a exemplo; a ideia de raça, classe social que na está associado a questão de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados na construção de identidade sociais em vista preservar o poder construção de um Estado-nação moderno. Assim, frente às diversas formas de exploração moderna, o conceito de raça é um instrumento eficaz de controle de dominação e manutenção do poder: “Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo

foram tirados abruptamente de seus locais de referência, de sua cultura e obrigados a migrarem para outras terras desconhecidas, de modo que foram obrigados a se dispersarem pelo mundo, em uma realidade de desrespeito as suas dignidades e de desumanização. Em terras brasileiras os africanos passariam a viver em condição de escravidão, trabalhos impostos sob o uso da força, os quais também passavam a ser dominados do ponto de vista emocional e espiritual, tendo que deixar de lado as religiosidades presentes em suas culturas, negando sua cultura e seus saberes (QUIJANO, 2007). Entretanto, toda essa forma de espoliação e exploração imposta aos negros se tornaria, paradoxalmente pior no período pós-escravidão, pois passaram a ser considerados livres, porém, sem qualquer tipo de assistência ou garantias para que pudessem se estruturar a partir dessa nova realidade.

### Considerações Finais

As obras de arte, quando situados em lugares públicos de grande visualização, se tornam bens de natureza material, portadores de referência de identidade e de memória das coletividades, constituindo-se como patrimônio cultural de nossa sociedade. As oito obras de arte erguidas em Porto Alegre em memória à comunidade afro-brasileira nesses últimos anos difundem e preservam parte desse patrimônio, além de estimular a construção de políticas representativas e ações efetivas que garantam o direito à cidade e à cultura para todos, contribuindo para consolidar a apropriação dos espaços públicos pelos cidadãos. Assim como em outras capitais brasileiras> Porto Alegre guarda um volumoso acúmulo dos fatos que vêm marcando de maneira satisfatória sua evolução, fortalecida principalmente pela representação da arte pública em diferentes contextos, marcando a paisagem de determinados lugares da nossa cidade. Projetos como o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, o Território de Paz, ou mesmo ações inicialmente isoladas do poder público e do movimento negro, contribuem de maneira

bastante significativa para que seja assegurado aos cidadãos a permanência de seus referenciais básicos de continuidade de sua história, da constância de sua vida e de sua cultura.

Com as instalações desses referenciais negros no campo das artes visuais, antigos lugares territorializados por negros estão podendo ser resgatados e, também, novos lugares estão sendo criados a partir dos novos saberes que estão nascendo por consequência. De acordo: David Harvey em Espaços de Esperança pág. 244...Toda luta contemporânea para conceber uma reconstrução do processo social tem de enfrentar o problema de como derrubar as estruturas tanto físicas como institucionais..., um cenário físico vivo e integrado, capaz de produzir uma imagem de cidade bem definida, desem-

---

antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 126).

penha também um papel social, de cidadania, pois “fornece a matéria-prima para os símbolos e as reminiscências coletivas da comunicação de grupo”. Desse modo, as oito obras de arte públicas resultantes dos anseios da comunidade negra local, invariavelmente irão retroalimentar sua própria contribuição para a construção da paisagem urbana, de maneira geral, e para a construção do *lugar*, e também de novos lugares. Para Maurice Halbwachs “ A Memória Coletiva”, o significado de lugar não reside em sua função, nem em sua forma, mas nas memórias a ele associadas. O autor afirma “que o lugar mais significativo na cidade é o lugar que apresenta conotações com a memória coletiva dos agrupamentos sociais”. Já é fato que as oito obras de arte( quatr realizadas) vêm gradativamente despertando a atenção da sociedade porto-alegrense, pois nelas estão contidas grande parte da memória acumulada da existência da cidade e das diferentes relações que cada cidadão construiu com a cidade ao longo de sua vida.

Com a inauguração dessas obras de arte públicas, se fortalece o reconhecimento da cultura afro-brasileira na preservação e continuidade de uma memória da história que está sendo reescrita na capital gaúcha, potencializando assim a autoestima e o sentimento de pertença da comunidade negra, promovendo o desenvolvimento social através da utilização da expressão artística como meio de fruição e como instrumento criativo de reivindicação política, promovendo e dando continuidade a outras ações semelhantes em Porto Alegre, ao concretizar de fato uma estética negra no cenário da arte pública local e regional, recuperaremos nosso processo civilizatório, a invisibilidade da etnia negra na construção de todas as regiões brasileiras, a diáspora africana e a imensa luta de nossos ancestrais, estimulando as novas gerações e também atuando como um pólo irradiador dessa cultura para todo o Brasil.

### Referências bibliográficas

RESTREPO, Eduardo. *Teorias contemporâneas de la etnicidad*: Stuart Hall y Michel Foucault. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca 2004.

SEGATO, Rita Laura. *Los cauces profundos de la raza latioamericana*: una lectura del mestizaje. In: *Revista crítica y emancipación*, año 2, n. 3, 2010, p. 11-44.

HARVEY, David "Espaços de Esperança" Edições Loyola 2000

HALBWACHS Maurice " A Memória Coletiva" Centauro Editora 2006  
Achille Mbembe " Crítica da Razão Negra"

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

*Felipe Mulazzani Melo*

### **Introdução**

A tecnologia vem em uma crescente evolução, tão rápida que muitas vezes nem a acompanhamos, ela está nos oferecendo um leque de diversidade de modos de aprendizagem e didática, no meio da educação ela vem se tornando um grande aliado para os educadores de todo o mundo trazendo diversas formas de ensinar e aprender.

Neste contexto de mudanças rápidas a cidadania depende cada vez mais da educação institucionalizada atualizada para socialização dos saberes a fim de tirar o indivíduo da condição de coadjuvante para protagonista, aquele que faz parte e atua dentro do seu contexto, utilizando a tecnologia como aliada. De acordo com Lima Júnior (2007, p. 67) “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”.

A repercussão das tecnologias da informação e comunicação que concerne a educação foram quase que imediatas, tal fato também se deve a globalização ocorrida nos últimos anos, o acesso antes restrito somente para uma classe social de maior poder aquisitivo, se disseminou para as demais, causando uma democratização, além de tornar o aprendizado significativamente independente e flexível. Prensky (2001), ao afirmar que “nossos alunos mudaram radicalmente, os alunos de hoje não são mais as pessoas que o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar” já reforçará a ideia de mudanças antes mesmo do advento das facilidades que as plataformas trariam para o ensino e aprendizagem.

As ponderações envoltas a temática do uso de mídias na educação não são novidade, deriva-se da atestação de sua enorme influência no que concerne a construção do homem até hoje e da inevitabilidade da curiosidade criada ao redor da evolução tecnológica.

Nesse sentido essa pesquisa tem como objetivo mostrar as novas tecnologias que estão surgindo na educação, a dificuldade de implanta-las e ao mesmo tempo incentivando as escolas a caminharem juntas com a tecnologia e a utilizar como uma ferramenta de auxílio na educação e cultura dos alunos.

### **As novas tecnologias na educação**

A última década foi marcada pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias e das comunicações, causando impactos em todas os setores da atividade humana. As novas tecnologias tornaram-se, em pouco tempo, no principal meio de comunicação

direta ou indireta entre as pessoas, sendo utilizadas de forma rotineira em instituições de educação, empresas e outros locais de ensino.

A educação não pode ficar à margem deste fenômeno, cuja consequência direta reflete na escola, visto que a sua principal função, como afirma Rodrigues (1992) é “preparar e elevar o indivíduo ao domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos, garantir, ainda, que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedades exclusivas das classes dominantes”.

Sabe-se que a escola não tem cumprido com esta tão importante e indispensável função, dificultando, assim, a efetivação e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação numa perspectiva reflexiva e crítica, visto que é necessário desmistificar a sua utilização, no sentido de saber lidar com a informação e não apenas consumi-la.

Considerando que o avanço técnico no que se refere às mídias, à disseminação social da rede mundial de computadores representam uma realidade que se impõe na sociedade e na escola, exigindo que a última integre no processo educacional as novas tecnologias.

O grande desafio para a escola implica em mudanças que vão desde a concepção de educação, de aprendizagem e de formação de professores, até a definição de políticas públicas que possam garantir a democratização e apropriação destas ferramentas em uma perspectiva crítica.

Diante do exposto, é necessário pontuar questões que exigem análise e reflexão sobre como a escola poderá inserir, em seu contexto, as novas tecnologias sem perder de vista os seguintes pontos: processo de democratização e acesso às novas tecnologias para todos, na escola; formação de professores e alunos que serão usuários dessas ferramentas e; formas como são utilizadas as novas tecnologias para fins educativos. É inegável que todos os educadores que desenvolvem um trabalho crítico têm mostrado preocupações diversas que incluem os pontos em destaque, daí a necessidade de se refletir sobre elas.

A democratização será apenas uma questão de maior ou menor acessibilidade a um grande número de tecnologias e principalmente às mais utilizadas hoje, como computadores e rede de internet? Para alguns, a democratização é essencialmente uma questão de recursos financeiros.

Para justificar esta posição, afirma-se que a não existência de recursos suficientes para equipar as escolas de acordo com padrões desejáveis, coloca-as em condições desfavoráveis e, conseqüentemente, em desigualdade em termos de oportunidade de acesso à informação e ao conhecimento que as tecnologias podem proporcionar. É importante ressaltar que existem casos de escolas bem equipadas com novas tecnologias que continuam a ensinar como sempre ensinavam, levando-nos a acreditar que a questão não é apenas financeira, embora admito que é um ponto de estrangulamento que concorre para as desigualdades, visto que os investimentos mais intensos vão para as escolas privadas, ficando a escola pública em desigualdade, pois não tem condições de manter atualizadas as tecnologias, já que a velocidade com que as mesmas ficam obsoletas é indiscutível.

Analisando a questão ainda na ótica da democratização, não bastará para a escola estar equipada no último nível de arsenal tecnológico, mas sim saber tirar proveito de uma tecnologia que mesmo considerada ultrapassada pela lógica comercial, pode, do ponto de vista pedagógico, permitir que professores e alunos aprendam e ensinem de modo diferente.

É importante ressaltar que as políticas públicas também se constituem em ponto primordial para que a escola possa utilizar as novas tecnologias e assim apropriar-se das mesmas de maneira dinâmica, na perspectiva de mudança e de igualdade de oportunidade. O discurso oficial sobre a utilização das tecnologias em contextos educativos é sempre de natureza macro e apoiado em razões relacionadas com a modernização e o aumento da produtividade, em que as tecnologias da informação e comunicação propiciam um maior número de pessoas atendidas.

O que se percebe é que o discurso não corresponde à prática, visto que os recursos disponibilizados pelo governo não correspondem às reais necessidades que a escola apresenta, no que se refere ao aparato tecnológico, condições de infra-estrutura, instalações, manutenção e pessoal habilitado para fazer funcionar a escola equipada com as novas tecnologias.

A inserção efetiva das novas tecnologias na escola é também justificada por razões culturais e psicológicas, em que, notadamente, percebe-se duas posições: as que resistem e até agem com indiferença sobre a entrada destas na área educacional e as incentivadas por propostas mirabolantes da sociedade de consumo, acreditando que as tecnologias vão resolver os problemas cruciais dos atrasos no setor educacional.

As atitudes dos professores de resistência, indiferença e rejeição às novas tecnologias estão ligadas ao receio que os mesmos demonstrem de serem substituídos pela máquina, porém, pesquisas já revelam que esta atitude está sendo substituída pela preocupação de que os alunos os ultrapassem por não dominarem tal ferramenta, ficando, assim, em julgamento a sua competência para a efetivação do processo ensino aprendizagem e do próprio conhecimento. É bom lembrar que existe também uma insegurança por parte dos professores, de não serem substituídos pela máquina como a princípio, mas por outros professores, mais bem preparados, abertos à inovação, sem complexo para a utilização destas novas ferramentas, e com competências específicas para tirar proveito delas, colocando-as, sobretudo, a serviço da aprendizagem.

Todos estes receios e incertezas trazem para o cenário da escola uma discussão importante que nos leva aos seguintes questionamentos: como a escola deve preparar seus professores e alunos para um mundo cada vez mais informatizado? Deve a escola ficar subordinada ao mercado simplesmente como instrumento de formação para o mundo produtivo? A minha pretensão não é responder a estes questionamentos, mas suscitar inquietações que nos conduzam a um entendimento mais profundo sobre tecnologias.

Nesse sentido, afirma Macedo (2000, p. 42): “A tecnologia não como artefato técnico, mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza”. Compreender as tecnologias nesta perspectiva é fazer uso dela não como acessório, mas também

como objeto de conhecimento e instrumento necessário ao trabalho pedagógico para facilitar, diversificar e melhorar o nível de aprendizagem. Tomando como ponto de partida os fatores internos e externos que diretamente constituem-se desafios, para que as novas tecnologias sejam efetivadas na prática educativa.

O que implica pensar em uma nova concepção de educação de ensino e de aprendizagem. Isto significa assumir uma formação de professores que supere o modelo tradicional e assuma o paradigma que, segundo Branson (1990 apud CANDAU, 1998) “é o paradigma baseado em tecnologia, que representa um processo interativo centrado no aluno”. Nesta concepção, é necessário que exista um ambiente em condições tecnológicas favoráveis, para que o aluno desenvolva projetos individuais, receba orientação, assista às aulas, participe de discussões, faça avaliações, interaja com os colegas e professores, seja incentivado para o trabalho independente e cooperativo no sentido de internalizar e sistematizar as informações para criar conhecimento que podem ser aplicadas de maneira significativa e crítica, capaz de desmistificar o uso das tecnologias no sentido mercadológico e utilizá-lo em um projeto condizente com a realidade.

Formar professores para atuar nesta perspectiva inclui parâmetros que favorecerão esta mudança de postura frente à utilização das novas tecnologias, seja em formação inicial, continuada ou permanente, pontuando o seguinte: rompimento da divisão artificial entre os conteúdos propostos pela escola e a diversidade de fontes e informações contextuais; mudança imediata do papel do professor que deverá tornar-se um facilitador; o aluno deve assumir seu papel como sujeito ativo, no processo ensino-aprendizagem; a problematização é fundamental para redimensionar novas práticas; percepção clara do contexto sócio-político-econômico e cultural no qual está inserida a escola; preocupação constante em correlacionar teoria e prática; estar aberto ao uso de inovações; busca constante de auto-aperfeiçoamento; ênfase no trabalho pedagógico cooperativo e; trabalhar com projetos interdisciplinares.

Este processo de formação supõe uma competência técnica que não se desvincula da realidade e permite interagir nos diferentes aspectos da tarefa docente, estabelecendo a mediação entre o pedagógico, técnico-científico, sociopolítico e cultural, que como diz Levy (2000, p. 79).

O professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para o desenvolvimento do processo de construção coletiva do saber através da aprendizagem tecnológica. Sua competência deve deslocar-se, no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão da aprendizagem.

Entende-se que hoje o grande desafio para os professores assumirem uma nova ação docente mediada pela tecnologia reside no fato de lidarem com alunos os quais já possuem conhecimentos tecnologicamente avançados e acesso ao universo de informações em múltiplos espaços virtuais e outros que se encontram em plena exclusão tecnológica, sem oportunidade de vivenciar e aprender nesta nova realidade.

Acompanhar e aproveitar o progresso e as experiências de uns, garantindo, ao mesmo tempo, o acesso de outros às novas tecnologias é tarefa difícil, porém não está somente na competência do professor. Como já foi colocado, ao longo deste artigo, a necessidade da escola utilizar as novas tecnologias, ressalta-se, ainda, as questões curriculares e os espaços de aprendizagem, que não podem ficar de fora desta nova realidade, posta pelas exigências atuais. Quando se trata das questões curriculares temos que refletir sobre o que oficialmente é prescrito pelos currículos em termos de conteúdos, objetivos, materiais disponíveis e formas de avaliação da aprendizagem, assim como a sua pertinência com as novas exigências sociais.

É importante averiguar, ainda, se o currículo apresenta flexibilidade para que os protagonistas, através de suas experiências manifestem o conhecimento que já possuem, utilizando-o como instrumento para a construção de novos conhecimentos. Quando a escola desenvolve um currículo em uma perspectiva crítica, é possível aplicar metodologias dinâmicas, capazes de permitir a professores e alunos, mudanças de posturas e assumir uma nova concepção de ensinar e aprender.

Considerando que a escola pode e deve trabalhar um currículo flexível, utilizando diferentes meios para desenvolver a ação educativa e neste caso as novas tecnologias, o professor é o profissional que vai auxiliar na orientação, utilização, aplicação e avaliação crítica das 'inovações' em sentido amplo, sem perder de vista a criticidade necessária para mediar a construção do conhecimento em uma sociedade informatizada. A integração dos professores, em uma nova ação docente, mediada pela tecnologia permite participar alunos de um processo amplo de intercâmbio de conhecimentos entre técnicos, professor, comunidade e outros profissionais, sempre de forma crítica, diante desta nova realidade.

Conforme o professor introduz as tecnologias na sua aula vai criando novas formas de expressão na explanação dos conteúdos. A dinâmica e as potencialidades que os recursos oferecem e permitem ao docente superar a prevalência da pedagogia da transmissão. Neste movimento, ele propõe desdobramentos, arquiteta situações de aprendizagem, cria ressignificações sobre a prática.

Ao agir assim, estimula que cada participante faça o mesmo, criando a possibilidade de co-professorar a aquisição de seu próprio conhecimento, de acordo com Kenski (2011, p. 103):

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

## **Os novos meios de ensinar e suas ferramentas**

Já testemunhamos o aumento e o impacto da tecnologia e da educação, especialmente através de uma multiplicidade de plataformas de aprendizagem adaptativa,



como Khan Academy e Coursera, que permitem aos alunos aprimorar suas habilidades e conhecimento.

E agora a realidade virtual (VR, na sigla em inglês) e a inteligência artificial (AI, também em inglês) estão ganhando força. Um recente relatório do grupo editorial britânico Pearson decifra como a inteligência artificial transformará positivamente a educação nos próximos anos.

Segundo os autores do relatório, “o futuro oferece o potencial de ferramentas e apoio ainda maiores”. Imagine companheiros de aprendizagem ao longo da vida alimentados por AI que possam acompanhar e apoiar estudantes individuais ao longo de seus estudos – dentro e além da escola – ou novas formas de avaliação que medem a aprendizagem enquanto ela está ocorrendo, moldando a experiência de aprendizagem em tempo real”

Na verdade, os altos custos continuam sendo um desafio, mas o dia em que as ferramentas de inteligência artificial e realidade virtual serão tão acessíveis quanto os smartphones e os computadores de mesa não está longe.

As máquinas inteligentes estão desempenhando um papel importante na entrega de conhecimentos personalizados e relevantes aos alunos, onde e quando necessário. Por exemplo, a Content Technologies Inc., uma empresa de pesquisa e desenvolvimento de inteligência artificial baseada nos Estados Unidos, está aproveitando o aprendizado profundo para entregar livros personalizados. A empresa lançou Cram101 e JustFact101 para transformar livros de texto feitos há dezenas de anos em guias de aprendizagem inteligentes e relevantes, tornando o tempo de estudo eficiente.

Além disso, o aprendizado agora está se transformando em uma experiência verdadeiramente imersiva dentro e fora da sala de aula. Os curadores de conferência, planejam vivências com atividades imersivas para oferecer aos participantes experiências memoráveis, deixando-os com um forte desejo de retornar no ano seguinte.

Acredito que a mesma estratégia tem o poder de estimular criatividade, engajamento e resultados de aprendizagem mais fortes entre os alunos. Mas, durante décadas, a aprendizagem experimental foi confinada a experimentos científicos no arcaico laboratório da escola ou a trabalhos de férias de verão. Mas com realidade virtual e inteligência artificial, o aprendizado experiencial ou mão na massa tem um significado totalmente novo.

Uma variedade de ferramentas de realidade artificial, incluindo o HoloLens, da Microsoft, Oculus Rift, do Facebook, ou o Google Expedition estão traduzindo aulas tradicionais em experiências de significado do mundo real.

Imagine uma sala cheia de estudantes explorando o naufrágio do Titanic, assistindo a dinossauros caminhando ao redor deles, descobrindo a Amazônia ou simplesmente aterrissando na lua como astronautas – que salto gigante na educação?!

Estamos nos afastando simplesmente de “aprender” um assunto ou tópico para “sentir” o conteúdo. Essas ferramentas de engajamento, elas permitem que um aluno explore, experimente ou seja envolvido em algo, como se estivesse realmente presente naquele ambiente ou lugar escreveu recentemente Graeme Lawrie, diretor de inovação e

extensão na escola Sevenoaks, que fica no Reino Unido; e os estudantes não são os únicos beneficiários.

Os sistemas de tutoria inteligentes, como o Carnegie Learning ou o Third Space Learning, ajudam os professores a se libertar da abordagem “tamanho único”. Essas plataformas individuais de tutoria utilizam o big data e ferramentas de análise de aprendizagem para fornecer aos tutores retornos avaliativos em tempo real sobre desempenho, pontos fortes e fracos dos alunos. O retorno avaliativo ajuda os professores a determinar as necessidades exatas de aprendizagem, as falhas em habilidades de cada aluno e fornecer orientação suplementar.

Alguns especialistas dizem que “a tecnologia piorou os maus professores. Portanto, não há dúvida de que precisamos continuar investindo em formação e desenvolvimento profissional. Nenhuma máquina pode substituir professores humanos, mas pode salvá-los de desmoronar sob pressão.

### **Tecnologia, cultura e educação**

O conceito elaborado por Tylor, afirmamos que cultura é:

Aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade. Tylor (1871, apud LARAIA, 2006, p. 28).

Lemos (2004, p. 19) reitera que “as novas tecnologias de comunicação e informação estão reconfigurando os espaços urbanos, bem como as práticas sociais destes mesmos espaços”. A cultura da sociedade atual está em constante mudança desde que a tecnologia passou a atuar ativamente no dia a dia de todos os envolvidos na mesma, muros geográficos e temporais foram derrubados com a implementação das mais variadas ferramentas criadas ao longo deste processo, tudo isto potencializou uma grande reestruturação cultural.

[...] ao transformar, ao longo do tempo, as formas de produzir e reproduzir os meios de sua própria sobrevivência, o ser humano modificou também suas relações humanas e com a natureza. As tecnologias que criou – desde a roda até o computador – geraram transformações na maneira de se comunicar, produzindo meios de comunicação cada vez mais complexos (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 13).

Hoje em dia é fundamental o aproveitamento de todos os meios de educação, eles visam favorecer ponderações mais claras do mundo, das ideologias presentes na sociedade, estimulando a criatividade e o conhecimento acerca da coletividade em nível mundial; se empregado da forma correta, estará sempre prestando serviço para a cultura.

O surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. (KENSKI, p.22).

A iniciação das tecnologias trouxe uma grande revolução nunca antes vista, houve a mutação de como os sujeitos analisam, compreendem e vinculam-se com o firmamento; entretanto ainda há quem refute a existência de um vínculo entre os avanços tecnológicos e as transições culturais do homem; porém, interposição decorrente da conjuntura cultural no progresso tecnológico expõem o quanto essas linhas estão intrinsecamente entranhadas. Aprendizagem colaborativa é muito mais significativa quando os estudantes podem trabalhar com alunos de outras culturas por meio da tecnologia, podendo entender e perceber novas e diferentes visões de mundo, ampliando, assim, seu conhecimento.

Todos os participantes em novas comunidades/práticas sociais tornam disponíveis novas identidades – enquanto indivíduos – e novas formas de humanidade – enquanto membros de comunidades. Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem (LEMKE).

### **Conclusão**

A intenção neste trabalho não foi pontuar especificamente esta ou aquela tecnologia, mas refletir sobre a utilização da mesma na escola e seus impactos, para os professores e alunos que fazem parte deste complexo espaço de educação. É importante lembrar que uma formação sólida de professor, por si só, não resolve todos os questionamentos aqui suscitados, mas também chamar a atenção para que não nos deixemos levar pelo deslumbramento da tecnologia, e sim nos preocupemos com a relevância social da apropriação das novas tecnologias por todos: alunos professores, técnicos, gestores e a classe popular, sem perder de vista a importância do papel do professor, o qual avalia a produção do conhecimento, acompanha e valida a utilização das novas tecnologias para fins educativos, por meio do processo constante de investigação científica. Aos profissionais atuantes na área da educação em sala de aula, aconselhasse um trabalho pedagógico ainda mais voltado para a inserção das tecnologias, democratizando-a, conforme é possível observar na afirmação de Prata:

É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo (PRATA, 2002, p. 77).

Com a utilização das ferramentas da tecnologia em massa, firmou-se a chamada cultura tecnológica, o homem mergulhou no mar das máquinas e o fluxo informacional intensificou-se, é fato inegável a influência dessa evolução nos costumes, atos e comportamentos dos sujeitos desse processo. Refletindo sobre esta cultura, todos os profissionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, devem reciclar-se sempre, repensando suas metodologias de ensino a fim de agregar as ferramentas das NTICS (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) no exercício da profissão.

### Referências bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. (Org.). 2.ed. Vozes, 1998.
- KENSKI MOREIRA, V. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.
- LEVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Ed.34, 2000.
- RAYÓN RUMAYOR, L. Redes telemáticas y formación del profesorado. De las proclamas totalizadoras a la alternativas educativas. Revista Complutense de Educación, vol.9, nº1, 69-81, 1998.
- RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIMA JUNIOR, A. S.. A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual. Salvador: EDUNEB, 2007.
- PRENSKY, M. Digital natives, Digital immigrants. On the Horizon. Vol. 9, No. 5: NCB University Press. 2001.
- PRATA, C. L.. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.
- LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.49, n.2, s.p., jul/dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext).
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.
- TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor aluno em tempos de globalização. São Paulo: editora gente, 1998
- SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.



## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

*Márcia Madeira Malta*

*Vilmar Alves Pereira*

### Educação Profissional: estigmas e possibilidades

A Educação Profissional nasce em berço de cunho exploratório, produtivista e tecnocrata, o que causou por muito tempo estigmas pejorativos que muitas vezes negaram a possibilidade de ir além, a infinitude<sup>30</sup>, a transcendência. A exatidão e a objetividade predominam, muitas vezes, em detrimento do subjetivo, em detrimento do sistêmico. A Racionalidade tecnocrata, muito presente na constituição da Educação Profissional visa à produtividade, eficiência e a técnica. Mas e as relações que se estabelecem? E a capacidade de se colocar no lugar do outro? E o pensar no outrem? E a hospitalidade<sup>31</sup>. Pensar a Educação Profissional propondo outra ontologia requer conhecer sua gênese, sua trajetória em diferentes cenários políticos, econômicos e culturais.

As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. (MANFREDI, 2016, p. 20)

Dessa forma, é importante contextualizarmos fatos marcantes na constituição da Educação Profissional no Brasil desde os povos tradicionais até os dias atuais.

### Educação Profissional e as comunidades primitivas tradicionais

Pouco se tem publicado especificamente sobre a trajetória da Educação Profissional, se for realizada uma breve comparação com as publicações sobre a história da Educação de uma forma geral. Esse é um aspecto a ser analisado, pois a quem era destinada a Educação Profissional desde o início dos tempos? Reflexão pertinente trazida por Manfredi (2016, p. 45), segundo a autora:

---

<sup>30</sup> Para Levinas (1980, p. 14) “A ideia do infinito é o modo de ser – a *infinição* do infinito. O infinito não existe antes para se revelar depois. A sua *infinição* produz-se como revelação, como uma colocação em *mim* de sua ideia.

<sup>31</sup> Um lugar para acolher o outro, acolhimento do ensinamento. Para Derrida (2008, p. 40) “A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”. [...] A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro.

São recentes as investigações das práticas de educação que ocorrem em outros espaços sociais: nos locais de trabalho, nos movimentos sociais, enfim, em outros espaços educativos para além da escola, como sindicatos, empresas, associações de bairro, entre outros.

Ou seja, é possível perceber o estigma posto a essa área do conhecimento ao longo do tempo, os valores a ela atribuídos, bem como a restrita possibilidade de compreensão acerca dos fatos e fenômenos aos quais se constituiu.

Porém, antes de ressaltar a Educação Profissional a partir da chegada dos Jesuítas, cabe ressaltar que nas comunidades tradicionais (povos tribais, nativos) esse ensino já ocorria. É comum que os livros não mencionem esse período também como Educação Profissional, uma vez que a aprendizagem não ocorria formalmente, em instituição formativa e tradicional. Manfredi (2016) e Cordão e Moraes (2017) demarcam a beleza de uma Educação Profissional da vida e para a vida. Pois nos povos primitivos a prática educativa se dava pela socialização, em comunidade. Pela oralidade os conhecimentos técnicos eram repassados de geração em geração difundidos pela observação, repetição e prática. Havia um sentido em aprender, a Ontologia da Educação Profissional nos povos tradicionais se dava pelos saberes populares e fazeres cotidianos.

A esse respeito, Manfredi (2016) ressalta que:

Além desse traço peculiar das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios, para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos (p. 46).

As diferentes etnias ou nações promoviam uma Educação Profissional mais holística e sistêmica, impregnada de sentido sem distinção, dicotomia ou dualidade social.

Para Cordão e Moraes (2017), antes da invasão colonizadora os saberes da vida eram repassados aos mais jovens pelos mais velhos em rituais de passagens, tendo por base sua sabedoria e experiência. Segundo os autores:

Quanto à educação em geral e à educação profissional em particular, temos a convicção de que os processos educacionais indígenas tinham relação mais íntima e direta com a vida cotidiana e com a socialização das pessoas. As distinções entre educação familiar, educação para o trabalho e para o lazer e educação religiosa, por exemplo, eram muito sutis e quase imperceptíveis. O processo de educação praticamente se confundia com o de socialização e era muito integrado com o crescimento físico e com o desenvolvimento psicológico das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Brincar, viver, aprender, pescar, caçar e produzir artefatos eram ações mais integradas, sem separações formais significativas. Os estudos antropológicos indicam que os cuidados com a estética, e com a qualidade dos artefatos produzidos, eram bastante exigentes (p. 18).

Como é possível perceber, a Educação Profissional nos povos tradicionais, primitivos, tribais, ou indígenas, seja como forem chamados, apresentava (e ainda apresenta aos que resistiram) características de uma Pedagogia Cosmocena (PEREIRA, 2016), mas que Pedagogia é essa? Uma Educação não fragmentada, sem dualidades em função de diferenças culturais, econômicas e políticas; Pautada nos saberes e fazeres da vida cotidiana, isto é, com significados contextualizados; Sem hierarquia de saberes e sim de diferentes saberes e experiências entre quem ensina e quem aprende; Onde os saberes da vida são complementares e não competitivos.

*A Ecologia Cosmocena nos conchama à transvalorização de pensamentos, ações e sentimentos que pauperizam a condição existencial humana. Nesse sentido, indica como atitude hermenêutica a abertura de olhar, de coração, de crenças, de culturas, visando à superação dessas epistemologias de fronteiras e de negação da condição ontológica do ser humano. Este, mais aberto e conectado com o cosmos, se reconhece agora como ser plural e múltiplo. Apenas mais um neste universo de infinitas possibilidades. Considera que não há mais espaços para apequenamentos, olhares estreitos e provincianos. Superando preconceitos, aponta para a diversidade de formas, idéias, sentimentos, cores, espécies, sabores, raças, gêneros e culturas (PEREIRA, 2016, p. 69, grifo do autor).*

Portanto, a Educação Profissional nessas comunidades tem um sentido ontológico que por algumas “razões” e “racionalidades” se perderam no tempo, se perderam em contextos de uma crise civilizatória que ao longo desse estudo de interpretação hermenêutica buscaremos compreendê-la. Enquanto vivenciamos esse processo interpretativo, fica aqui a reflexão do quanto a Educação Profissional tem a aprender com as comunidades tradicionais e o quanto a Racionalidade Ambiental pode contribuir nesse processo, não como ação resolutive, mas como possibilidade Ecológica Cosmocena.

Infelizmente, a Educação Profissional em outros contextos recebeu diferentes estigmas e se constituiu em dualidades, conforme veremos a seguir.

### **A Educação Profissional Colonizada**

Com a invasão dos Portugueses no Brasil para escravizar os que aqui habitavam e roubar suas/nossas riquezas, a Educação Profissional passou por inúmeras transformações, recebendo estigmas e valores que mesmo de forma sutil ora se ocultam, ora se revelam. A partir desse contexto, a Educação Profissional passou a ser destinada aos pobres e escravos. Segundo Cordão e Moraes (2017), havia “[...] distinção entre os que detinham o poder e o saber [...] e os que realizavam tarefas manuais”, os que detinham poder e saber tinham estudo secundário e superior, já os destinados às atividades manuais eram os órfãos e filhos de pobres.

Surge então a primeira grande e, talvez, sempre atual concepção dualista de Educação, um tipo de educação voltado para ricos e outro para pobres. Percebemos nesse sentido a influência da conjuntura social impactada pelos aspectos políticos e econômicos, que vêm ao longo do tempo determinando as políticas educacionais a partir de suas ideologias.



Especialmente em relação à Educação Profissional, Caires e Oliveira (2016, p. 7) ressaltam que “As disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação Profissional no Brasil hoje, na verdade, foram produzidas ao longo da história como mediação de luta de classes”. Portanto, no contexto social da época a Educação Profissional passou a ser destinada aos desvalidos da sorte, aos pobres, à classe operária. As autoras complementam afirmando que para o desenvolvimento das atividades que “empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos foi introduzindo o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos [...]”. (p. 26). Nesse sentido, é possível compreender mais sobre os estigmas discriminatórios em relação ao trabalho manual e, ao longo do tempo, muitas vezes, em relação à Educação Profissional. O preconceito pode estar mais relacionado ao grupo social, do que à atividade manual propriamente dita, isto é, está na sua gênese.

Os escravos trabalhavam para movimentar a economia baseada na extração e no comércio da madeira e na agroindústria açucareira, enriquecendo os proprietários de terras. Quanto maiores a riqueza e a prosperidade geradas nas fazendas e nos engenhos, maior era a distância socioeconômica entre os trabalhadores e os senhores. Assim, crescia também, o preconceito contra trabalhadores pesados e de cunho manual que eram destinados apenas aos escravos e àqueles socialmente próximos deles. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 26)

A esse respeito Manfredi (2016) apresenta alguns aspectos bem interessantes acerca da Educação Profissional, segundo a autora, com o modelo agroindustrial açucareiro, a Educação Profissional ocorria normalmente em engenhos, tanto com escravos ou com livres. Os engenhos constituíam unidades básicas de plantação e neles a educação ocorria por meio de práticas informais no cotidiano do trabalho. Essas unidades autossuficientes eram compostas pela casa grande (dos patrões), senzalas (escravos), residência dos assalariados, serraria, carpintaria e capela.

A Educação Profissional nesse processo era popular para adultos, conforme mencionada anteriormente, voltada aos pobres e desfavorecidos socialmente, ocorria de forma fragmentada, com foco nas técnicas manuais e artesanais, como por exemplo, à carpintaria, à sapataria, dentre outras. Isso nos faz perceber o quanto o manual era visto dissociado do intelectual. A demanda aumentava com o crescimento do comércio, porém com a racionalidade escravocrata da elite, depreciava-se cada vez mais o trabalho manual. Eis que se fortalece a dualidade na Educação Profissional, pois a educação básica da elite era proporcionada em casa, até crescerem e irem estudar na Europa.

Nesse universo de superexploração do trabalho na extração de madeira, cana-de-açúcar, minérios dentre tantas outras que poderiam ser citadas, mesmo o trabalhador não escravizado, era visto como mercadoria. Fazia-se necessário qualificar essa mão de obra explorada. A princípio a qualificação não era sistematizada formalmente, ocorria em oficinas e na prática diária.

Esse cenário social exploratório que perpassa desde o modelo agrário ao crescimento do comércio nos convida a pensar sobre a crise civilizatória que ao longo dos

tempos se constituiu, não só no Brasil, mas no mundo. O modelo urbano e mercantil se estabeleceu em contraposição ao modelo medieval (CARVALHO, 2012), segundo a autora, esse projeto civilizatório atribuía um sentido negativo à sociedade camponesa, considerada como inculta, a imposição de uma cultura aristocrática em contraposição à cultura feudal.

Esse contexto de exploração tanto no campo quanto na cidade demonstra a relação com o ambiente visto como posse a ser objetificado na condição de “recurso” natural de consumo e lucro, caracterizou a natureza como mercadoria, como posse no ponto de vista do pensamento antropocêntrico. Para Carvalho, a natureza vista como:

[...] domínio do selvagem, do ameaçador e do esteticamente desagradável estabeleceu-se sobre a crença de que o progresso humano era medido por sua capacidade de dominar e submeter o mundo natural. Tal visão, que situa o ser humano como centro do universo, é denominada pelo ecologismo como antropocêntrica. (2012, p. 94)

Nessa concepção antropocêntrica de expansão comercial e urbana, aliada à chegada dos Jesuítas<sup>32</sup> a Educação Profissional passa a ser ofertada pelas Corporações de Ofícios. A Aprendizagem de Ofícios realizada pelos Jesuítas ocorria nas chamadas escolas-oficinas. Porém, mais um desafio se colocou para a Educação Profissional, em especial aos negros e mulatos.

Na realidade, ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira na época. De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que entrava única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres. (SANTOS, 2011, p. 2016)

Como é possível perceber, as Corporações de Ofícios contribuíram para o estabelecimento de uma cultura pejorativa, muitas vezes ligada à Educação Profissional. Não só negros e mulatos, mas as mulheres também sofreram essa discriminação. Cabe ressaltar que na Europa naquela época, segundo o autor, não havia essa distinção, essa dualidade, pois, tanto pessoas livres ou escravizadas recebiam o mesmo tipo de formação.

Mesmo assim, as Corporações de Ofícios podem ser consideradas o primeiro espaço formal para a Educação Profissional. Segundo Manfredi (2016), nas oficinas existentes nos colégios, os irmãos-oficiais das ordens jesuíticas ensinavam ofícios em diversas áreas, como por exemplo: “[...] de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, entre outros, de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem”. (p. 49). Porém, uma nova duali-

---

<sup>32</sup> Ordem religiosa criada por Inácio de Loyola com a finalidade de combater o protestantismo. As ordens religiosas fizeram parte do movimento conhecido como contra-reforma da igreja.

dade na Educação Profissional ocorreu nesse período, pois os brancos queriam para eles as atividades manuais, ocorrendo, segundo Santos (2011, p. 206, grifo do autor) “[...] o *embranquecimento* dos ofícios”, pois nesse processo discriminatório, segundo o autor, foram criadas normas rígidas, bem como requisitos de admissão preconceituosos que dificultaram e até interditaram o ensino de ofícios aos negros e mulatos, considerados como raças inferiores.

Mesmo com as Corporações de Ofícios, a Educação Profissional não teve muito fortalecimento, pois o Brasil com o sistema econômico agroexportador presente no comércio das colônias, também conhecido como “pacto colonial” resistia à implantação de indústria, dessa forma, o trabalho manual era demanda que não requeria tanta qualificação. Houve inclusive, segundo (SANTOS, 2011) o fechamento pelas Ordens Régias de algumas indústrias no período entre 1706 e 1766, ocasionando encerramentos de oficinas de ourives, fundições e tipografias. A destruição da estrutura industrial prejudicou o desenvolvimento da Educação Profissional, ficando nas palavras do autor, a formação profissional atrelada ao setor secundário da economia. Esse fato contribuiu novamente para uma visão pejorativa acerca do trabalho, considerando o manual, dissociado do intelectual.

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado. (MANFREDI, 2016, p. 51).

Esse cenário modificou-se parcialmente com a expulsão dos Jesuítas em 1759, determinada por Marquês de Pombal primeiro Ministro de Portugal. A intenção, segundo Caires e Oliveira (2016) era adequar a Educação do Brasil ao contexto Iluminista europeu. Por outro lado, a reforma pombalina não impediu a reorganização das escolas confessionais.

A vinda da família real para o Brasil em 1808 proporcionou inúmeras transformações no campo da economia, política, cultura e educação. Com a permissão para a abertura de novas indústrias, em áreas como a metalurgia, têxtil e mineração, o nascimento do Brasil Império promoveu um novo ciclo para a aprendizagem profissionalizante. Segundo Manfredi (2002, p. 72):

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, mudou o *status* do Brasil, que deixou de ser colônia para se tornar a sede do Reino. Em vista disso, ocorreram aqui, durante as duas primeiras décadas do século XIX, transformações econômicas e políticas muito significativas. Do ponto de vista econômico, extinguíram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas.

Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava a Metrópole.

Outro fator determinante para algumas mudanças na Educação Profissional, além da retomada do processo de industrialização no País em 1808 foi a constituição do aparelho educacional escolar. Segundo Caires e Oliveira (2016), a retomada da industrialização influenciou “a criação do Colégio das Fábricas em 1809” (p. 29), porém, com a implantação lenta das indústrias, a formação da mão de obra nesse período não evoluiu. Segundo Santos (2011), a Escola de Fábricas foi a primeira iniciativa para atender à mão de obra, porém, tinha como finalidade principal abrigar órfãos presentes na comitiva vinda com a corte. Ou seja, é possível perceber novamente a dualidade estrutural existente na Educação Profissional, pois permanece destinada novamente aos desvalidos.

O autor ainda ressalta que a falta de mão de obra qualificada gerou a aprendizagem compulsória “[...] que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos” (p. 207). O Colégio de Fábricas foi referência para o Ensino Profissionalizante, realizado por meio do “ensino de ofícios” geralmente fora da instituição, como por exemplo, hospitais, arsenais militares e cais.

Caires e Oliveira (2016) ressaltam que com a vinda de Dom João VI e sua família para o Brasil, ocorreram as criações de Instituições Públicas de Ensino, dos cursos superiores não teológicos, real academia de desenho (posteriormente chamada de Escola Nacional de Belas Artes).

As consequências dessas e outras mudanças acerca da Educação Profissional veremos a seguir no período do Império.

### **Educação Profissional: características no Brasil Império**

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 por Dom Pedro I, o império do Brasil foi instituído e, com ele surge um novo regime administrativo e político. As mudanças de ordem política ampliaram as forças produtivas e, conseqüentemente, contribuíram para Educação Profissional.

Nesse cenário de mudanças, foi criada uma Assembléia Constituinte em 1823, que segundo Santos (2011) proporcionou discussões com base nos ideais da Revolução Francesa, superando muitos ideais conservadores e influenciando o novo sistema educacional.

A vitória dos liberais, no contexto da implantação do sistema imperial, fez com que os ideais da Revolução Francesa inspirassem os debates travados na Assembléia Constituinte de 1823, buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 208)

Embora se tenha buscado na primeira Constituição Federal Brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, atender às necessidades identitárias do País e renovar alguns princípios, a educação permanecia destinada apenas aos cidadãos, ou seja, aos homens livres e libertos, deixando de fora os escravos. Mencionava gratuidade apenas à instrução primária, pois (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Porém, no âmbito da Educação Profissional, se manteve a mesma mentalidade conservadora e discriminatória, a de ser destinada aos pobres e desvalidos. Segundo Santos (2011) apenas em 1826 esse novo arranjo educacional manifestou uma ação relacionada aprendizagem de ofícios por meio do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, cuja finalidade era organizar ensino público em todo o país em todos os níveis. Após um ano de debates, o projeto, inédito no país foi aprovado em 1827 com a seguinte organização:

[...] Pedagogias, destinados aos primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior (SANTOS, 2011, P. 209).

Segundo o autor, tal organização garantiu também a obrigatoriedade para as meninas aprenderem bordados e costura. Ficava a cargo dos Liceus a aprendizagem específica para meninos sobre desenho, conhecimento fundamental para as artes e ofícios. Caires e Oliveira (2016) detalham que ficava a cargo do Primeiro Grau a aprendizagem sobre áreas como a geometria e a mecânica. A Educação Profissional ocorria paralelamente, segundo Manfredi (2016) a formação da força de trabalho se dava apartada dos ensinos primário, secundário e superior, estes tinham caráter propedêutico, já a Educação Profissional, ofertada tanto pelo poder público quanto privado, tinha como finalidade qualificar a mão de obra para oficinas, fábricas e arsenais. Segundo Manfredi (2016, p. 55) normalmente era ofertada “[...] nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios”.

Caires e Oliveira (2016) ressaltam que o governo no Império passou por dificuldades para gerir o novo sistema educacional, devido a questões como a grande dimensão territorial, à escassez de recursos, de professores, de escolas. Por essas razões foi implantada a Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional de 1834 que reorganizou a Educação brasileira. Segundo as autoras, as províncias passaram a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário e, com poucos recursos manteve precariamente escolas, muitas vezes, com mestres sem qualificação para a docência. Já o Ensino Superior ficou a cargo do poder central, instância mais elevada. Na prática o ensino secundário foi ofertado pelas escolas particulares, acentuando uma dualidade. Apenas famílias de posses conseguiam pagar pelo ensino secundário.

Conforme mencionado anteriormente, a Educação Profissional realizada paralela ao Ensino Propedêutico. Segundo Manfredi (2002; 2017) ocorria em duas possibilidades: nas casas de educandos artífices e nos liceus de artes e ofícios. Segundo a autora:

Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2016, p. 55).

É possível perceber neste momento da Educação Profissional a gênese de algumas características marcantes, por vezes, até os dias atuais. A disciplina e a rigidez existentes nas relações pedagógicas ressaltadas por práticas, muitas vezes, hierárquicas e até hostis teria alguma relação com sua origem nas instituições militares? Questões como disciplina corporal, relações de poder, relações de saber mais, saber menos, obediência, treino, memorização, repetição, punições (neste caso relacionadas à notas) entre tantas outras características, se tornam mais compreensíveis quando conhecemos suas origens, cenários e contextos e percebemos que tudo é processo e que a educação é determinante e determinada pela conjuntura social, econômica e política de cada momento.

É possível perceber também que a Educação Profissional ao longo dos séculos foi intencionalmente destinada aos pobres e desvalidos. Ficando, muitas vezes, do ponto de vista cultural desprestigiada e reduzida à questões técnicas restritas ao fazer, em detrimento de outros saberes da vida tão importantes quanto e que, do ponto de vista ontológico, são inerentes ao humano. Dessa forma, até hoje percebemos dualidades que insistem em não ser necessário ofertar filosofia, sociologia e artes nos cursos técnicos, por exemplo, ou como veremos mais adiante, ora o Ensino técnico ser integrado ao Ensino Médio, ora ser separado dele. Mais do que uma normativa, são modelos de sociedade, escolhas epistemológicas que precisam ser discutidas e refletidas.

Os Liceus de Artes e Ofícios, diferentemente das casas de educandos artífices (mantidos totalmente pelo poder público), nasceram pela iniciativa da sociedade civil, como benfeitores, fazendeiros, nobres, comerciantes, dentre outros e eram mantidas com auxílio do governo. Segundo Manfredi (2002; 2017) ressalta que muitos liceus também ofertavam ensino primário, considerando a escassez de escolas com essa modalidade.

Manfredi (2016) afirma que:

Entre 1858 e 1886 foram criados liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). De modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. As matérias que constituíam os cursos eram divididas em dois grupos, o de ciências

aplicadas e o de artes. Quanto aos cursos profissionais, eram um número equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes. (p. 56)

Os Liceus a princípio não tinham oficinas especiais para a aprendizagem das aulas práticas, devido à escassez de recursos. As mesmas só foram disponibilizadas posteriormente, no período Republicano. Outra característica curiosa é o fato de não ser destinado aos escravos. Segundo Santos (2011), os Liceus de Artes e Ofícios foram criados como estratégia para “conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política” (p. 211). Para o autor, tal ideologia tinha a intenção de evitar movimentos que questionassem as relações entre capital e trabalho, semelhante aos que eram realizados por trabalhadores no contexto da Revolução Industrial na Europa. Ou seja, além de ser destinada aos pobres e desfavorecidos da sorte, a Educação Profissional foi instrumento de manipulação político-ideológico, a favor da opressão e alienação do trabalhador.

Portanto, podemos perceber a força do processo de Industrialização<sup>33</sup> que passa aos poucos a influenciar a Educação no Brasil. A esse respeito Weber (2016), afirma que:

[...] o capitalismo e os empreendimentos capitalistas, mesmo com uma considerável racionalização do cálculo capitalista, existiram em todos os países civilizados da Terra, até onde a documentação econômica nos permite julgar. (p. 18)

O autor afirma que no Ocidente esse processo se deu de forma bastante difundida. Interferindo nos modos de ser na sociedade.

Por fim, segundo Cunha (2005) esse foi o legado do ensino de ofício no período imperial: incentivar aos trabalhadores a motivação para o trabalho, garantindo assim a produtividade; evitar que ideologias críticas difundidas na Europa chegassem aos trabalhadores; incentivo à implantação das fábricas e à qualificação para o trabalho; incentivo aos trabalhadores por meio de salários mais elevados. Reforçando assim, um contexto competitivo e de exploração. Movimento este acentuado pelas consequências da lei que libertou os escravos, a Lei n. 3353 áurea. Pois, a partir dela, passou a ser necessário qualificar mais a mão de obra para a indústria.

### **República: a Educação Profissional em diferentes tempos**

---

<sup>33</sup> Segundo Pansani (2011, p. 61) a industrialização consiste na aplicação da mecanização em larga escala à produção industrial, propiciando a emergência dos fenômenos de urbanização (e sendo influenciada), o aumento rápido da população (explosão populacional) e da mobilidade (geográfica e social) dessa população, a ruptura das hierarquias tradicionais de posição, a transformação das sociedades de castas, estamentos e classes fechadas [...] em sociedade abertas de classe, a alteração dos sistemas de valores e de padrões de comportamento e, até, a criação de uma situação de inadaptação aguda e de alienação para o trabalhador, inicialmente estranho à indústria [...].

No período Republicano, com os escravos já libertos, a Educação foi fortemente influenciada por ideais positivistas. Um exemplo disso foi a separação entre Igreja e Estado. Segundo Cunha (2005) com a constituição de 1891 o Estado ficou proibido de financiar qualquer atividade religiosa, inclusive nas escolas confessionais. Segundo o autor “[...] para os positivistas, a laicidade era uma posição provisória, defendida para combater o “Estado Metafísico”, até que surgisse o “Estado Positivo” ou “Científico” [...]” (p. 22).

Outro fator marcante nesse período que influenciou na Educação, em especial na Educação Profissional, foi à vinda dos imigrantes Europeus. Foram num primeiro momento absorvidos, como mão de obra e qualificação para o trabalho, porém, eram intelectualizados e isso causou certa resistência.

Segundo Cunha (2005):

No período de 1887 a 1930 entraram no país 3,8 milhões de estrangeiros, o que fez do Brasil um dos principais receptores de imigrantes, ao lado dos Estados Unidos, da Argentina e do Canadá. A maioria dos imigrantes veio para o Estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo governo como, também, atraída pela maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura, especialmente quando já não se podia contar com os escravos. Dentre os imigrantes, os italianos foram o grupo mais numeroso (36% do total), seguidos pelos portugueses (29%).

Segundo Manfredi (2016) esse período de transição entre Império e República foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas, influenciadas pela abolição da escravatura, pelo processo de imigração e pela expansão cafeeira. A necessidade de Educação Profissional tornava-se crescente também pelas construções de estradas de Ferro e Usinas Poluentes que necessitavam de mão de obra qualificada, não poderiam mais ser os escravos libertos, ou analfabetos, pois, carecia uma formação técnica. Com a queda da Bolsa de Nova York, a exportação de café teve uma crise, o que contribuiu para a nacionalização da economia.

Um dos principais acontecimentos para a Educação Profissional na primeira República foi em 1909 quando Nilo Peçanha instituiu a “Escola de artes e ofícios” por meio do Decreto 7566. Nessa época, o governo Federal pagava os professores e os governos Estaduais e Municipais entravam com as instalações. Esse decreto representa a criação da Rede Federal de Educação Profissional. A esse respeito Manfredi (2016) descreve que:

Voltando à questão do ensino profissional público, a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política. (p. 60)



A autora complementa que o cenário da criação das escolas de aprendizes era de movimentos sociais, sindicais em prol dos direitos dos trabalhadores que, ainda desprovidos de maiores proteções legais, passaram a se organizar inspirados por movimentos europeus. Assim, tais escolas tinham a finalidade de dificultar a disseminação dos movimentos anarcossindicalistas. O curioso é que a Educação Profissional conforme já vimos no histórico nasce enquanto Educação Popular e, neste momento da história ela torna-se instrumento de silenciamento das vozes populares. Foi assim que as 19 escolas criadas pelo então presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto n. 7566, serviu de “barganha política” (Manfredi, 2016, p. 61).

Ao longo de décadas podemos citar a criação de escolas profissionais oficiais, como a escola profissional feminina e masculina, voltadas para economia de prendas manuais e artes industriais respectivamente. Manfredi ainda destaca as iniciativas tanto públicas quanto privadas como a Escola Profissional Mecânica. Muito se investiu na profissionalização devido à construção das estradas de ferro naquele momento.

Outros fatos marcantes ocorreram durante a primeira República foi o Estado Novo, na “Era Vargas”. Nesse período, vários foram os investimentos na Educação Profissional, porém, dentro de uma racionalidade ditatorial, econômico/capitalista e populista. Temos como exemplo a criação das Leis orgânicas. As que estão relacionadas afetam diretamente a Educação Profissional são elas:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- ·Decreto-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Segundo Manfredi (2002) a criação do Sistema S foi uma tentativa de controlar a produção, isto é, percebe-se um investimento na educação profissional com vistas a uma racionalidade econômica, em detrimento do pedagógico. Essa observação nos auxilia a compreender melhor a pedagogia do Sistema S, pautado em competências e produtividade. Bem como nesse mesmo contexto temos a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT que embora moralize o trabalho da população, teve como foco principal conter os sindicatos, calar vozes!

Num contexto de Escola Nova e tecnicismo, a segunda república é marcada por retrocessos, especialmente na Educação, a Lei 5692 de 1971 adequa a LDB 4024/61 à Racionalidade Tecnocrata<sup>34</sup>, o que antes incentivava a verticalização da Educação Profissional incentivando os estudantes ao Ensino Superior, passa a focar que o Técnico deve

---

<sup>34</sup> No contexto da Racionalidade Instrumental.

ser preparado para o “mercado”<sup>35</sup> de trabalho e, trabalhar, mesmo sem uma formação superior. Tais mudanças instituíram também a profissionalização do Ensino Médio.

Com a abertura política e conseqüentemente promulgação da constituição federal pautada em ideais democráticos, mudanças foram ocorrendo na Educação Profissional. Porém, considerando que as dualidades não param por aí. Mesmo sabendo que o governo do ex – Presidente Fernando Collor de Mello desejava realizar reformulações na Educação Profissional, não poderíamos deixar de destacar que o Governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso fez consideráveis reformulações, porém, seguindo a lógica do Capital.

Com a transformação as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, essas instituições foram autorizadas a oferecer cursos superiores, porém, dentro da lógica escolarizante e tecnicista, pois não tinha por base a cultura da pesquisa, extensão e a formação humanística. Segundo Manfredi (2002) nesse mesmo contexto epistemológico, Fernando Henrique decreta a separação do Ensino Técnico do Médio, com o decreto 2.208/97. Essa mudança foi determinante para fortalecer uma característica que acompanha a Educação Profissional desde a sua formação, a educação propedêutica para ricos e a Educação profissional para pobres e desvalidos que, ao não almejam o ensino superior por não se sentirem neste direito, contentam-se com o ensino técnico, para assim terem uma profissão. Sendo assim, como transcender? Como se emancipar? Como ler o mundo? Como se sentir sujeito e não objeto do processo?

Já nos governos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e posteriormente com a Presidenta Dilma Roussef, proporcionaram um marco revolucionário para a Educação Profissional. Com os programas sociais houve ascensão social da população que ao ter auxílios na escola e, reserva de vagas para a escola pública, tiveram acesso a cursos superiores. Considerando a Educação Profissional, uma opção de carreira e não mais a única alternativa. Além desse contexto inclusivo, Lula resgata o Ensino Médio integrado ao Técnico, ou seja, com o Decreto 5154/04, os cursos técnicos passam a ter em sua formação básica a sociologia, a filosofia, as artes dentre outros conhecimentos voltados para a sua formação humana no contexto da educação profissional, possibilitando uma formação integral.

Em 2007 foi lançado o Documento Base para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os IFES. O documento apresenta, dentre outros aspectos, os princípios que subsidiam a Educação Profissional na Rede Federal de Ensino, como a Educação Integral que não separe a técnica do ensino médio, uma educação que vise o preparo para o mundo (trabalhador como sujeito cooperativo, exercendo sua cidadania com condições de ler o mundo do trabalho e não mercado (trabalhador como objeto manipulável, sem exercer sua cidadania e não crítico, alienado e competitivo). O documento visa também que a Educação Profissional não vise às dualidades entre: ma-

---

<sup>35</sup> Visa por meio da competitividade o lucro, sobrepondo o capital à qualidade de vida.

nual x intelectual; médio x integrado; teoria x prática. Propõe assim, uma formação humanística. Dando origem então à Lei de criação dos IFES, 11892/2008.

Conforme pudemos observar, desde a sua origem a Educação Profissional é afetada por dualidades, uma espécie de “rótulo” hostil de que ela é destinada para pobres e desvalidos, para operários que não precisam pensar criticamente, para a produtividade “selvagem” pegada pelo capitalismo produtivista, pela hierarquização de áreas e saberes, por valores técnicos sobrepondo-se aos humanos. Nesse sentido, este projeto de tese propõe o desafio de pensarmos a alteridade como possibilidade de, na Educação profissional pensar o outro “para além de” e não um fim em si mesmo, conforme será proposto posteriormente.

### **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um projeto revolucionário**

Uma das principais características dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é a verticalização do Ensino, oferecendo desde o ensino técnico até Doutorado. Porém, diferentemente da ótica dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, nos Institutos Federais há a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão voltados para a Educação Profissional. Além disso, há uma preocupação em formar os próprios professores dentro do contexto da Educação Profissional, para que não tenham uma formação academicista distante da realidade da área. Há portanto de acordo com a lei de criação dos IFES a determinação de que 20% das vagas sejam para cursos de licenciaturas em especial em ciências da natureza, em matemática e ou programas especiais de formação pedagógica, como é o caso do Campus Rio Grande. Os institutos também dedicam uma parcela de vagas para cursos de Programa de Integração de Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, demonstrando preocupação social com jovens e adultos que não tiveram condições de acesso ou permanência aos estudos em idade escolar.

Em setembro de 2012 entrou em vigor a Resolução 06 de 20 de setembro de 2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, com princípios e bases para a Educação Profissional. Atualmente o Brasil possui 39 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, porém, com os retrocessos recentes em tempos de golpe de Estado, aguardam um futuro incerto em consequência da falta de recursos.

Como pudemos observar ao longo dos tempos a Educação Profissional passou por diferentes dualidades, algumas presentes até os dias atuais, destinada aos escravos, pobres, desvalidos, reduzida muitas vezes à Racionalidade Instrumental. Porém, um projeto revolucionário modificou radicalmente esse contexto. Com a criação dos Institutos Federais em 2008, podemos vivenciar uma Educação Profissional integral que para além de investimentos, possibilita a formação de estudantes críticos, inovadores e preparados ao trabalho, subsidiados por discussões como os direitos humanos dentre tantas outras pautas sociais do mundo contemporâneo.

Sabemos que mesmo com pressupostos emancipatórios, é importante que a Educação Profissional dê continuidade à sua transformação pedagógica, portanto, consideramos importante o diálogo com outras epistemologias.

## Referências

- CAIRES, Vanessa Gerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CORDÃO, Francisco Aparecido e MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.
- DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Levinas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LEVINAS, Emanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MELO, Nelio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no Cosmos**. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016b.
- SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO AS REDES SOCIAIS

*Marli Moreira Costa Vilela*

*Tatiane Chaves Ribeiro*

*Jeferson Rosa Soares*

*Laise do Nascimento Cabral*

*Dênisson Neves Monteiro*

### **Introdução**

O cenário técnico-científico atual proporcionou inovações em diversas áreas e, dentre elas, a pedagógica através, principalmente, da inserção da educação a distância (doravante EaD) no contexto escolar.

Desde o surgimento da EaD até os novos tempos, pôde-se verificar um avanço muito grande nos meios e tecnologias de informação e comunicação utilizados para dar suporte a esta modalidade como jornais, rádio, cartas, televisão e, em especial, a internet. Esses meios são essenciais para alcançar um público impossibilitado de realizar cursos e treinamentos na modalidade presencial, pelos mais diversos fatores: falta de tempo, incompatibilidade de horário de trabalho, distância geográfica, etc., e possibilitar, ainda mais, a democratização do ensino no país.

É notório, também, que as aulas e as atividades escolares não se podem restringir mais ao livro didático e ao quadro e o professor, é necessário inovar as práticas pedagógicas com o intuito de se adequar à realidade dos alunos, os quais se encontram, totalmente, adaptados às inovações tecnológicas.

Nesse sentido, é preciso buscar meios para alcançar o sucesso nas práticas de ensino- aprendizagem e, no contexto da EaD, o uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem é uma excelente alternativa. Por isso, este trabalho buscou respostas ao seguinte problema de pesquisa: dada a importância e o lugar que a internet e as redes sociais possuem na vida das pessoas, atualmente, é possível implantar a EaD, por intermédio das redes sociais, em uma escola da rede pública de ensino de modo a dinamizar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar a possibilidade de inserção de um novo modelo de educação, utilizando as redes sociais, na Escola Municipal Professor Ismael Silva, no município de Ilícinea (MG), a partir da percepção que docentes e discentes têm dessa forma de ensino-aprendizagem.

A pergunta e o objetivo desta pesquisa são viabilizados pelo fato de a Escola Municipal Prof. Ismael Silva, a qual atende alunos do Ensino Fundamental, possuir um laboratório de informática com acesso à internet e, desde as séries iniciais, propiciar aos alunos o contato com as tecnologias digitais.

Nesse âmbito, este trabalho se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica e entrevista com estudantes e professores da citada escola. Com o propósito de melhor esclarecer as fases deste estudo, este artigo divide-se em quatro tópicos os quais elucidam o referencial teórico utilizado, a metodologia de pesquisa, a análise dos dados e as conclusões decorrentes desta.

## 2. A educação à distância e suas singularidades

Este tópico destina-se a elucidar algumas particularidades da EaD, a saber: benefícios em relação à educação presencial, a legislação que a rege, material didático e equipe disciplinar que a compõe. Posto que este trabalho analisa a possibilidade de implantação da EaD, através das redes sociais, apresenta-se, também, neste tópico, uma rápida elucidação acerca do que sejam essas redes.

### 2.1 Singularidades da EaD e a legislação que a regulariza

A EaD é, segundo Moran (2002), um método de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos, estando separados espacial e/ou temporalmente, dialogam por meio de ambientes virtuais de aprendizagem específicos ou de outros métodos tecnológicos, como as redes sociais, por exemplo, que, porventura, tenham sido escolhidos como métodos de ensino por ambas as partes.

Para Alves, (2011), a EaD possui uma relevância social muito importante, pois, além de dinamizar o ensino-aprendizagem, possibilita àqueles que não têm ou não tiveram oportunidade de acesso ao sistema educacional presencial a possibilidade de estudarem. Tal fato ilustra a importância da EaD no sentido de proporcionar oportunidades de estudo a todos os membros da sociedade. Outro destaque da EaD, de acordo com Litwin (2001), *apud* Alves (2011), é o fato de que esta modalidade de ensino serviu para implementar projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e, de agora em diante, LDB) foi um dos primeiros instrumentos legais que amparam a EaD. O artigo 80 da referida lei trouxe expressivas contribuições para esse método de ensino-aprendizagem como o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e (desde que as instituições fossem credenciadas pela União), a regulamentação, pela União, de exames e registros de diplomas e a determinação de que normas para produção, controle e avaliação e autorização para implantação da EaD fossem elaboradas por sistemas de ensino específicos (Órgãos de educação dos Estados e/ou do Distrito Federal).

De acordo com Lessa (2011), dentre os vários instrumentos legais referentes à EaD, o Decreto 5.622 (de 19 de dezembro de 2005), que regulamenta o artigo 80 da LDB, teve caráter inovador. Ainda segundo a autora, o decreto em questão é fundamental para minimizar a desconfiança na EaD no Brasil, amenizar a carga cultural negativa, assegurar que não exista diferença entre curso presencial e a distância, além de garantir seriedade, credibilidade, qualidade e certificação destes cursos.

## Material didático e a equipe multidisciplinar

O material didático voltado para a EaD tem um papel importante na aprendizagem do aluno. Ele pode ser impresso e/ou audiovisual recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto do público-alvo, de modo a contribuir com a aprendizagem e interação entre os atores.

Este material deve passar, constantemente, por processos de avaliação e ajustes, visando ao seu aperfeiçoamento de modo que desenvolva habilidades e competências específicas nos estudantes. Outrossim, o material didático deve estar em conformidade com o Projeto Pedagógico, objetivando facilitar a construção do conhecimento e a interlocução entre estudante e professor. Nele, devem estar claros os conteúdos de cada material educacional, a proposta e a unidade dos conteúdos trabalhados.

Em relação à Equipe Multidisciplinar na EaD, existem três agentes principais que são os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Todos apresentam funções distintas para a melhor gestão do EaD, e a principal função desta equipe é dar suporte administrativo, tecnológico e pedagógico para os cursos na modalidade a distância.

A equipe precisa se qualificar constantemente a fim de que novas propostas pedagógicas sejam aprendidas e as metodologias de ensino possam ser aprimoradas. Tal fato é importante, uma vez que, muitos docentes, não compreendem o uso das mídias tecnológicas em favor da educação e servem-se de músicas, filmes, redes sociais e internet na sala de aula sem que esses recursos estejam articulados aos objetivos do conteúdo a ser ensinado.

Assmann (2005, p. 35), em uma crítica ao mal uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, afirma que a maioria das escolas estão subutilizando a informática no processo pedagógico, como máquina de instrução programada, brinquedo divertido para troca de mensagens ou, em casos piores, meio e fonte de informações em pesquisas que se restringem a copiar e colar artigos. Desta forma, muito se perde do potencial tecnológico, podendo haver até mesmo desqualificação do trabalho pedagógico.

### Redes sociais: conceito

Segundo Khan e Shaikh (2006), a rede social pode ser definida como uma forma de representação de relacionamentos afetivos ou profissionais entre os indivíduos e seus grupos de interesse. Atualmente, na internet, as redes sociais estão presentes em *sites* de relacionamento *online*, nos quais é possível construir uma rede de contatos. Os exemplos mais populares de redes sociais são *Orkut*, *Facebook*, *Myspace*, *Twitter* e *LinkedIn* (KHAN e SHAIKH, 2006).

Para Marteleto, as redes sociais representam "[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados" (MARTELETO, 2001, p.72) e, portanto, podem ser consideradas estratégias utilizadas



para o compartilhamento da informação e de conhecimento de forma rápida e prática através da internet com pessoas do mundo todo.

### 3. Aspectos metodológicos

Para elaborar o presente trabalho, realizou-se uma pesquisa em livros acerca da literatura pertinente ao tema deste e se averiguou a legislação que regulamenta os cursos de EaD. Infere-se ser este tipo de investigação uma pesquisa bibliográfica, pois, conforme Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2009, p.44).

Esse tipo de pesquisa tem o caráter exploratório, uma vez que proporciona ao pesquisador uma visão mais nítida do que procura estudar. O citado autor tece maiores comentários acerca da pesquisa exploratória, afirmando que se trata “de um levantamento bibliográfico preliminar, com a finalidade de proporcionar a familiaridade do pesquisador com a área de estudo no qual está interessado [...]” (GIL, 2009, p.61). Nesse contexto, para a realização deste, optou-se pelo método de investigação exploratório, visto que se aspirou a um aprofundamento da temática em questão por meio de livros e artigos científicos.

Creswell (2003) define três direcionamentos técnicos que uma pesquisa científica pode tomar: um direcionamento qualitativo, um quantitativo e um misto. Não é objetivo desta breve constatação metodológica, descrever conceitos sobre cada uma das três técnicas, no entanto, pode-se afirmar que a técnica de investigação qualitativa é a que mais se acomoda ao objetivo deste trabalho, pois ele não se propõe a quantificar as relações entre alunos e redes sociais.

Após a aquisição de um embasamento teórico ocasionado pela leitura dos textos selecionados, foi realizada uma pesquisa com alunos e professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Ismael Silva com o propósito de investigar o ponto de vista deles em relação ao possível uso das redes sociais enquanto ferramenta de ensino aprendizagem.

De acordo com Oliveira, Gastaud e Goldoni (2006), a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada em estudo de caso. Segundo os autores, os aspectos mais importantes a serem considerados e descritos na pesquisa são: critério para escolher os entrevistados, utilização ou não de roteiro de entrevista, elaboração e validação de perguntas para a entrevista, pré-teste, número de entrevistados e meios para registro da entrevista (anotações, gravação, etc.).

#### 3.1 Coleta de dados e amostra

Para o Estudo de Caso, foram realizadas, em abril de 2014, entrevistas com 20 (vinte) alunos do 8º ano B e 10 (dez) professores, todos do Ensino Fundamental do turno matutino da Escola Municipal Professor Ismael Silva. Este diálogo foi fundamentado em dois questionários fechados, sendo um deles entregue aos discentes e composto por 8 (oito) assertivas e outro, direcionado aos docentes, formado por 6 (seis) afirmações. Esses questionários possibilitaram coletar os dados e examiná-los qualitativamente.

As indagações feitas aos alunos referiam-se ao uso das redes sociais, em especial o *Facebook*, como forma de complementação dos estudos e abordavam as questões: sexo, idade, possuir ou não computadores em casa, acesso às redes sociais, periodicidade e local onde ocorre esse acesso, redes sociais utilizadas e se usaria o *Facebook* para complementar os estudos.

Já as interpelações feitas aos professores questionavam se: a escola está preparada para trabalhar os conteúdos curriculares junto à esfera digital usando o *Facebook*, a instituição de ensino usa as redes sociais para conectar alunos e professores, esses últimos estão devidamente capacitados a operar com estas inovações tecnológicas, os alunos encontram estímulo/resposta para suas reais necessidades de aprendizagem neste novo aparato tecnológico denominado “educativo”, o professor acredita que o uso das redes sociais, em destaque o *Facebook*, auxiliará na motivação para compreensão do conteúdo e o professor entrevistado usaria essa rede social para trabalhar com seus alunos o conteúdo da disciplina que leciona?

A leitura realizada, no momento de pesquisa e escrita do referencial teórico, proporcionou um amparo científico tanto para a elaboração desse questionário quanto para a análise das respostas dadas por discentes e docentes. Nesse caminho, após as interlocuções, foi possível consolidar as informações, obtendo os resultados com as percepções dos entrevistados sobre a inserção da EaD, através das redes sociais, na referida escola.

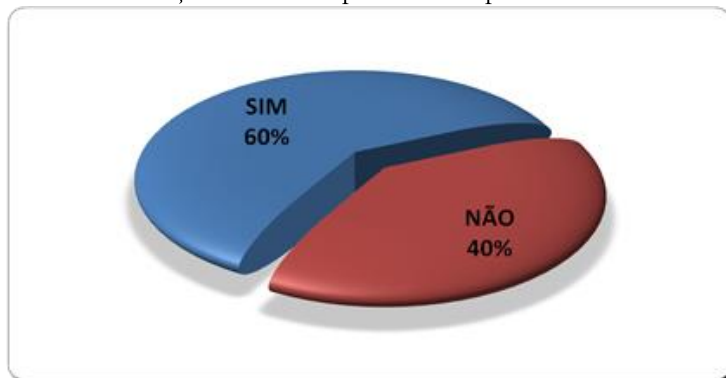
#### 4. Análise dos resultados

A EaD abre uma nova possibilidade para o aluno poder coordenar seu momento de estudo elegendo horário e local que melhor lhe convierem. No entanto, esse tipo de ensino exige algumas atitudes do aluno como uma ação proativa, haja vista ele ser o responsável por sua aprendizagem e ter, na figura do tutor, um auxiliar na busca do seu conhecimento.

Após a realização das entrevistas, os dados foram registrados, interpretados e analisados pautados no arcabouço teórico, aqui, descrito. Com o intuito de melhor visualização e compreensão dos resultados, são apresentadas, primeiramente e a seguir, as respostas dos alunos.

Quando questionados sobre possuírem computadores em casa ou não, os resultados foram:

**Gráfico 1:** Verificação se os alunos possuem computadores em casa



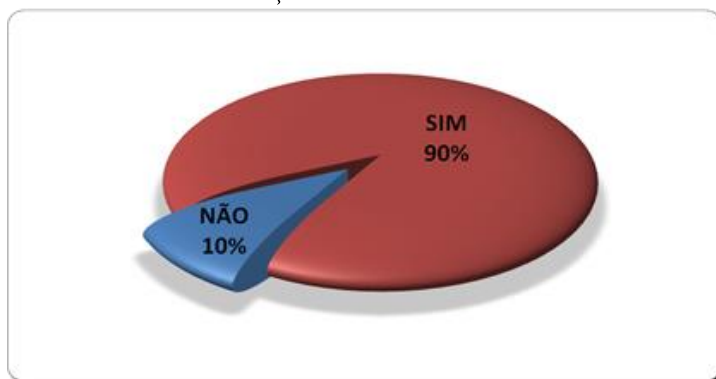
Fonte: dados da pesquisa

Pode-se considerar que a maioria dos alunos, o que corresponde a 60% (sessenta por cento) possuem computadores em casa e que 40% (quarenta por cento) deles não. Isso, no entanto, não significa que tais discentes não acessam as redes, pois é possível observar, na Figura 6, que 57% (cinquenta e sete por cento) dos alunos acessam as redes sociais utilizando dispositivos móveis.

Nesse contexto, o fato de alguns alunos não possuírem computadores em casa não são impecilhos para se considerar as redes sociais como estratégias para o compartilhamento da informação e do conhecimento e, principalmente, para aliar teoria e prática no contexto escolar. Isso se dá, pois há discentes que possuem acesso à *world wide web* por meio de dispositivos móveis e a Escola Municipal Professor Ismael Silva dispõe de aulas de informática com um professor contratado especificamente para este fim, além de um laboratório com vários computadores conectados à internet.

Quanto ao acesso às redes sociais pelos alunos, os resultados são:

**Gráfico 2:** Verificação de acesso às redes sociais



Fonte: dados da pesquisa

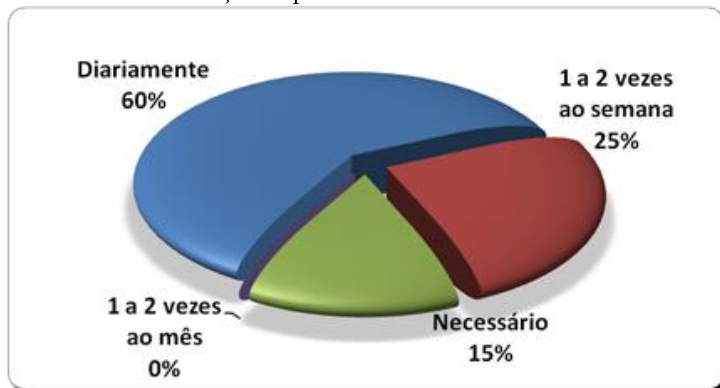
Através do gráfico pode-se confirmar que 90% (noventa por cento) dos alunos acessam as redes sociais pelo computador em casa ou através de dispositivos móveis e apenas 10% (dez por cento) deles não o realizam e apresentaram o fato de não possuírem computadores/dispositivos móveis e de não se interessarem por utilizar os computadores do laboratório e/ou da biblioteca como responsáveis por esse não acesso às redes sociais.

Foi possível, ainda, verificar a frequência/local dos acessos. A realização de 57% (cinquenta e sete por cento) deles é através de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, já 40% (quarenta por cento) dos acessos são realizados em computadores em casa e, apenas, 3% (três por cento) deles são feitos na biblioteca.

A principal rede social utilizada pelos alunos é o *Facebook*, que apresenta um percentual de 49% (quarenta e nove por cento) de opções de acesso, a segunda rede mais utilizada é o *Google+*, com 34% (trinta e quatro por cento) de acessos, seguida pelo *Twitter* com o percentual de 12% (doze por cento) e *Orkut*, com 5% (cinco por cento). As demais redes não foram citadas.

A periodicidade de acessos por aqueles discentes que o realizam pode ser visualizada no gráfico abaixo:

**Gráfico 3:** Verificação da periodicidade de acessos às redes sociais



Fonte: dados da pesquisa

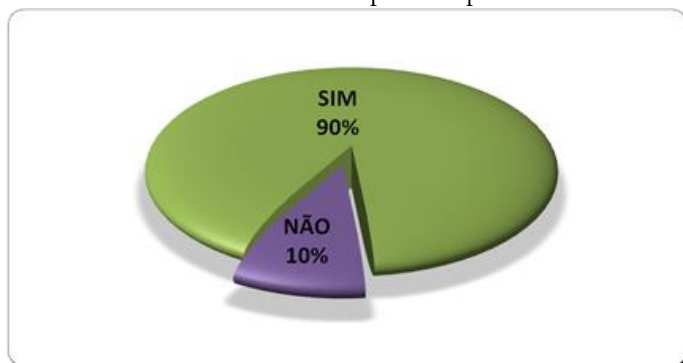
Através da análise do gráfico, percebe-se que 60% (sessenta por cento) dos alunos conectam-se às redes sociais diariamente, 15% (quinze por cento) apenas quando é necessário, 25% (vinte e cinco por cento) de uma a duas vezes por semana e nenhum aluno acessa as redes sociais na frequência de uma a duas vezes por mês.

Sendo assim, seria importante se a escola aproveitasse este bom índice de acessos e disponibilizasse o material didático (recursos audiovisuais, pequenos textos, dentre outros) para os alunos através de postagens diárias em redes sociais criadas pela institui-

ção de modo a contribuir com a aprendizagem e com a interação entre os alunos e professores.

Quando perguntados se usariam o *Facebook* para complementar os estudos, os alunos responderam da seguinte forma:

**Gráfico 4:** Utilizaria o *Facebook* para complementar os estudos?



Fonte: dados da pesquisa

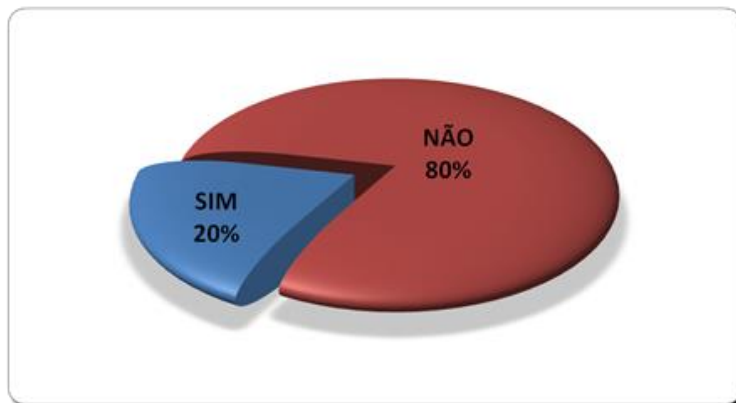
Observa-se que 90% (noventa por cento) dos alunos entrevistados utilizariam as redes sociais, em especial o *Facebook*, para complementar os estudos e apenas 10% (dez por cento) deram uma resposta negativa.

Examinados os resultados dos questionários aplicados aos alunos, é possível afirmar que o *Facebook* poderia ser utilizado como uma grande sala de aula virtual onde os alunos fariam a troca de conhecimentos e os professores teriam a oportunidade de criar grupos para realização de trabalhos educativos, compartilhar vídeos explicativos dos conteúdos estudados em sala, além de estimularem os alunos (mesmo aqueles que responderam ‘não’ à pergunta em voga) a utilizarem todas as ferramentas que esta rede social apresenta em prol da aquisição de conhecimento e fixação de conteúdos curriculares.

Isso posto, passamos a discriminar e analisar os dados levantados a partir das entrevistas realizadas com os professores. Os resultados são demonstrados abaixo.

Quando perguntados se a escola está preparada para trabalhar os conteúdos curriculares junto à esfera digital usando o *Facebook*, os docentes responderam da seguinte forma:

**Gráfico 5:** A escola preparada para trabalhar conteúdos curriculares usando o *Facebook*?



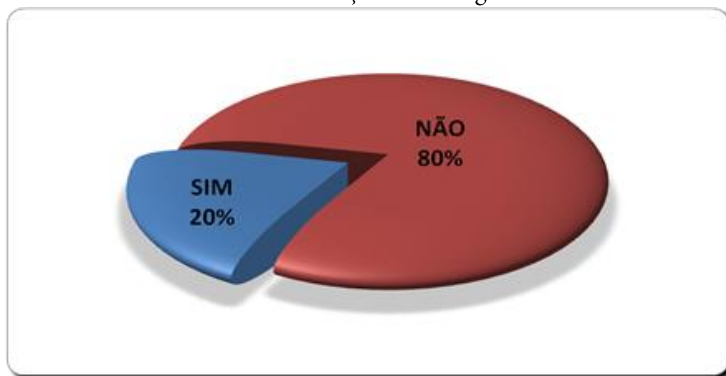
Fonte: dados da pesquisa

Através do gráfico acima, é possível observar que, surpreendentemente, 80% (oitenta por cento) dos professores afirmaram que a escola, mesmo possuindo um laboratório e oferecendo aula de informática, não está preparada para trabalhar os conteúdos curriculares junto à esfera digital *Facebook*, apenas 20% (vinte por cento) afirmaram que a escola estaria apta a utilizar essa rede social como ferramenta.

Tal fato, nos remete às palavras de Assmann (2005) supracitadas no referencial teórico de que as escolas e, por consequência, os professores, muitas vezes, não fazem uso consciente e proveitoso da informática. O que ocorre é uma banalização do emprego de recursos tecnológicos, como áudio e vídeo, onde esses são levados para a sala de aula como uma forma de descontração e, totalmente, desalinhados dos objetivos de ensino. Diretores, supervisores e docentes não percebem que, ao unir uma rede social, aos conteúdos curriculares, estes podem ser melhor internalizados, motivando os alunos na busca pelo conhecimento.

A resposta dos docentes pode ter como causa a constatação dada pela pergunta: os professores encontram-se devidamente capacitados a operar com estas inovações tecnológicas? Os resultados serão visualizados no gráfico abaixo:

**Gráfico 6:** Os professores encontram-se capacitados a operar com essas inovações tecnológicas?



Fonte: dados da pesquisa

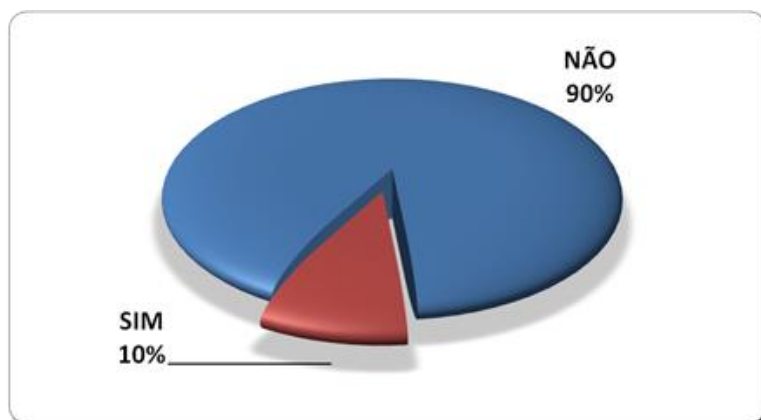
É possível notar que, de acordo com os entrevistados, 80% (oitenta por cento) deles não se sentem capacitados para operar com estas novas tecnologias e, apenas, 20% (vinte por cento) se dizem prontos para tal inovação em suas práticas pedagógicas.

Sabe-se que o professor precisa estar motivado para cumprir o conteúdo exigido e muitos deles ainda têm medo e aversão às inovações tecnológicas. Não é difícil encontrar docentes do ensino fundamental que não possuem formação básica em informática. Muitos alegam falta de tempo, outra falta de vontade e ainda falta de incentivo financeiro.

É preciso destacar, ainda, que vários professores, principalmente aqueles que se formaram antes da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, não tiveram uma formação e preparação docente voltada para o uso de tecnologias da informação em sala de aula. Sendo assim, muitos rejeitam tal inovação pôr as desconhecem ou por ignorarem como podem inseri-las, de modo proveitoso, em suas aulas.

Dessa forma, é importante a escola oferecer cursos de qualificação para os professores, seja através da própria escola ou em parceria com a Secretaria de Assistência Social que disponibiliza cursos de formação básica em informática de forma gratuita, buscando a capacitação destes profissionais.

Quando questionados se os alunos encontram estímulo para suas reais necessidades de aprendizagem nesse novo contexto tecnológico – educativo, as respostas foram assim:

**Gráfico 7:** Verificação do estímulo dos alunos para a nova modalidade de aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa

Como se pode averiguar, no gráfico acima, 90% (noventa por cento) dos professores entrevistados afirmaram que os alunos não encontram estímulos para a aprendizagem neste novo aparato educativo e, apenas, 10% (dez por cento) dos docentes afirmaram que o ambiente é estimulante à aprendizagem dos alunos.

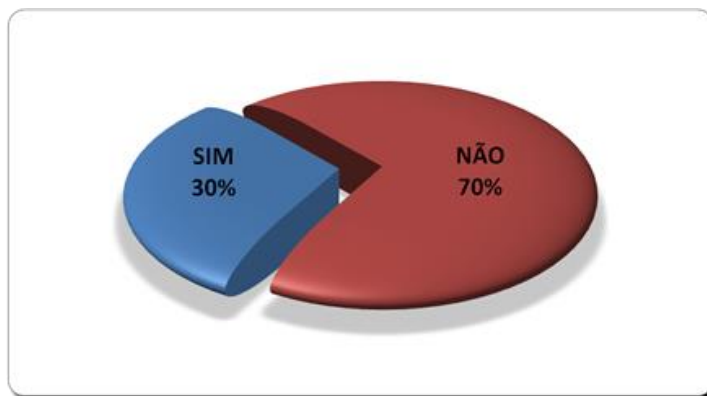
O resultado não nos causa estranheza, posto que não é possível haver estímulo para os alunos quando os próprios professores estão desestimulados e desmotivados para o uso de ferramentas de ensino como as redes sociais. Podemos perceber, com o resultado do questionário anterior, que os alunos apresentam muito interesse em trocar conhecimentos através das redes sociais, fato que é o oposto dos educadores.

O desenvolvimento tecnológico é um caminho sem volta e é preciso que os professores explorem as redes sociais como ferramentas de ensino, já que estas são bem mais atrativas do que as aulas utilizando livro e lousa.

Como já dito, outra pergunta feita aos docentes é se eles acreditam que a metodologia de uso das redes sociais, em destaque o *Facebook*, auxiliará na motivação de aprendizagem dos alunos. O gráfico seguinte ilustra a resposta dada por eles:



**Gráfico 8:** Crença do professor na metodologia das redes sociais como auxílio de conteúdo.



Fonte: dados da pesquisa

Sobre a crença de que o *Facebook* auxiliaria na motivação para compreensão de conteúdos, 70% (setenta por cento) dos entrevistados afirmaram que não e 30% (trinta por cento) responderam afirmativamente à questão.

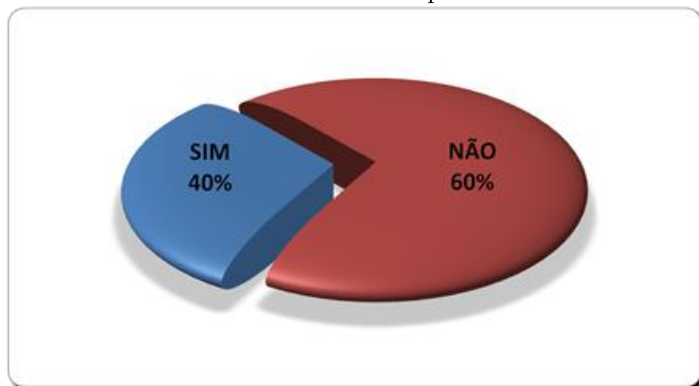
É possível perceber que há uma distância muito grande entre a percepção dos alunos e dos professores no que refere ao uso do *Facebook* como ferramenta de ensino/aprendizagem. As ideias são contrárias, os primeiros utilizariam as redes sociais como auxílio na aprendizagem, mas os últimos não acreditam na metodologia de ensino usando esta ferramenta.

Considerando a relevância da EaD e o consequente emprego de recursos tecnológicos na educação apontados no referencial teórico desta pesquisa, nota-se que é necessário conscientizar, mostrar, incentivar e capacitar os professores a utilizarem mais as redes sociais no contexto escolar, pois elas estão crescendo de maneira considerável no mundo inteiro.

Essa informação pode ser ratificada ao se observar o uso cada vez mais intenso de *blogs*, redes de compartilhamento de imagens, fotos, vídeos, dentre outros, por toda a população, independente de sexo, faixa etária ou classe social. Em outras palavras, percebe-se que estas ferramentas estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, ou seja, fazem parte do cotidiano desses e não podem ser desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caminho, ao serem questionados se usariam o *Facebook* para trabalhar com seus alunos o conteúdo da disciplina que lecionam, os professores responderam da seguinte forma:

**Gráfico 9:** Verificação do uso do *Facebook* pelo professor para trabalhar o conteúdo da disciplina.



Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos entrevistados, 60% (sessenta por cento) afirmaram que não usariam o *Facebook* para trabalhar conteúdos e 40% (quarenta por cento) responderam que sim.

Segundo Lessa (2011), esta desconfiança da maioria em utilizar redes sociais como ferramenta de ensino é fruto do elementarismo dos cursos técnicos por correspondência, sem controle de aprendizado e sem regulamentação adequada.

Por outro lado, Moran (2007), esclarece que o processo de mudança na educação não é fácil e nem uniforme devido à desigualdade econômica, de acesso, de maturidade e motivação.

Na mesma linha de raciocínio, Alves (2011), argumenta que apesar da EaD estar rompendo barreiras, criando um espaço próprio e complementando a modalidade presencial, ainda há um longo caminho a percorrer para ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis. É necessário, de acordo com Alves (2011) vencer o preconceito de que na EaD não possui controle de aprendizado e nem regulamentação legal adequada.

Os professores que responderam que não utilizariam o *Facebook* para desenvolver suas disciplinas podem não saber usar a referida ferramenta. Dá-se aí, a necessidade de quebrar paradigmas, incentivar estes educadores a conhecer melhor esta rede social e explorá-la da melhor maneira possível.

Considerações finais

Atualmente, devido à globalização, aos avanços tecnológicos e à velocidade com que as informações são disseminadas, a educação passa pelo desafio de se modernizar para atender às transformações que vem ocorrendo na sociedade.

Desde o surgimento da EaD até os novos tempos, pode-se verificar que houve um avanço muito grande nos meios e tecnologias de informação e comunicação utilizadas para dar suporte a esta modalidade. Portanto, para assumir esta nova realidade, é

preciso que os atores educacionais busquem alternativas inovadoras no sentido de encantar o aluno que, cada vez mais, encontra-se inserido no mundo tecnológico.

Neste universo cibernético, as redes sociais ganham destaque e podem ser consideradas estratégias utilizadas para o compartilhamento da informação e de conhecimento de forma rápida e prática. A pesquisa realizada na Escola Municipal Professor Ismael Silva confirmou que as redes sociais estão cada vez mais presentes na vida dos alunos e estes possuem, frequentemente, acesso à internet seja por meios próprios (computadores em casa, *smartphones* ou *tablets*) ou através da escola (laboratório de informática e computadores na biblioteca). Foi possível perceber, também, que a grande maioria dos alunos demonstra familiaridade com as redes sociais, com destaque para o *Facebook* e o *Google+*, e têm interesse em utilizá-las para complementar os estudos.

No entanto, foi surpreendente o resultado da pesquisa no tocante à percepção docentes quanto ao uso das redes sociais como ferramenta de ensino. Mesmo a escola possuindo um laboratório de informática com computadores com acesso à internet, com aulas de informática disponíveis para os alunos, a grande parte dos professores não acreditam que a escola está preparada para trabalhar os conteúdos curriculares usando as redes sociais e não se sentem capacitados para isso.

Nesse caminho, foi possível averiguar que a maioria dos educadores não encontram estímulo/resposta para as necessidades de aprendizagem usando as redes sociais, ocasionando uma desconexão na percepção de alunos e professores sobre o uso das mídias na educação. Dito de outra forma, vimos, por um lado, estudantes interessados na utilização das redes sociais como ferramenta de aprendizagem e, por outro, os docentes totalmente desinteressados, descrentes e desmotivados.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa que embasou este trabalho é respondida de modo negativo, posto que a rejeição dos docentes frente à inserção das redes sociais nas práticas pedagógicas inviabiliza a implantação da EaD na pesquisada escola.

Uma hipótese que levantamos para a negativa dos professores, é o fato de eles terem se graduado há mais tempo e/ou não terem familiaridade com redes sociais, não possuem conhecimento e qualificação para lidarem com essa nova modalidade de ensino, a EaD. Portanto, faz-se necessário que a escola, por meio de sua diretoria e coordenadores, proporcione cursos de qualificação e/ou reciclagem aos docentes mostrando-lhes como o emprego de tecnologia digitais pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, será possível que a escola tome atitudes para dinamizar as práticas educativas e insira, em sua grade curricular, novas alternativas de aprendizagem, como a EaD, motivando e capacitando os professores, explorando as novas tecnologias em busca de uma educação crítica, criativa, eficiente.

É necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreendam que o uso da internet, seja através de redes sociais ou não, articulado aos conteúdos curriculares pode contribuir, significativamente, para o aprendizado, posto que este ocorrerá de uma maneira prazerosa, diferente da 'convencional' e empregará suportes tecnológicos que estão presentes no dia a dia dos discentes.

## Referências bibliográficas

- Alves, Lucinea. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. 2011. *In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol.10, 2011 Disponível [http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo\\_07.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf) acesso em 22/07/17
- ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KHAN, J.I.; SHAIKH, S. **Relationship Algebra for Computing in Social Networks and Social Network Based**, 2006.
- LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. *In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol.10, 2011. Disponível em [http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo\\_02.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_02.pdf) acesso em 22/07/17
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.
- Moran, José. **O que é educação à distância**. 2013. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> acesso em 24/05/17
- Oliveira, Gastaud e Goldoni. **Análise da Aplicação do Método Estudo de Caso na Área de Sistemas de Informação**. 2006. Disponível em: <http://www.ea.ufrgs.br/professores/acgmacada/pubs/enanpad%20Mirian%20macada%202006.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2012.



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
DO MUNICÍPIO DE NÃO-ME-TOQUE/RS**

*Darlin Taís Borghardt*

**Introdução**

A luta para a construção de um ensino qualificado da disciplina de Geografia, e o comprometido para com a formação do docente, deve estar em constante atualização. Pois, cabe atualizar os conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados a formação e ao conhecimento geográfico já formado. De um modo geral, essa atualização pode dar-se em dois sentidos: a reorganização dos conteúdos curriculares e a formação continuada dos professores em plena atividade.

Trocando ideias com professores atuantes e respectivas respostas dadas ao questionário, verificou-se que as possíveis dificuldades estão relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais. Ainda acrescenta dificuldades aos processos do próprio ensino aprendizagem, destacando a relação professor X aluno diante do conhecimento a ser ensinado.

Para isso, se faz necessário que o docente tenha domínio desse processo de ensino aprendizagem (PERRETCLERMONT, 1992). Enfatizando que não pode ser deixado de lado todas as dificuldades apresentadas, pois estas já foram destacadas acima nas respostas ao questionário aplicado. Fundamentando-se em pesquisas empíricas, desenvolvidas em sala de aula, a autora destaca que a relação entre professor e aluno e a interação entre as próprias crianças sustentam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. E ainda nesse encontro entre ambos, existe o objeto do conhecimento. Tal objeto existe independentemente da relação professor-aluno (como parte do currículo escolar e das experiências culturais) e particularmente estrutura os objetivos, os significados e o ritmo da interação. (VOIGT, 1989).

As escolas/instituições, reconhecendo a questão de evolução do ensino, contexto atual, conflitos de geração e interesses, levam a discutir e refletir sobre o ato de ensinar e aprender, assim, investem na capacitação dos docentes para mantê-los atualizados. Porém, essa atualização que almejam, na maioria das vezes, se dá de forma descontextualizada, apresentando uma oposição entre a realidade e a prática na sala de aula, o que infelizmente não garante a qualidade desse profissional. É um ponto a ser reavaliado, pois cabe talvez oferecer e ou disponibilizar formação específica ao seu corpo docente para que propicie inovações quanto as metodologias a serem aplicadas em sala de aula.

As formações e atualizações devem assegurar um trabalho consciente e seguro e, oportunizar as mais variadas situações que, inevitavelmente, irão surgir no decorrer do processo pedagógico.

## A formação continuada do professor de geografia

Na atualidade, o papel do professor tem se modificado constantemente e isto nos implica em uma nova organização. É preciso aprender a refletir, pois o estudar de modo diferente tem sido um grande desafio da aprendizagem, onde é necessário que professor e aluno ensinam e aprendam, como diz Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p.25).

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, 1996, p. 43).

Ao enfatizar o sujeito que aprende, o professor torna-se mediador, para tanto, o processo de formação continuada do professor é tão importante quanto se ter uma boa formação inicial, estando isto entre os principais fatores para obter-se uma educação de qualidade.

É necessário que o professor tenha uma formação permanente, integrada e atualizada com sua prática diária, para ser possível contextualizar as mudanças ocorridas nos últimos anos.

Para Hypolito (2004, p.1)

A modernidade exige mudança, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica pra trás(...) a concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudança na sociedade brasileira.

Mas o que seria um projeto de formação continuada eficiente?

Quando falamos no processo de formação continuada não mencionamos que o professor deva participar esporadicamente de cursos de atualização ou capacitação teórica, os quais possuam um fim em si mesmos. Referimo-nos aqui, a uma atualização ampla que ocorra como um meio no cotidiano escolar. Uma maneira que se ofereça elementos teóricos e metodológicos ao educador para que seja possível ter articulação do conhecimento obtido sobre a ciência da sua disciplina com o dia a dia da sua prática pedagógica.

Segundo LIBÂNEO (2002), a formação continuada dos professores, implica em estar buscando respostas aos desafios escolares, através de um ensino de qualidade, baseado em princípios críticos, professores críticos, integrando a teoria e a prática.

Portanto, este processo de formação continuada do professor deve ser idealizado, para que o ensino que se pretende como uma mera atualização científica, pedagógica e didática do docente, extrapole os limites da imaginação e criatividade. É necessá-

rio que o processo contemple a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.” (IMBERNÓN, 2001, p.18).

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2001, p.49)

Não é somente capacitar tecnicamente o educador. A formação continuada deve ter como base uma “reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p.49).

Importante salientar que seria ideal que as escolas e os profissionais professores tivessem uma formação adequada e continuada com embasamento teórico conforme sua área, para que estes possam dar um norte para as práticas diárias em sala de aula.

Considerando essas discussões, surgem algumas indagações relativas ao processo de formação continuada do professor de Geografia na rede municipal, estadual e particular do município de Não-Me-Toque/RS/BR. Estas não são propostas básicas e direcionadas especificamente nas mesmas instituições, cada qual age conforme suas propostas políticas pedagógicas.

## **Metodologia**

A presente pesquisa contou com três etapas bem distintas, abordando a disciplina de Geografia no ensino fundamental das respectivas escolas. Foram disponibilizadas perguntas de cunho pessoal, de aplicação e de conhecimento, distribuídas:

- Pesquisa teórica, buscando referências que abordasse o tema em questão;
- Aplicação de questionário a todos os professores de Geografia das redes pública, estadual e particular de Não-Me-Toque/RS;
- Contabilização dos dados passados pelos entrevistados, analisando as informações repassadas pelos mesmos;

Através destas informações pode-se analisar as diferentes posições dos profissionais professores da área de Geografia, podendo assim dar sequência a produção textual, embasada nas metodologias teóricas já estudadas.



## **A formação continuada do professor de geografia na rede municipal, estadual e particular do município de não-me-toque - resultados e discussão**

Por meio de questionário aplicado aos professores de Geografia do município, pode-se inferir que a formação continuada dos professores na área da Geografia na rede municipal e estadual ocorre uma vez por bimestre, observando certa inquietação por parte dos mesmos. Já a rede particular, realiza as formações uma vez por mês. Desta forma, é possível perceber que a rede particular se sobrepôs à rede estadual e municipal.

Entretanto, as formações tanto da rede pública quanto da particular não são voltadas para a prática escolar, o que gera ansiedade e apreensão nos professores, pois relatam que as dificuldades em sala de aula cada dia são maiores e, na maioria das vezes, se sentem despreparados para resolver algumas situações inesperadas.

Segundo os professores, principalmente da rede pública de ensino, é preciso que aconteçam mais formações e que as mesmas sejam voltadas para a prática educacional. “O contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação)” (IMBERNÓN, 2002, p. 72).

Os questionários relatam ainda, que não é só a qualidade da formação dos professores que tornarão a educação escolar de qualidade, mas que esta é uma condição indispensável para que isso aconteça. Os outros fatores que contribuem para a formação do professor seria: valorização profissional, condição de trabalho adequado, contexto escolar favorável ao trabalho em equipe, colaboração e exercício de autonomia.

Ressaltam também que a formação continuada deveria ser adotada como metodologia dentro das instituições e as mesmas ocorreram neste âmbito, para que haja mudança individual e institucional. Trazem ainda que, tais formações necessitariam de ações reflexivas sobre a educação e a realidade social, por meio das diferentes experiências dos profissionais.

Desse modo, é possível perceber que a pesquisa sobre a formação continuada dos professores tem destacado a importância de considerar a prática pedagógica como algo indispensável, combatendo assim, os debates que procuram separar formação e prática cotidiana.

Essa formação deve ser pensada e planejada como uma abordagem que vai além do que se aprende na academia, algo que envolva desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pois “os professores reflexivos estão sempre se questionando sobre o seu saber, sobre o seu fazer e sobre o seu saber fazer em sala de aula, indo além das atitudes imediatistas, tendo presente o tipo de homem que se quer formar” (RIBAS e col., 1995, p.4).

Dessa maneira, os professores entrevistados afirmam que se pode aprender de muitas maneiras, inclusive mediante o ensino. Levando em conta que a tarefa de ensinar a pensar requer deles mesmos o conhecimento de estratégias e o desenvolvimento de suas próprias competências. Se o docente não dispuser de habilidades de pensamento,

não será capaz de aprender a aprender e será incapaz de organizar e regular suas próprias atividades, sendo assim, impossível de ajudar os estudantes a potencializarem suas capacidades cognitivas.

### **Considerações finais**

O presente trabalho apontou que as ações que tem sido realizadas para as formações, ditas continuadas estão gerando inquietações nos professores, ou seja, não estão sendo revertidas em um amadurecimento teórico. Isso se refere tanto a ações ocorridas no âmbito da escola quanto nas que o próprio professor realiza.

As inovações curriculares já foram introduzidas oficialmente entre os professores há mais de uma década pela implantação do referencial curricular nacional, mas infelizmente a maioria dos professores nunca teve contato com o conteúdo vinculado a ele.

Percebeu-se ainda, que são poucos os professores que tem consciência do seu papel como agente de sua própria formação. Existe uma minoria de docentes que demonstram interesse e vontade em se atualizar, e essa minoria conta com os professores em início de carreira, pois os professores com mais anos de experiência profissional demonstram-se desestimulados no quesito de investimento intelectual.

Tal situação faz repensar sobre a importância e a necessidade da formação continuada dos professores nas diferentes áreas. Porém, nada adiantará se não houver um efetivo envolvimento e comprometimento dos mesmos com tal processo.

**Referências bibliográficas**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. Ed. 22ª. São Freire, Paulo.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários a prática educativa*. 18ª edição. ED. Paz e Terra. SP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, Tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

HYPÓLITO, Dineia. (2004). *Repensando a Formação Continuada*. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/100/42>>. Acesso em: mar. 2018

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da nossa época, vl. 77.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora - novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRET-CLERMONT, A. *Transmitting Knowlwdge: implicit negotiations in the student-teacher relationship*. In: OSER, F. K.; DICK, A.; PATRY, J.-L. *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. *O caráter emancipatório de uma prática possível*. Ponta Grossa. 1995

VOIGT, J. *Social functions of routines and consequences for subject matter learning*. International Journal of Educational Research, v.13 , n. 6, p. 647-656, 1989.

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

**Alex Molina**

Mestre em Educação Ambiental – PPGEA – FURG. E-mail: [molina.quimica@gmail.com](mailto:molina.quimica@gmail.com)

**Aline Guterres Ferreira**

Zootecnista. Educadora do Campo. Mestra em Extensão Rural (PPGExR-UFSM). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Ana Cecília Guedes**

Engenheira Agrônoma. Mestra em Extensão Rural (PPGExR-UFSM). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGA – UFSC)

**Andressa Luana Moreira Rodrigues**

Mestranda em Educação em Ciências – UFRGS, Licenciada em Pedagogia pela Unilasalle/Canos, com Pós Graduação em Supervisão Escolar. Atualmente é docente na rede municipal de Nova Santa Rita e coordenadora das atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo. E-mail: [andressaluana.mr@gmail.com](mailto:andressaluana.mr@gmail.com)

**Camila Martins Grellt**

Diretora da EMEF Rui Barbosa em Nova Santa Rita/RS, Graduada em Licenciatura em História – ULBRA, Pós-graduada em Coordenação Pedagógica – ULBRA, Graduada em Ciências da Natureza – Educação do Campo – UFRGS.

**Cleusa Adriana Novello**

Professora no CESURG-Centro de Ensino Superior Rio Grandense, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na UFRGS, Especialização em Gestão Educacional pela UFSM, Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela UPF, Graduação em Matemática LP pela Universidade de Passo Fundo-UPF. E-mail: [adrinovello@gmail.com](mailto:adrinovello@gmail.com)

**Cristine Roman Cardoso de Araújo**

Mestra em Educação em Ciências UFRGS. Licenciada em Química ULBRA. Esp. Docência Universitária ULBRA. Esp. Gestão Escolar UFRGS. Esp. Mídias na Educação. UFRGS. Esp. Supervisão Escolar FESL. Esp. Orientação Educacional UNIASSELVI. Esp. Psicopedagogia Clínica e Institucional UCAM. Licenciada em Pedagogia UNINTER. E-mail: [cristine@mecinformatica.inf.br](mailto:cristine@mecinformatica.inf.br)

**Daniela Pedrassani**

Médica Veterinária. Doutora em Medicina Veterinária Preventiva. Professora do curso de Medicina Veterinária e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UnC. E-mail: [daniela@unc.br](mailto:daniela@unc.br)

**Darlene Silveira Cabrera**

Doutoranda em Educação Ambiental - PPGEA - FURG. E-mail: [darlenescabrera@gmail.com](mailto:darlenescabrera@gmail.com)

**Darlin Taís Borghardt**

Acadêmica do curso de Geografia, Universidade de Passo Fundo – RS. [darlinbgeo@gmail.com](mailto:darlinbgeo@gmail.com)

**David Stival**

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (1987)  
Professor horista da Universidade La Salle - Canoas , Brasil

**Dênisson Neves Monteiro**

Doutor em Administração (Universidad Politécnica da Cataluña), Graduado em Administração (Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ). Professor do IFGoiano – Campus Campos Belos /GO, E-mail: [denisson.monteiro@ifgoiano.edu.br](mailto:denisson.monteiro@ifgoiano.edu.br)

**Diogo Losch de Oliveira**

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS, Professor Doutor em Ciências Biológicas: Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul E-mail: [losch@ufrgs.br](mailto:losch@ufrgs.br)

**Edina Maria Gnoatto Tomazini**

Graduação em Artes pela FAMPER – Faculdade de Ampére. Especialista em Educação Especial no curso de Pós-Graduação da FAMPER e DP Consultoria de Francisco Beltrão – Paraná. E-mail: [edinatom@hotmail.com](mailto:edinatom@hotmail.com)

**Eduardo Pastorio**

Coordenador das Escolas do Campo na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS/Brasil – Mestre em Geografia (UFSM) – Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (UFSM) – Especialista em Gestão Educacional (UFSM) – Email: [eduardopastorio@hotmail.com](mailto:eduardopastorio@hotmail.com).

**Eliane Almeida de Souza**

Universidade Federal do Rio Grande, FURG (Pós-doutoranda em Educação Ambiental-GEFEAP/PPGEA). [negrasim2004@yahoo.com.br](mailto:negrasim2004@yahoo.com.br)

**Elza Vieira da Rosa** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, E-mail: [elzavrosa@hotmail.com](mailto:elzavrosa@hotmail.com).

**Evaldo Luis Pauly**

Doutor em Educação pela UFRGS-2000. Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle de Canoas/RS. e-mail: [evaldo.pauly@unisalle.edu.br](mailto:evaldo.pauly@unisalle.edu.br)

**Felipe Mulazzani Melo**

Bacharelado no curso de Arquiteto e Urbanista, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Uri Campus Santiago RS. Pós Graduado no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional –PEG-UFSM. E-mail [felipearqurb1994@gmail.com](mailto:felipearqurb1994@gmail.com)

**Fernanda Undurraga Schwalm**

Bióloga licenciada – UFRGS. Especialista em Educação Ambiental e sustentabilidade – UNINTER. Mestranda em Educação em Ciências – UFRGS. E-mail: [schwalmfernanda@gmail.com](mailto:schwalmfernanda@gmail.com)

**Izabel Espindola Barbosa**

Universidade Federal do Rio Grande, FURG (Mestranda em Educação - PPGEduc). Instituto Federal Farroupilha, IFFAR. [izabel.barbosa@iffarroupilha.edu.br](mailto:izabel.barbosa@iffarroupilha.edu.br)

**Jaqueline Moll**

Professora Titular da Faculdade de Educação (UFRGS). Graduada em Pedagogia (CESE), especialização em Alfabetização (PUC-RS), especialização em Educação Popular (UNISINOS), Mestrado em Educação (PUC-RS), Doutorado em Educação (UFRGS), pós-doutora em Educação (PUC-RJ).

**Jeferson Rosa Soares**

Doutorando em Educação em Ciências-UFRGS, Mestre em Educação Ambiental-FURG. E-mail: [josoares77@gmail.com](mailto:josoares77@gmail.com).

**José Geraldo Wizniewsky**

Professor Doutor do Departamento de Extensão Rural e Educação Agrícola da Universidade Federal de Santa Maria.

**José Vicente Lima Robaina**

Doutor em Educação – UFRGS. Professor do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS. Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo- LECAMPO. E-mail: [joserobaina1326@gmail.com](mailto:joserobaina1326@gmail.com)

**Laíse do Nascimento Cabral**

Doutoranda em Recursos Naturais pela UFCG. Docente no Instituto Federal Goiano - Campus Campos Belos.

**Leticia Paludo Vargas**

Zootecnista. Mestre e Doutora em Extensão Rural (PPGExR-UFSM). Pós-Doutoranda em Desenvolvimento Regional (UnC) – Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) - MEC/CAPES.

**Leticia Solonynska**

Engenheira Agrônoma, Professora da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco, Seara, SC, Brasil. E-mail: [leti.solonynska@gmail.com](mailto:leti.solonynska@gmail.com)

**Lia Heberlê de Almeida**

Professora da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel-RS, graduada em Pedagogia (URCAMP), especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM), especialização em Mídias na Educação (UFSM), Mestre em Educação em Ciências (UFRGS).

**Luís Fernando Minasi**

Doutor em Educação - UFRGS. E-mail: [lfminasi@terra.com.br](mailto:lfminasi@terra.com.br)

**Manoel Luís Martins da Cruz**

Doutorando em Educação Ambiental – PPGEA - FURG. E-mail: [manoelluis.rs@gmail.com](mailto:manoelluis.rs@gmail.com)

**Marcel Jardim Amaral**

Universidade Federal do Rio Grande, FURG (Mestrando em Educação Ambiental-GEFEAP/PPGEA).

**Márcia Madeira Malta**

Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA/FURG. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT e membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP.

E-mail: [marcia.madeira@riogrande.ifrs.edu.br](mailto:marcia.madeira@riogrande.ifrs.edu.br)

**Maria Lucia de Fátima**

Especialização em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei.

**Mariana Paranhos de Oliveira**

Bacharela em Biblioteconomia – UFRGS, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza da mesma instituição.

**Marisa Biali Corá**

Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR, Campus Pato Branco. Professor de Administração do Instituto Federal do Paraná – Campus Avançado Barração – IFPR. [marisa.cora@ifpr.edu.br](mailto:marisa.cora@ifpr.edu.br)

**Marli Moreira Costa Vilela**

Especialista em Educação Empreendedora (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ), Especialista em Gestão Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF), Graduada em Administração (UFJF) e em Letras (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança), *E-mail*: [marlivilela@gmail.com](mailto:marlivilela@gmail.com)

**Marly de Fátima Pereira Tiso**

Especialização em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei.

**Osmar Luís Nascimento Gotardi**

Professor de Química. Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Barracão - IFPR. E-mail: [osmar.gotardi@ifpr.edu.br](mailto:osmar.gotardi@ifpr.edu.br)

**Regina Morgavi**

Mestranda em Educação em Ciências. PPG Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, UFRGS. Graduada em Química pela ULBRA –Universidade Luterana do Brasil. E-mail: [professorareginamorgavi@gmail.com](mailto:professorareginamorgavi@gmail.com)

**Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes**

Professora da Área das Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa) na E.E.I.E.F. Nhamandu Nhemopu'ã – Viamão/RS e graduada no curso de Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza - UFRGS campus Porto Alegre/RS [ritamelors@yahoo.com.br](mailto:ritamelors@yahoo.com.br)



**Rogério Rech**

Aluno do Pós-doutorado da Unicamp sob orientação de Dermeval Saviani (2018 - 2019). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2016). E-mail: [rechrogerio@gmail.com](mailto:rechrogerio@gmail.com)

**Sabrina Silveira da Rosa**

Mestranda em Educação em Ciências – UFRGS, Pós-graduada em Atividade Física e Saúde pela Universidade Gama Filho. Graduada em Educação Física pela Unisinos, Docente da rede municipal de Nova Santa Rita/RS. E-mail: [ssrosa2001@yahoo.com.br](mailto:ssrosa2001@yahoo.com.br)

**Tatiane Chaves Ribeiro**

Doutora em Letras – Linguística e Língua Portuguesa (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Mestre em Letras – Teoria Literária e Crítica da Cultura (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ), Graduada em Letras (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ), *Email:* [tatianechaves@ymail.com](mailto:tatianechaves@ymail.com)

**Thaise Gerber**

Bióloga. Mestre em Biologia de Fungos, Algas e Plantas (PPGFAP - UFSC). E-mail: [gerberthaise@gmail.com](mailto:gerberthaise@gmail.com)

**Vilmar Alves Pereira**

Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP.

## ÍNDICE REMISSIVO

- alunos 10, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 64, 65, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 95, 99, 100, 101, 103, 110, 115, 116, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 217, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 257, 258, 265, 266, 271, 278, 285, 292, 310, 311, 347, 348, 353, 354, 355, 356, 357, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 431, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 446, 448, 449, 452, 456, 457, 459, 462, 465, 466, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 482, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 510, 513, 514, 519, 526, 533, 536, 538, 562, 566, 567, 568, 570, 608, 638, 641, 642, 643, 647, 652, 655, 663, 693, 694, 696, 698, 701, 702, 703, 717, 718, 719, 724, 728, 748, 750, 758, 759, 762, 764, 769, 770, 772, 773, 774, 775, 776, 778, 782, 806, 807, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 841
- atividades 10, 11, 38, 39, 40, 41, 46, 48, 53, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 89, 95, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 117, 123, 124, 126, 129, 133, 141, 146, 157, 161, 164, 173, 176, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 204, 210, 217, 235, 237, 258, 267, 270, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 288, 308, 311, 312, 316, 317, 318, 321, 322, 345, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 363, 402, 412, 415, 416, 431, 457, 458, 466, 475, 485, 486, 490, 491, 496, 503, 508, 510, 511, 512, 514, 515, 516, 518, 519, 520, 538, 574, 576, 577, 619, 620, 642, 643, 648, 654, 689, 697, 699, 717, 718, 720, 727, 728, 729, 750, 755, 760, 770, 771, 772, 785, 786, 788, 789, 791, 794, 795, 796, 801, 807, 819, 820, 823, 827, 828, 836
- Capital... 18, 20, 21, 23, 25, 30, 33, 425, 558, 564
- conhecimento 11, 12, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 46, 49, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 65, 66, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 86, 87, 89, 97, 109, 124, 129, 131, 138, 146, 148, 150, 152, 153, 157, 163, 165, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188,

- 189, 190, 192, 200, 202, 203, 207,  
 208, 210, 211, 221, 226, 230, 232,  
 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239,  
 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247,  
 248, 249, 257, 259, 264, 265, 266,  
 267, 268, 271, 273, 274, 277, 281,  
 310, 313, 314, 320, 345, 348, 349,  
 358, 372, 392, 397, 398, 399, 400,  
 401, 403, 404, 405, 409, 419, 433,  
 434, 436, 438, 441, 442, 448, 449,  
 452, 456, 457, 472, 473, 477, 478,  
 482, 514, 515, 525, 526, 531, 532,  
 535, 538, 539, 542, 560, 563, 564,  
 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571,  
 575, 577, 580, 582, 612, 617, 618,  
 619, 623, 639, 649, 655, 658, 668,  
 675, 682, 694, 695, 697, 702, 710,  
 711, 717, 719, 724, 729, 730, 731,  
 740, 744, 750, 754, 755, 759, 764,  
 770, 771, 772, 773, 774, 788, 790,  
 794, 795, 796, 797, 799, 802, 804,  
 807, 809, 812, 817, 828, 832, 835,  
 836, 837, 839
- criatividade 36, 38, 45, 65, 66, 102,  
 117, 137, 138, 139, 143, 146, 149,  
 154, 157, 158, 169, 176, 181, 183,  
 186, 191, 200, 201, 206, 243, 245,  
 329, 363, 402, 404, 493, 564, 577
- Educação..0, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,  
 34, 35, 36, 37, 46, 47, 48, 49, 50,  
 51, 52, 53, 54, 60, 61, 63, 66, 67,  
 68, 69, 71, 72, 73, 75, 78, 81, 83,  
 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 103,  
 108, 109, 116, 119, 120, 123, 134,  
 135, 136, 141, 159, 161, 164, 165,  
 166, 167, 174, 175, 178, 179, 181,  
 182, 193, 194, 196, 206, 207, 222,  
 223, 224, 234, 235, 250, 254, 259,  
 260, 261, 262, 263, 276, 282, 284,  
 285, 286, 288, 289, 290, 291, 293,  
 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302,  
 303, 304, 305, 306, 312, 331, 332,  
 333, 335, 343, 345, 350, 357, 358,  
 359, 361, 362, 366, 367, 370, 371,  
 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378,  
 395, 407, 408, 409, 410, 411, 412,  
 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419,  
 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426,  
 427, 428, 430, 432, 449, 456, 466,  
 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474,  
 476, 477, 480, 481, 482, 483, 484,  
 505, 507, 510, 520, 522, 523, 525,  
 526, 527, 528, 529, 534, 536, 538,  
 539, 540, 541, 542, 545, 546, 555,  
 557, 558, 560, 566, 572, 578, 579,  
 580, 581, 582, 608, 618, 624, 625,  
 629, 630, 633, 636, 638, 639, 640,  
 641, 642, 643, 644, 645, 646, 648,  
 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657,  
 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664,  
 666, 689, 691, 692, 693, 695, 705,  
 706, 707, 708, 709, 716, 721, 722,  
 723, 724, 726, 747, 748, 749, 750,  
 751, 757, 760, 761, 762, 763, 764,  
 765, 766, 767, 769, 770, 771, 773,  
 776, 779, 780, 781, 782, 783, 785,  
 786, 787, 788, 789, 791, 792, 793,  
 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800,  
 801, 805, 808, 812, 813, 815, 817,  
 834, 842, 843
- estudantes 1, 10, 16, 44, 64, 71, 73,  
 74, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 87,  
 88, 89, 127, 129, 132, 133, 138,  
 141, 143, 158, 183, 187, 188, 210,  
 217, 227, 237, 259, 264, 265, 266,

- 269, 272, 274, 277, 278, 281, 290, 291, 308, 312, 316, 317, 326, 356, 401, 402, 403, 404, 425, 427, 431, 433, 448, 456, 459, 462, 465, 466, 469, 491, 518, 520, 530, 532, 538, 563, 565, 568, 569, 570, 575, 608, 609, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 652, 657, 666, 668, 707, 708, 709, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 727, 728, 729, 736, 745, 751, 771, 786, 787, 789, 790, 791, 794, 795
- ética 22, 37, 49, 50, 56, 60, 61, 157, 226, 343, 428, 548, 549, 550, 552, 563, 647, 755, 756, 760, 773
- Freire 27, 28, 30, 63, 68, 75, 92, 159, 244, 349, 371, 372, 373, 540, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 637, 766
- humanos 15, 29, 30, 37, 38, 48, 61, 82, 87, 127, 186, 187, 192, 202, 245, 337, 338, 355, 365, 372, 377, 378, 403, 426, 428, 477, 481, 495, 543, 544, 545, 547, 548, 551, 553, 555, 572, 594, 736, 758
- ideia ....1, 25, 46, 57, 137, 138, 161, 172, 189, 198, 201, 202, 209, 241, 242, 244, 245, 249, 259, 284, 309, 347, 355, 357, 382, 389, 392, 395, 408, 471, 473, 487, 491, 538, 547, 569, 571, 645, 720, 739, 741, 753, 756, 757, 803, 805, 807, 808, 838, 839
- lei 36, 79, 103, 105, 175, 188, 190, 288, 299, 301, 334, 388, 403, 422, 424, 427, 432, 645, 661, 686, 696, 708, 711, 717, 719
- organização . 10, 21, 23, 46, 55, 64, 78, 82, 83, 89, 96, 98, 99, 110, 139, 142, 143, 146, 169, 179, 190, 200, 231, 233, 243, 259, 268, 273, 275, 276, 281, 288, 290, 291, 292, 299, 305, 310, 317, 361, 364, 367, 368, 372, 380, 418, 419, 471, 472, 474, 482, 489, 511, 513, 514, 516, 564, 570, 640, 644, 646, 648, 650, 653, 657, 687, 703, 704, 713, 714, 719, 725, 740, 750, 791, 796
- população 10, 23, 35, 57, 59, 63, 76, 96, 100, 113, 125, 267, 277, 285, 291, 298, 307, 308, 309, 331, 336, 362, 380, 381, 387, 389, 390, 391, 421, 425, 426, 446, 481, 546, 547, 563, 573, 574, 577, 592, 597, 602, 681, 685, 686, 695, 696, 698, 702, 744, 790
- problema 19, 42, 54, 60, 64, 76, 84, 86, 106, 111, 147, 152, 177, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 258, 277, 393, 431, 485, 490, 533, 547, 617, 625, 627, 670, 671, 675, 676, 677, 680, 681, 688, 691, 732, 781, 806, 807, 808, 810, 830
- professor 30, 40, 45, 76, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 109, 110, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 126, 132, 143, 147, 149, 157, 176, 183, 185, 187, 188, 192, 209, 212, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 258, 264, 265, 269, 274, 275, 304, 347, 348, 399, 400, 401, 405, 407, 408, 431, 433,

436, 438, 443, 445, 446, 458, 472,  
 482, 486, 490, 497, 501, 503, 516,  
 520, 525, 532, 534, 536, 538, 540,  
 568, 577, 581, 627, 628, 630, 633,  
 635, 641, 648, 649, 652, 653, 656,  
 694, 696, 702, 703, 708, 709, 716,  
 718, 719, 720, 723, 748, 751, 752,  
 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759,  
 760, 764, 767, 771, 772, 775, 791,  
 792, 794, 796, 815, 816, 821, 827,  
 828, 830, 832, 833, 834, 835, 836,  
 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843  
 público. 63, 88, 105, 106, 109, 126,  
 178, 200, 375, 379, 385, 386, 393,  
 418, 419, 420, 423, 430, 433, 452,  
 471, 473, 495, 513, 543, 582, 633,  
 639, 640, 641, 644, 645, 647, 651,  
 662, 664, 716, 787, 815  
 tradição ... 162, 173, 266, 335, 341,  
 342, 362, 379, 385, 387, 471, 549,  
 602, 611, 616, 618, 619, 743, 744,  
 785  
 universidades 23, 52, 64, 510, 560,  
 562, 563, 567, 570, 573, 582, 649,  
 650, 838  
 valorizar<sup>57</sup>, 72, 146, 191, 266, 388,  
 477, 492, 632, 756, 804, 834  
 vida<sup>0</sup>, 12, 25, 27, 30, 31, 34, 37, 38,  
 52, 57, 58, 60, 63, 67, 71, 72, 73,  
 74, 75, 79, 83, 91, 96, 98, 99, 101,  
 102, 109, 114, 116, 117, 124, 132,  
 133, 146, 147, 149, 165, 166, 168,  
 173, 181, 186, 188, 190, 196, 198,  
 200, 201, 203, 207, 208, 209, 211,  
 221, 223, 224, 229, 239, 242, 259,  
 268, 270, 271, 272, 275, 278, 290,  
 291, 292, 307, 308, 309, 310, 311,  
 313, 315, 316, 318, 321, 323, 324,  
 328, 333, 336, 341, 352, 357, 364,  
 366, 368, 369, 374, 380, 384, 386,  
 390, 393, 401, 410, 411, 420, 425,  
 431, 446, 448, 452, 454, 456, 460,  
 463, 473, 476, 477, 478, 483, 486,  
 487, 492, 493, 498, 506, 527, 530,  
 531, 535, 544, 546, 547, 548, 550,  
 552, 553, 556, 558, 560, 561, 562,  
 563, 565, 567, 569, 570, 572, 575,  
 576, 609, 615, 617, 625, 629, 630,  
 631, 632, 633, 634, 635, 636, 640,  
 644, 670, 675, 676, 680, 682, 683,  
 684, 687, 688, 690, 696, 713, 724,  
 726, 730, 740, 742, 746, 754, 767,  
 773, 787, 788, 791, 801, 805, 807

**Editora Livrologia**  
**www.livrologia.com.br**

Título	Educação Brasil – Volume VII
Autor/Organizador	Jeferson Rosa Soares
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Ivo Dickmann
Revisão	Ivanio Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup> Miolo: Pólen Soft 80 g/m <sup>2</sup>
Número de Páginas	360
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

---

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você  
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,  
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

---

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM  
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS  
PERTO DE VOCÊ  
[www.livrologia.com.br](http://www.livrologia.com.br)

Trabalhos de Conclusão de Curso  
Dissertações de Mestrado  
Teses de Doutorado  
Grupos de Estudo e Pesquisa  
Coletâneas de Artigos  
Poesias e Biografias

**EDITORA LIVROLOGIA**  
Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
(49) 98802-4703  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que sintetizam suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras.

Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas.

É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Boa Leitura!

**Ivo Dickmann e Ivano Dickmann**



WWW.  
**LIVROLOGIA**  
.COM.BR

