

Pesquisa e Docência na Educação Básica

Organizadores:

Roger Vasconcelos Mendes
Iane Terceiro Nobre
Paulo Venício Braga de Paula
Rosendo Freitas de Amorim



**EDIÇÕES
INESP**



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

PESQUISA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roger Vasconcelos Mendes
Iane Terceiro Nobre
Paulo Venício Braga de Paula
Rosendo Freitas de Amorim
Organizadores

PESQUISA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INESP

Fortaleza - Ceará
2021

Copyright © 2021 by INESP
Coordenação Editorial
João Milton Cunha de Miranda
Assistente Editorial
Rachel Garcia, Valquiria Moreira
Diagramação
Mario Giffoni
Capa
José Gotardo Filho
Revisão
Lúcia Jacó Rocha
Coordenação de impressão
Ernandes do Carmo
Impressão e Acabamento
Inesp

Edição
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

Centro de Documentação e Informações
Educaçãois – CDIE /Gestão Pedagógica
do Ensino Médio

Revisão
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Arte da capa
Alain Rodrigues Moreira

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP)

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

M538p Mendes, Roger Vasconcelos.
Pesquisa e docência na educação básica [livro eletrônico] /
Roger Vasconcelos Mendes, Iane Terceiro Nobre, Paulo Venício
Braga de Paula, Rosendo Freitas de Amorim. – Fortaleza:
INESP, 2020.
3247 Kb ; PDF

ISBN: 978-65-88252-33-8

1. Educação de base. 2. Inovações educacionais. 3. Forma-
ção de professores. I. Nobre, Iane Terceiro. II. Paula, Paulo Ve-
nício Braga de. III. Amorim, Rosendo Freitas de. IV. Ceará.
Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre
o Desenvolvimento do Estado. V. Título.

CDD 370.111

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

Inesp
Av. Desembargador Moreira, 2807
Ed. Senador César Cals de Oliveira, 1º andar
Dionísio Torres
CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil
Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707
al.ce.gov.br/inesp
inesp@al.ce.gov.br

APRESENTAÇÃO

A educação básica colabora para a construção de valores indispensáveis à cidadania. Para além das disciplinas principais, temas transversais como ética, trabalho e cultura e o desenvolvimento de aspectos psicológicos, intelectuais e sociais permeiam o fazer docente.

O Programa Aprender pra Valer, da ação Professor Aprendiz, objetiva, ao publicar os trabalhos de professores, além de estimular sua produção, promover uma rede de colaboração entre esses profissionais, valorizando-os.

Políticas públicas como esta, que investem na formação acadêmica contínua, prezam a qualidade e o compromisso com o processo de aprendizagem, e fazem parte dos interesses dos parlamentares dessa Casa Legislativa.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tem a honra de publicar uma obra que valoriza o Magistério, consolidando a atuação docente.

Deputado Evandro Leitão
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

PREFÁCIO

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc -, em organizar e publicar artigos que são recortes de dissertações e teses de professores da rede estadual de ensino, gera frutos que beneficiam a criação de projetos de lei e de indicação, fundamentais para o ato de legislar.

Este livro está organizado em quatro subtemas da área da educação: O ensino de ciências e as novas metodologias, Identidade de gênero e produção textual nos laboratórios, Desafios sócio-emocionais na Educação e Práticas docentes e atuação do professor.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, tem o orgulho de distribuir aos cearenses esta publicação, fruto de trabalhos acadêmicos e literários dos professores, preparados para auxiliar-nos em desafios inerentes à cidadania.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda

Diretor Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

A sociedade brasileira precisa reconhecer efetivamente a relevância da Educação, um aspecto central desse reconhecimento reside em valorizar o Magistério e o professor. A valorização do magistério pode expressar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi instituída uma política pública de estado denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. A consolidação dessa proposta, que investe no protagonismo docente, gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede.

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), de organizar e publicar artigos que são recortes de dissertação e tese de professores da rede estadual de ensino, está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

Este livro está organizado em quatro subtemas da área da educação, O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS NOVAS METODOLOGIAS, IDENTIDADE DE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LABORATÓRIOS, DESAFIOS SÓCIO EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO e PRÁTICAS DOCENTES E ATUAÇÃO DO PROFESSOR.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tem feito história, pois ao publicar as produções de seus professores, a SEDUC tem promovido um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos têm se manifestado na consolidação do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, em um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e compromisso.

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Jussara Luna Batista
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Wilson Rocha Rodrigues
Articulador da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio -
COGEM

Meirivâni Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica,
Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

Francisca Aparecida Prado Pinto
Célula de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno – CE-
JEN

Betânia Maria Gomes Raquel
Célula de Mediação Escolar e Cultura de Paz – CEMEP

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

PRÓLOGO

Rubem Alves, sobre os olhos, as palavras e o mundo, assim reflete: "As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos". Dada a luz poética com que esse grande educador costumava iluminar seus pensamentos em forma de discurso, dificilmente os sentidos possíveis para esses três signos se esgotam. Os olhos podem ser muito mais do que as córneas, as palavras podem ir muito além dos verbetes e podemos conhecer vários mundos. Como o mundo dos/as educadoras/as.

Nesse mundo, os olhos representam toda a sensibilidade do indivíduo que educa. O/a educador/a vê não só com os olhos, mas também com os ouvidos e com o tato. Tudo, ao seu redor, é palavra: críticas e elogios, respostas "certas" e "erradas", perguntas e silêncios, abraços e distâncias, sorrisos e lágrimas. Entretanto, como educadores/as, nem sempre nos damos conta de respirar tantos significados nessa semiosfera que é a escola e podemos, muitas vezes, ignorá-los. E assim, perdemos a oportunidade de melhorar nossos olhos.

Esta publicação traz valorosas contribuições de educadoras e educadores que aproveitara nessa oportunidade e, agora, também nos oportunizam uma melhora do nosso modo de ver a educação. As produções aqui apresentadas trazem a perspectiva de quem aprimorou um olhar pedagógico que, agora, transforma em palavra.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, espera que as palavras dos/as nossas/as educadoras/as, aqui eternizadas, possam alcançar (e melhorar) mais e mais olhares. Que esses olhares possam germinar em produções futuras que contribuirão, cada vez mais, com o nosso modo de compreender e de agir neste mundo tão desafiador, que é o da educação.

Ideigiane Terceiro Nobre

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

Coordenação
Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE / Coordena-
doria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Conselho Editorial

Prof. PhD. Rosendo Freitas de Amorim

Profa. PhD. Karine Pinheiro de Souza

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes

Profa. Ma. Katiany do Vale Abreu

Profa. Dra. Betania Maria Gomes Raquel

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro

Prof. Ma. Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira

Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira

Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Prof. Me. Hylo Leal Pereira

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha

Profa. Ma. Lindalva Costa da Cruz

Profa. Ma. Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda

Prof. Esp. Wilson Rocha Rodrigues

A ESCOLA COMO FOCO DE PESQUISA NA PRODUÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Danyelle Nilin Gonçalves¹

Num momento em que os profissionais da educação sofrem diversos tipos de ataques no Brasil, louvo a iniciativa da Secretaria de Educação do Ceará que, ao lançar o edital 09/2019, se propôs a selecionar trabalhos oriundos de dissertações e teses e assim, reconhecer o mérito e pôr em destaque as investigações de professores da educação básica. Os resultados dessas empreitadas, realizadas através de pesquisas qualitativas, analisam casos e experiências pedagógicas que compõem esta coletânea. Como professora que sou é um honra poder prefaciá-lo esse livro, composto de quatro partes, distribuídas em 20 capítulos.

A primeira parte aborda O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS NOVAS METODOLOGIAS e inicia com o trabalho de José Ademir Damasceno Júnior intitulado Concepções dos professores sobre a utilização do Planetário como recurso metodológico para o ensino de Astronomia e Física que analisa as concepções de professores sobre a utilização do Planetário como recurso metodológico para o Ensino de Astronomia e Física. O autor reconhece, a partir de sua investigação, as possibilidades de ensino e aprendizado do uso do planetário, como um ambiente não-formal de ensino que desperta a motivação do aluno, sua curiosidade, além de facilitar a compreensão da organização do universo, dos corpos celestes. Adverte, no entanto, que é imprescindível promover melhorias na formação inicial e continuada no ensino de Astronomia e Física. Para uma mudança de postura do professor, a fim de potencializar o uso desse equipamento. De outra forma, as visitas a esses espaços serão tratadas como meros passeios, baseados em senso comum.

Em resultados de uma proposta de ensino de gravitação universal utilizando um blog de estudo como ferramenta de apoio, Paulo Robson Leite de Oliveira e Ana Raquel Pereira de Ataíde apresentam os resultados da elaboração e aplicação de uma proposta de ensino para o tema de Gravitação Universal, a partir de aulas presenciais e encontros virtuais, em uma escola pública do interior do Ceará. Os autores pretendem entender se a mudança nas práticas docentes pode incentivar o estudante a participar da construção e compreensão de conceitos de Física. A experiência analisada foi consi-

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1999), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é membro de laboratório de pesquisa da Universidade Federal do Ceará, professora associada da Universidade Federal do Ceará, coordenadora nacional do Mestrado profissional de Sociologia em Rede nacional (PROFSOCIO), Coordenadora de área do Pibid Sociologia/UFC. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, educação, ditadura militar, campanhas eleitorais e memória.

derada como produtiva e facilitadora da aprendizagem dos alunos, sendo reconhecida por estes como interessantes e atrativas, diferentemente das aulas regulares, confirmando-se que, de fato, a mudança na postura e na prática pedagógica dos professores impactou positivamente os estudantes.

O capítulo seguinte, de autoria de Alexandre D'emery da Silva Gomes, denominado Uso pedagógico de software de simulação para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem significativa de conteúdos de Eletroquímica no Ensino Médio analisa uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem colaborativa, incorporando o uso da simulação computacional de problemas em Eletroquímica, também em uma escola de ensino médio do interior do Ceará.

O autor afirma que o uso de simuladores contribuiu para promover e auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, além da apropriação de novos saberes pedagógicos, neste campo do estudo da Eletroquímica, propiciando uma mudança de percepção e visão pedagógica dos discentes e do docente.

O capítulo de Francisco Jeovane do Nascimento, intitulado desenvolvimento profissional de professores de matemática iniciantes analisa professores dessa disciplina que tiveram experiências diferenciadas em seu processo formativo inicial, através da participação como bolsistas do PIBID. O estudo de caso, baseado em observação e entrevistas semiestruturadas individuais, evidenciou que algumas experiências que os sujeitos pesquisados vivenciaram no PIBID ainda se fazem presente em seu cotidiano de trabalho, como por exemplo na importância dada à aprendizagem colaborativa, no desenvolvimento de estratégias didático/pedagógicas que remetam as necessidades dos educandos, na reflexão sobre a prática e na busca pela atualização profissional, contribuindo para o processo de desenvolvimento profissional desses professores que ainda estão em início de carreira.

No próximo capítulo, intitulado Práticas pedagógicas das escolas públicas municipais de Parambu, Ceará em sua contribuição e conservação ambiental do Rio Puiu, Albetiza Rodrigues Noronha analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos de duas escolas públicas municipais de um município do interior do Ceará, que contribuem para a conservação ambiental de um rio. Reflete dessa forma a especificidade da formação em educação ambiental no processo formativo de ensino aprendizagem. Além dos documentos da escola, aplicou questionários e percebeu em ambas escolas que a temática ambiental está presente nas salas de aulas, no entanto, como ações pontuais e desordenadas, sem intencionalidades, sem buscar fazer inferências que visem mudanças de comportamentos e atitudes, fato que torna temeroso o cenário de vulnerabilidade social que se encontra o rio, fato que torna urgentes ações mais efetivas na escola, sendo esta uma produtora de conhecimentos e espaço formador de pessoas.

A segunda parte do livro trata de IDENTIDADE DE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LABORATÓRIOS.

Rosemary de Abreu, em seu texto Produção textual nos laboratórios de redações das escolas públicas e particulares de Fortaleza, quebrando paradigmas no Século XXI reflete sobre os benefícios dos laboratórios de redação nas escolas de ensino público e privado da capital do estado, tentando verificar se os professores participam e incentivam a ida dos alunos ao Laboratório de Redação, atentando para a observação de como a leitura e a escrita se desenvolvem na vida escolar e social dos educandos, dadas as dificuldades e desmotivação que muitos estudantes apresentam para escrever textos. A hipótese confirmada pelo estudo confirma que, apesar de o estímulo para esta prática ser ainda incipiente, já que se encontra presente apenas em algumas instituições escolares, a existência de um Laboratório de Redação é uma ferramenta metodológica multidisciplinar que auxilia o professor de Português de sala de aula e contribui para que os discentes desta disciplina entendam de forma incentivadora o ato de escrever textos, comprovando que a prática traz mudanças significativas para os educandos, sendo portanto, uma atividade que requer especial atenção dos professores da área e dos gestores da escola.

O texto de Carlos Roberto Bezerra Costa, intitulado Ensino e Identidade de Gênero: um estudo discursivo investiga modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa buscando compreender quem é o sujeito que produz esse discurso, produzidas em oficinas interventivas. A experiência estudada colaborou para que os estudantes tivessem a compreensão do gênero como algo relacionado não só aos aspectos biológicos, mas também como cultural e histórico. O autor reflete que intervenções propostas como essa em questão, com práticas pedagógicas inclusivas que tenham como premissa a formação libertária do ser humano são capazes de mudar práticas, concepções e preconceitos.

Raimundo Ivan de Sousa Melo, em Fantástica literatura: oficinas de produção literária na EJA aborda uma proposta de intervenção de oficinas com literatura fantástica e produção de textos para alunos da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede pública do Ceará. A experiência relatada pelo autor foi capaz de ser exitosa em seus resultados, comprovando que, por meio de oficinas de leitura e de escrita literária, o aluno jovem é capaz não somente de ler, mas também de escrever textos literários.

O capítulo de autoria de Ivaneide Gonçalves de Brito denominado Marcas autorais e dialógicas em textos escolares: A construção do sujeito-autor reflete sobre o processo da escrita escolar do texto produzido pelo aluno e a construção do sujeito como autor de seus textos nos anos finais do ensino fundamental. A autora assegura como é salutar o desenvolvimento de sequência didáticas no contexto escolar, posto que elas facilitam a

aprendizagem do aluno, propiciando uma série de mecanismos para o aprimoramento do conhecimento, colocando em prática o protagonismo, além de permitir ao professor um acompanhamento sistemático do que o aluno aprendeu e do que ainda precisa ser ensinado.

O último texto dessa parte, *Multiletramento no Ensino Fundamental*: uma experiência com o gênero resenha de filme, de Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Pollyanne Bicalho Ribeiro analisa como os alunos do 9º ano do ensino fundamental se apropriaram do gênero resenha de filme, mediante aplicação de Sequência Didática em 14 encontros. Os resultados apresentados mostram que ocorreu uma mudança de comportamento dos alunos em relação à análise de textos multimodais, reforçando a concepção de que a condição de (multi)letramentos dos alunos melhorou. Os alunos concluem que a escola é um lugar onde se deve ampliar o escopo dos multiletramentos e também como instituição que deve trazer para si a cultura local e global, exploramos a cultura pop do cinema como recurso de aprendizagem.

A terceira parte da coletânea intitula-se *DESAFIOS SÓCIO-EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO*. José Rinardo Alves Mesquita, em seu texto *A Ética Ubuntu e o Fortalecimento de Vínculos: experiências de vinculação em educação biocêntrica* apresenta possibilidades e proposições para uma educação transdisciplinar que leva em conta aspectos da ética Ubuntu africana em correspondência ao Fortalecimento dos Vínculos. Aborda a Educação Biocêntrica como paradigma educacional centrado na vida e em suas mais diversas manifestações de inteireza humana e não humana, o que permite pensar em outras perspectivas de se trabalhar com uma educação escolar pautada na vivência de valores humanos, numa lógica humanística e dialógica.

O capítulo *Inclusão educacional no contexto do Programa Mais Educação*, de autoria de Tânia Roberta da Silva trata de um estudo de caso de avaliação do Programa Mais Educação, instituído pelo governo federal em 2007, a partir do ponto de vista do público diretamente beneficiário, alunos do 6º e 7º anos, com idades entre 10 e 13 anos. A autora busca compreender os sentidos e significados ressaltados por este público quanto à questão da inclusão e exclusão educacional. Os resultados mostram que os entrevistados captam esses processos percebendo suas nuances, como no fato de entender que serem impedidos de sonhar é um fator preponderante de exclusão. Sobre o Programa, a autora entende que é uma forma de dirimir as desigualdades educacionais, constituindo-se em um dos mecanismos dos governos de impor à escola o desafio de preencher lacunas dos problemas sociais que enfrentam as crianças e adolescentes e que estão aquém da escola.

O próximo texto, *A fragilidade e a insegurança das portarias nas escolas públicas estaduais/CE*, de Aldenir Targino Alves trata de uma problemática enfrentada pelas escolas. O autor investiga a vulnerabilidade e

insegurança das portarias das unidades de ensino frente ao avanço da violência urbana. A pesquisa, realizada nas portarias de vinte e quatro escolas estaduais, selecionadas aleatoriamente, buscou analisar o local de entrada e saída da unidade, observando as atitudes do servidor ali presente. O autor constatou que esse setor da instituição precisa passar por uma modificação completa, seguida da atualização de critérios para o seu bom funcionamento, de maneira que colabore positivamente com o processo de ensino-aprendizagem ali existente.

O capítulo Núcleo de trabalho, pesquisas e práticas sociais (NTTPS) no estado do Ceará: breve descrição, de Crismacleiton Galdino Mota é um estudo de caso em uma escola sobre a Proposta de NTTPS, iniciativa da Secretaria de Educação do Estado desde 2012 e que, em 2018, já estava implantada em 190 escolas estaduais. O autor busca saber qual o papel e as contribuições do NTTPS para as mudanças metodológicas na escola e quais as impressões dos professores em relação ao NTTPS. O autor conclui que as ações do NTTPS, na escola, são importantes para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos, pois contribuem significativamente para os resultados das avaliações internas, além de desenvolver autonomia, cooperação entre os pares e interdisciplinaridade.

No texto O professor e o estudante de filosofia no ensino médio brasileiro: uma leitura a partir de Michel Foucault, Antônio Alex Pereira de Sousa faz um estudo analítico das obras de Michel Foucault e observação das aulas e entrevistas com cinco docentes do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza, para compreender o que seria o mestre/professor e o discípulo/aluno de Filosofia. Da análise do discurso dos entrevistados, se percebeu uma complexidade já que há um argumento em torno da personalidade cativante do professor que dá a entender que o ensino, de um modo geral, deve ter como estratégia o uso do prazer. Todavia, o autor pondera que, observando com atenção as práticas de si e alguns exemplos dados pelos próprios professores, o processo de compreensão filosófica pode gerar, no discente, como parte do processo de aprendizagem, um desconforto, uma angústia, uma dor.

A última parte da coletânea trata das PRÁTICAS DOCENTES E ATUAÇÃO DO PROFESSOR. Em recorte histórico e legal da educação, que antecede o Diretor de Turma no Ceará e sua atuação nas escolas de Educação Profissional na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-3, a autora Maria Erisvan Alves de Oliveira investiga se é possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT face à Educação Profissional integral e integrada ao ensino médio. A autora conclui que as atividades dos Diretores de Turmas frente à filosofia das EEEPs confluem para os bons resultados acadêmicos nas avaliações internas e externas, contribuindo também para um número pequeno de abandono e no

que diz respeito às avaliações externas como o ENEM, percebe-se, que apesar das EEEPs apresentarem resultados melhores que as escolas regulares há ainda um longo caminho a percorrer.

O capítulo de Gabriel Petter da Penha, intitulado A representação social da profissão docente no cinema: entre a realidade e a ficção discute a representação social da profissão docente no âmbito da sétima arte, através de filmes de várias décadas, cujos personagens principais são professores. O autor revela que essas transformações podem ser verificadas em diversas produções cinematográficas, sobretudo estadunidenses, mas traem os ideais de um currículo oculto, elaborado pelos agentes do poder político e econômico hegemônico, com forte repercussão social.

Na prática pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação a partir do Programa Aluno Conectado em Pernambuco, de Francisca Neiriland Turbano dos Santos há uma reflexão sobre práticas e procedimentos adotados pelos professores no uso das TICs em sala de aula no ensino médio, de modo a possibilitar uma compreensão para sua adoção em ambientes escolares. O diagnóstico foi realizado em oficinas e tratou da relação pedagógica com o uso das TICs, a partir do uso dos tablets/PC. A autora percebe que os docentes atuaram como mediadores a partir da utilização dos recursos ofertados pelo PAC, mas com algumas restrições a começar pela adequação do uso das TICs. Adverte que no interior dos ambientes escolares não é diferente dos ambientes familiares. Os estudantes estão cada vez mais conectados com redes sociais e se comunicando e apreendendo com informações que são vinculadas a cada instante. Todavia, nas escolas evidencia-se a dificuldade do corpo docente de acessar uma internet mais veloz, impedindo de colocar em prática um trabalho voltado para o uso das TICs e sua interação com uma aprendizagem significativa.

O capítulo de Rodrigo Antônio de Oliveira, denominado Avaliação em larga escala, enquanto política pública: um marcador social analisa o SPAECE a partir de documentos produzidos pela SEDUC para refletir sobre a avaliação em larga escala. O autor afirma que não é mais possível falar de Avaliação da Aprendizagem sem falar de Sistemas de Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista que ambos estão entrelaçados, e que é destes sistemas que têm emanado a constituição e a vinculação dos recursos. Dessa forma, se faz necessário saber se a técnica de avaliar não está sendo subestimada pelas práticas que só visam a conquista de resultados favoráveis (premiações pecuniárias) e ressalta que a leitura e a reflexão dos indicadores recolhidos é a via e não o ponto de chegada.

O capítulo que encerra a coletânea é de autoria de Maria Verislene Lavor Sousa, denominado as tecnologias da informação e da comunicação e as práticas docentes e atenta para as práticas pedagógicas com uso do computador na escola, a partir do acompanhamento da implementação do laboratório de informática em uma escola da capital cearense, se pergunta como

os professores utilizam estes conhecimentos na prática docente e como desenvolvem suas práticas em TIC, além de indagar quais as necessidades de formação e dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à prática em TIC, especificamente sobre uso do computador. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de formação docente para utilização das tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar, já que o uso de computadores e de recursos multimídia é quase inexpressivo, sendo esse um fator reconhecido por todos os envolvidos na investigação.

Nesta coletânea há portanto, importantes contribuições de professores da educação básica para a reflexão sobre o fazer pedagógico, novas formas de ensinar e aprender, inovações trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação, possibilidades de encantar os alunos para a escrita e a leitura. Da mesma forma, inquietações sobre o profissional da educação, seus dilemas e saberes, sobre os programas e avaliações educacionais e sobre o grandioso papel que a escola desempenha na sociedade contemporânea. Esse papel passa por nos apropriarmos cada vez mais das situações vividas na escola e pelo reconhecimento imprescindível de um de seus principais agentes: o professor. Valorizar o seu saber, estimular suas pesquisas e divulgar seu conhecimento certamente é uma dessas maneiras.

Prof^a. Dra. Danyelle Rilim Gonçalves

SUMÁRIO

1 O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS NOVAS METODOLOGIAS.....	23
1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PLANETÁRIO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA E FÍSICA	25
2 RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GRAVITAÇÃO UNIVERSAL UTILIZANDO UM BLOG DE ESTUDO COMO FERRAMENTA DE APOIO	44
3 USO PEDAGÓGICO DE SOFTWARE DE SIMULAÇÃO PARA AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONTEÚDOS DE ELETROQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	63
4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA INICIANTES.....	83
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PARAMBU, CEARÁ EM SUA CONTRIBUIÇÃO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL DO RIO PUIU	98
2 IDENTIDADE DE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LABORATÓRIOS	113
6 PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LABORATÓRIOS DE REDAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA QUEBRANDO PARADIGMAS NO SÉCULO XXI.....	115
7 ENSINO E IDENTIDADE DE GÊNERO: UM ESTUDO DISCURSIVO	127
8 FANTÁSTICA LITERATURA: OFICINAS DE PRODUÇÃO LITERÁRIA NA EJA.....	140
9 MARCAS AUTORAIS E DIALÓGICAS EM TEXTOS ESCOLARES: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR	160
3 DESAFIOS SÓCIO EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO	175
10 A ÉTICA UBUNTU E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: EXPERIÊNCIAS DE VINCULAÇÃO EM EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA.....	177
11 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	191
12 A FRAGILIDADE E A INSEGURANÇA DAS PORTARIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS/ CE.....	210

13 NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISAS E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS) NO ESTADO DO CEARÁ: BREVE DESCRIÇÃO.....	227
14 O PROFESSOR E O ESTUDANTE DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT	240
4 PRÁTICAS DOCENTES E ATUAÇÃO DO PROFESSOR	253
15 RECORTE HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO, QUE ANTECEDE O DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ E SUA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.	255
16 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO CINEMA: ENTRE A REALIDADE E A FICÇÃO.....	279
17 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA ALUNO CONECTADO EM PERNAMBUCO	298
18 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: UM MARCADOR SOCIAL.....	311
19 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	330
20 MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO RESENHA DE FILME.....	343

1 O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS NOVAS METODOLOGIAS

1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PLANETÁRIO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA E FÍSICA

TEACHER CONCEPTIONS ON THE USE OF PLANETARY AS A METHODOLOGICAL RESOURCE FOR ASTRONOMY AND PHYSICS TEACHING

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL USO DEL PLANETARIO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASTRONOMÍA Y LA FÍSICA

José Ademir Damasceno Júnior²

RESUMO

Neste trabalho, realizou-se um estudo sobre as concepções de professores, que ministram aulas de Astronomia, no que se refere à visitação ao Planetário Rubens de Azevedo (PRA), do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). A preocupação com o tema justifica-se pela necessidade da utilização do Planetário como recurso metodológico para o ensino de Astronomia e Física, a fim de que sejam melhor exploradas as suas potencialidades. O PRA está localizado num ponto turístico de Fortaleza (CE), sendo procurado para visitação, principalmente, por professores e alunos que participam da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). Levantou-se o questionamento sobre como o PRA estaria sendo utilizado para o ensino de Astronomia e Física. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, um estudo de caso, norteado por um levantamento bibliográfico da área de Ensino em Astronomia e Física nos espaços não formais, e da análise de entrevistas da amostra pesquisada. As concepções dos professores sobre as visitas escolares foram interpretadas seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (AC), cujos resultados apontam para a existência de uma concepção de uma visita escolar restrita ao dia da visita, praticamente sem planejamento e roteiro, evidenciando algumas dificuldades para o ensino de conteúdos de Astronomia. Os resultados também revelam a inexistência de uma abordagem de fundamentação teórica e metodológica voltada para o uso deste espaço

² Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2005). Especialista no Ensino de Física pela Faculdade Farias Brito - FFB (2006). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2013). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (2018). Atualmente diretor da EEMTI Liceu Vila Velha

na formação inicial e continuada de professores, contribuindo para uma visitação à base do senso comum.

Palavras-chave: Ensino de Astronomia e Física. Espaço Não Formal de Ensino. Planetário. Análise de Conteúdo. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

In this work, a study was made about the conceptions of teachers, who teach Astronomy classes, regarding the visitation to the Rubens de Azevedo Planetarium (PRA), of the Dragão do Mar Center of Art and Culture, in the light of the Theory of Meaningful Learning (TAS). The concern with the theme is justified by the need to use the Planetarium as a methodological resource for the teaching of Astronomy and Physics, in order to better explore its potentialities. The PRA is located in a tourist spot of Fortaleza (CE), being sought for visitation, mainly by teachers and students who participate in the Brazilian Astronomy and Astronautics Olympiad (OBA). The question arose as to how the PRA was being used for the teaching of astronomy and physics. The methodology used in this research was of a qualitative nature, a case study, guided by a bibliographic survey of the area of Teaching in Astronomy and Physics in non-formal spaces, and the analysis of interviews of the researched sample. Teachers' conceptions about school visits were interpreted following the principles of Content Analysis (CA), whose results point to the existence of a conception of a school visit restricted to the day of the visit, practically without planning and script, highlighting some difficulties for the teaching of astronomy content. The results also reveal the inexistence of an approach of theoretical and methodological foundation focused on the use of this space in the initial and continuous formation of teachers, contributing to a visitation based on common sense.

Keywords: Teaching of Astronomy and Physics. Non-Formal Teaching Space. Planetary. Content analysis. Meaningful Learning.

RESUMEN

En este trabajo, se realizó un estudio sobre las concepciones de los docentes, que imparten clases de Astronomía, con respecto a la visita al Planetario Rubens de Azevedo (PRA), del Centro de Arte y Cultura Dragão do Mar, a la luz de la Teoría de Aprendizaje significativo (TAS). La preocupación por el tema se justifica por la necesidad de utilizar el Planetario como recurso metodológico para la enseñanza de la astronomía y la física, a fin de explorar mejor su potencial. PRA se encuentra en un lugar turístico en Fortaleza (CE), y es visitado principalmente por maestros y estudiantes que participan en la Olimpiada Brasileña de Astronomía y Astronáutica (OBA). Se planteó la cuestión de cómo se usaba la PRA para la enseñanza de Astronomía y Física. La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, un estudio de caso, guiado por una encuesta bibliográfica del área de Enseñanza en Astronomía y Física en espacios no formales, y el análisis de entrevistas de la muestra investigada. Las concepciones de los maestros sobre las visitas escolares se interpretaron siguiendo los principios del Análisis de Contenido (CA), cuyos resultados apuntan a la existencia de un concepto de visita escolar restringido al día de la visita, prácticamente sin planificación y guión, mostrando algunas dificultades para enseñanza de contenido de astronomía. Los resultados también revelan la falta de un enfoque teórico y metodológico para el uso de este espacio en la educación inicial y continua de los docentes, lo que contribuye a una visita basada en el sentido común.

Palabras clave: Astronomía y enseñanza de la física. Espacio de enseñanza no formal. Planetario Análisis de contenido. Aprendizaje significativo.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, verificam-se poucos cursos de Licenciatura em Física que possuem a disciplina de Astronomia na estrutura curricular. Mais da metade dos cursos são das regiões Sul e Sudeste, onde está também a maioria dos astrônomos. No entanto, mesmo nessas regiões são poucos os cursos que possuem, ao mesmo tempo, astrônomos e a disciplina obrigatória de Astronomia (ROBERTO JUNIOR; REIS; GERMINARO, 2014).

Portanto, nota-se que os conteúdos de Astronomia são pouco trabalhados na formação inicial de professores em nosso país. São raras as oportunidades oferecidas pelos cursos superiores para que os professores tenham uma formação que possibilite a apropriação das competências e habilidades necessárias para lecionar tais conceitos científicos com esmero, tornando

essencial a busca por uma fundamentação teórica e metodológica (BRETONES, 1999).

Os planetários são classificados como espaços não formais de ensino. Nesses ambientes se pode ter uma reprodução da esfera celeste, através de um equipamento óptico capaz de projetar em um teto abobadado as estrelas com suas posições aparentes no céu, assim como os planetas e outros objetos celestes (ROMANZINI, 2011).

É importante destacar que inúmeros pesquisadores suscitam a discussão da relevância dos espaços não formais como ferramentas pedagógicas no ensino de Astronomia, concomitantemente, buscam compreender as possibilidades e dificuldades destes espaços, reconhecendo-os como espaços que promovem o interesse e despertam a motivação dos visitantes. Estes ambientes configuram-se assim como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da Astronomia (ROMANZINI, 2011).

Entretanto, verificam-se poucos trabalhos que tratam sobre a utilização de uma abordagem teórica e metodológica pelos professores no ensino de Astronomia, a fim de facilitarem a sua prática pedagógica (SANTANA, 2017).

Nesse sentido, levantou-se o questionamento sobre como o ambiente Planetário está sendo utilizado para o ensino de Astronomia e Física. A preocupação com o tema justifica-se por acreditar-se que o Planetário não está sendo devidamente explorado em todas as suas potencialidades, e quanto à dificuldade da interação desse instrumento com a sala de aula.

Por meio desses pressupostos, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as concepções dos professores sobre o uso do Planetário como recurso metodológico para o ensino de Astronomia e Física.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se as lacunas apresentadas nas pesquisas existentes sobre o uso do Planetário e o ensino de Astronomia e Física estão presentes nas concepções dos professores entrevistados;
- Analisar a utilização do Planetário para o ensino de Astronomia e Física, e a integração deste com a sala de aula, através das concepções de um grupo de professores entrevistados e em consonância com os documentos oficiais da área de educação;

- Inferir qual é o papel do professor e os saberes docentes envolvidos ao planejar uma visita em um Planetário para o ensino de Astronomia e Física;
- Obter elementos para potencializar a utilização do Planetário para o ensino de Astronomia e Física, com vistas a favorecer uma aprendizagem significativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (TAS)

É notório que a aprendizagem significativa é o conceito mais conhecido e importante da teoria de David Ausubel. Para ele, a “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 7). Com o intuito de esclarecer ainda mais esse pensamento, vejamos o que explicitam Moreira e Masini (1982, p. 7-8):

Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel definiu como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações das experiências do indivíduo.

É preciso enfatizar que o processo de ancoragem possibilita também a modificação e nova elaboração do subsunçor. Sobre isto, Moreira e Masini (1982, p. 8) explicam que:

[...] este processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do conceito subsunçor. Isso significa que os subsunçores existentes na estrutura cognitiva podem ser abrangentes e bem desenvolvidos ou limitados e poucos desenvolvidos, dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 8).

Partindo desta premissa, o subsunçor passará por uma modificação, ficará melhor elaborado, possibilitando, por conseguinte, que o aluno utilize essa nova informação para explicar fenômenos até mesmo mais complexos,

por exemplo, a existência da presença de matéria escura no espaço sideral. Enfim, o novo subsunçor será capaz de servir para um leque maior de informações, mais conhecimentos a serem adquiridos.

Um material para ser ancorado deve ser logicamente significativo, suficientemente não arbitrário e não aleatório (MOREIRA; MASINI, 2001).

Moreira e Masini (1982, p. 14) reiteram ainda que a aprendizagem significativa pressupõe que:

a) o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, i.e., relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva);

b) o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não arbitrária a sua estrutura cognitiva.

Verifica-se o destaque que esses autores dão à natureza do material a ser aprendido e à estrutura cognitiva do aprendiz. Para eles, a natureza do material deve ser logicamente significativa, suficientemente não-arbitrária e não-aleatória em si, de forma que possa interagir de forma substantiva e não-arbitrária com as ideias relevantes da capacidade do indivíduo de aprender.

No que se refere à estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar presentes os subsunçores específicos para que os novos conceitos possam ser ancorados de forma significativa. Porém, Moreira e Masini (1982, p. 14) fazem uma advertência:

[...] independente do quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz é, simplesmente, a de memoriza-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado. (Reciprocamente, independente de quão predisposto para aprender estiver o indivíduo, nem o processo nem o produto serão significativos se o material não for potencialmente significativo.)

Entende-se este alerta como uma relevante preocupação que os professores devem ter no planejamento de suas aulas, em suas sequências didáticas. Não basta utilizarem recursos tecnológicos diversos direcionados para a educação, disponíveis atualmente, por exemplo, simuladores virtuais, softwares computacionais, laboratórios de ciências, visitas à museus, observatórios e Planetários, entre outros, caso não exista um procedimento teórico e metodológico correspondente à realidade do contexto escolar.

Percebe-se também a necessidade de o aluno em relacionar os conteúdos estudados de forma progressiva e reconciliadora, conceitos que serão definidos e discutidos a seguir.

À medida que a aprendizagem significativa ocorre, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações. Do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, posteriormente então, este é progressivamente diferenciado em termos de detalhe e especificidade. Segundo Ausubel, o princípio de diferenciação progressiva deve ser levado em conta ao se programar o conteúdo, i.e., as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início para, somente então, serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhe e especificidade (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 21).

Ausubel propõe tal princípio baseado em duas hipóteses:

a) é mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas; b) a organização do conteúdo de uma certa disciplina, na mente de um indivíduo, é uma estrutura hierárquica na qual as ideias mais inclusivas estão no topo da estrutura e, progressivamente, incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 21).

Dessa forma, a programação dos conteúdos deve favorecer a diferenciação progressiva, assim como possibilitar relações entre proposições e conceitos, "chamar atenção para diferenças e similaridades importantes e reconciliar inconsistências reais ou aparentes" (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 21).

Interessante destacar que, por conseguinte à diferenciação progressiva, teremos o princípio, denominado por Ausubel, da reconciliação integrativa. Entretanto, para ele, os autores dos livros de texto ao separar as ideias e tópicos em capítulos e seções, infelizmente, não estão contribuindo para que ocorra uma aprendizagem significativa, pois assim dificultam a associação entre as ideias, ou seja, a reconciliação integrativa.

Com o objetivo de clarificar esses conceitos, vejamos as seguintes definições:

a) a diferenciação progressiva é o princípio pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários. Essa ordem de apresentação corresponde à sequência natural da consciência, quando um ser humano é espontaneamente exposto a um campo inteiramente novo de conhecimento;

b) reconciliação integrativa é o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para explorar

relações entre as ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 22).

Moreira e Masini (1982, p. 21) argumentam que:

A determinação de quais são os conceitos mais gerais e inclusivos, de quais os conceitos subordinados de um corpo de conhecimento e de como todos esses conceitos estão organizados, estrutural e hierarquicamente, não é uma tarefa fácil. Porém, como já foi dito, do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos procede-se da melhor forma quando os elementos mais gerais e inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, então, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhe e especificidade.

Novak (1977) defende que, para alcançar a reconciliação integrativa de forma eficiente, deve-se desenvolver o ensino "descendo e subindo" nas estruturas conceituais hierárquicas, a cada nova informação apresentada. "Isto é, começa-se com os conceitos mais gerais, mas é preciso ilustrar logo de que modo os conceitos subordinados estão a eles relacionados e então voltar, através de exemplos, a novos significados para os conceitos de ordem mais alta na hierarquia" (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 25).

Moreira e Masini (1982, p. 25) acrescentam que:

Uma vez identificados os conceitos superordenados e subordinados de uma disciplina ou corpo de conhecimento, eles podem ser dispostos hierarquicamente num diagrama bidimensional [...] que pode ser usado para fins instrucionais. Tais diagramas podem ser chamados de "mapas conceituais". Os mapas conceituais procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte de uma disciplina (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 25).

Conceitos superordenados; muito gerais e inclusivos.

Conceitos subordinados; Intermediários.

Conceitos específicos; pouco inclusivos, exemplos.

"Entende-se que a aprendizagem significativa processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo deve desenvolver o ensino "descendo e subindo" nas estruturas conceituais hierárquicas, a cada nova informação apresentada, ampliando a compressão de um objeto e sua relação integrativa com outros conceitos e campos de saber."

3 METODOLOGIA

Este trabalho analisou as concepções de um grupo de professores da rede pública do Estado do Ceará, escolhido de forma aleatória, que ministraram aulas de Astronomia na Educação Básica, no período de 2013 a 2017, sobre a utilização do Planetário como recurso metodológico para o ensino de Astronomia e Física, baseadas em entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados foi embasada nos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a partir das entrevistas realizadas com os professores. Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo (AC) trata-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, visa buscar indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou desta comunicação.

Baseando-se no corpus e nos objetivos do trabalho, foram propostas as seguintes categorias:

- Discordância entre os documentos oficiais e o ensino de Astronomia na educação básica;
- Formação em ensino de Astronomia;
- Dificuldades na utilização do Planetário;
- Benefícios do Ensino de Astronomia com o uso do Planetário.

Decidiu-se pelo uso da seguinte simbologia para as transcrições das entrevistas:

Nome de Professor: "P"

Foi um total de seis professores entrevistados, os quais são identificados por P1, P2, P3 e assim por diante. As transcrições e observações constituem o corpus da pesquisa, que por definição de Bardin (2011) se trata do conjunto de documentos obtidos submetidos à análise.

3.1 CATEGORIA: DISCORDÂNCIA ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INDICADOR: CONTEÚDOS DE ASTRONOMIA POUCO ABORDADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Com o intuito de dimensionar a presença dos conteúdos de Astronomia no currículo escolar, obteve-se as seguintes falas:

P5: Não faz parte da grade curricular comum [...]

P1: Não.

P2: Não. Não faz parte do nosso quadro curricular, mas eu sempre incentivo inclusive nessas avaliações da OBA, né? Eu sempre estou inscrevendo os meus alunos e convencendo-os a participar dessa prova da OBA.

P3: No Fundamental sim, era um capítulo que eu tratava com mais profundidade, mas no Ensino Médio o máximo que a gente conseguiria ver seria as Leis de Newton e da gravitação, sem tanta profundidade.

P4: Hum, bom, eu não leciono Física, né? Mas creio que pelo menos a parte de gravitação, né? Que integre sim o currículo de Física, mas realmente no Colégio [...] é diferente, nós temos a disciplina de Astronomia de forma autônoma, independente da Física.

P5: Não diretamente, eventualmente ela é abordada também pela Geografia, mas não faz parte diretamente do conteúdo.

P6: Não de forma específica. Tinha dentro do currículo na área de gravitação, mas sempre aquela coisa conteudista, né? Seguindo o livro no caso.

O fato do P4 trabalhar em uma escola que oferece em sua grade curricular a disciplina de Astronomia, de forma obrigatória, para os alunos de 8º ano, não deveria ser visto com surpresa, ou exceção, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteará a educação brasileira nos próximos anos, recomenda para esta etapa escolar os seguintes objetos de conhecimento: "Sistema Sol, Terra e Lua" e "Clima", assim como suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas nos alunos:

Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.

Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.

Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.

Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e como elas são medidas.

Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana (BRASIL, 2017, p. 301).

É importante dar ênfase também às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), outro documento referencial para a Educação Básica no Brasil, ao estabelecerem a ne-

cessidade de que sejam estudados conceitos astronômicos na disciplina de Física, no Ensino Médio. Os PCN+ apresentam como tema estruturador: Universo, Terra e vida humana, conforme averigua-se abaixo:

Finalmente, será indispensável uma compreensão de natureza cosmológica, permitindo ao jovem refletir sobre sua presença e seu "lugar" na história do Universo, tanto no tempo como no espaço, do ponto de vista da ciência. Espera-se que ele, ao final da educação básica, adquira uma compreensão atualizada das hipóteses, modelos e formas de investigação sobre a origem e evolução do Universo em que vive, com que sonha e que pretende transformar. Assim, Universo, Terra e vida passam a constituir mais um tema estruturador (BRASIL, 2002, p. 70-71).

3.2 CATEGORIA: FORMAÇÃO EM ENSINO DE ASTRONOMIA

INDICADOR: FORMAÇÃO AUSENTE OU DEFICIENTE NO ENSINO DE ASTRONOMIA

Acredita-se que o fato de quase a totalidade dos professores entrevistados não sentirem total segurança em ministrar os conteúdos de Astronomia também está em função deles não terem participado de pelo menos uma formação continuada, ou desta ter sido realizada de forma inadequada. Este pensamento baseia-se nas transcrições a seguir, quando cada professor foi indagado se "Já participou de alguma formação em Astronomia? ":

P1: Não.

P2: Não, formação em Astronomia não. Eu gosto muito. Tenho muito interesse.

P3: O Observatório Nacional de Astronomia tem curso em EAD, eu acompanhei, no ano de 2009 e depois eu participei de algumas palestras sobre o tema.

P4: Sim. Fiz vários cursos em Astronomia.

P5: Fiz um curso de extensão na UFC e dentro desse curso de extensão na UFC nós fizemos uma disciplina inclusive no Planetário, uma disciplina ligada a Astronomia.

P6: Não participei na minha formação.

É preocupante o fato dos professores P3 e P5, apesar de terem tido uma formação continuada em Astronomia, através de cursos de EAD ou de extensão presencial, além de ambos terem cursado também uma disciplina optativa de Astronomia em suas graduações de Física, não se sentirem confiantes em ministrar os conteúdos de Astronomia na Educação Básica.

Em concordância com Langhi (2009), percebe-se que o ensino de Astronomia nas escolas apresenta sérios problemas, quando é verificado, pois em muitas escolas os professores não trabalham claramente os seus conteúdos. Segundo o autor, isto se deve à má formação dos professores no Brasil.

De acordo com Bretones (1999), em nosso país, apenas alguns cursos oferecem disciplinas específicas de Astronomia e poucos são os cursos de licenciatura. A falta de material didático de qualidade em Astronomia também dificulta a formação inicial dos professores, assim como em sua formação continuada.

Sobre a insuficiente oferta da disciplina de Astronomia nos cursos de graduação em Física pelas universidades brasileiras, certifica-se que:

Há 70 (53%) cursos que não possuem nenhuma disciplina de Astronomia na sua estrutura curricular e 42 (32%) que possuem apenas disciplinas optativas/eletivas. O significado desses dados é que a maioria absoluta dos cursos de Licenciatura em Física não possui na sua estrutura curricular a disciplina obrigatória de Astronomia (ROBERTO JUNIOR; REIS; GERMINARO, 2014, p. 94).

3.3 CATEGORIA: DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DO PLANETÁRIO

INDICADOR: FALTA DE PLANEJAMENTO E ROTEIRO PARA AS VISITAÇÕES

A fim de inferir se os professores elaboram planejamentos e roteiros para as visitas ao Planetário, realizou-se o estudo a seguir.

P2 indica que o Planetário em que ele visitou "não dispõe de bebedouros, cantinas. De repente, se eu quiser levar um lanche tem que ser tudo ali no cantinho. Lá, nada pode se pegar, se tocar [...].

Terci e Rossi (2015) advertem que é importante que o professor conheça antes o ENF a ser visitado, a fim de tecer melhores informações sobre a estrutura e organização do local, assim, prevenir-se quanto aos quesitos: segurança, alimentação dos estudantes e acessibilidade aos alunos que são portadores de alguma deficiência. Essa visita prévia auxiliará o professor em seu planejamento e roteiro, proporcionando novas ideias e possíveis adaptações para que o local visitado seja melhor explorado.

Perguntou-se ao P2 sobre: "O que poderia ser feito para superar suas dificuldades no uso do Planetário como recurso pedagógico?". A resposta foi:

P2: A gente sentar. A gente que eu falo é nós, professores, discentes, núcleo gestor, tá certo? E traçar algumas, principalmente o pessoal das exatas, que é a nossa grande massa, professores de Matemática, Física, Quí-

mica e Biologia. A gente traçar um trabalho que possa utilizar com mais frequência o Planetário, entendeu? Eu acho que importante. Tá faltando só haver uma conscientização do grupo de profissionais [...]

P4 foi questionado sobre: "Quais as suas dificuldades na utilização do Planetário como recurso pedagógico?". Obteve-se a seguinte resposta:

P4: [...]então, se o professor não tiver um domínio prévio. Não tiver uma ideia clara do que ele quer, de como trabalhar, a visita pode acabar sendo só uma diversão, só ainda um passeio, sem uma consequência, né [...]

Outro ponto que merece semelhante atenção para análise, diz respeito às transcrições acerca da indagação feita aos professores entrevistados sobre "Antes da visita ao Planetário você realizou na escola alguma atividade preparatória? ":

P1: Sim, sim. Durante três meses nós fizemos um minicurso com as principais temáticas das olimpíadas de Astronomia. Aí eu via conceitos de sistema dos planetas, de corpos diversos corpos celestes, asteroides, cometas, né? Também falando sobre conceitos de estrelas, eclipses. Então, foi um curso conceitual, introdutório básico.

P5: Uma atividade básica, informando os alunos o que eles iam encontrar lá, qual o objetivo do Planetário, o que é que ele mostrava e os estudos básicos da gravitação universal. A gente sempre tentou enquadrar. Na época eles estavam estudando gravitação universal e para contextualizar o que eles iriam ver.

Percebe-se que os professores até buscam estratégias para sensibilizarem os alunos, mas sem uma fundamentação teórica e metodológica. Conforme Terci e Rossi (2015), é muito importante na etapa de pré-visita que os professores entrem em contato com os responsáveis do ENF para que seus objetivos possam ser trabalhados de acordo com as atividades disponíveis nesse espaço.

Verifica-se também que os professores explicaram aos seus alunos sobre a visita ao Planetário, exceto P4 e P6, pois, infelizmente, ainda não levaram os seus estudantes ao Planetário. P4, durante a entrevista, argumentou que o tempo que ministra aula na Educação Básica (de 1 ano e meio) corresponde praticamente ao tempo que o PRA está fechado para visitação, devido a uma reforma. Já P6 justificou no decorrer da entrevista que teria sido, principalmente, pela dificuldade de transporte.

Apesar da maioria dos professores ter feito uma atividade de sensibilização na escola, em nenhum momento das entrevistas os mesmos (salvo P3, que durante a entrevista explicitou que tinha o hábito de visitar o PRA antes de ir com os alunos, para definir o que seria trabalhado com os estudantes e elaborar o seu roteiro) citaram que haviam conversado com os responsáveis do local para explicarem sobre os objetivos da visita, a fim de saber se o PRA teria disponível atividades para atender aos seus objetivos propostos.

Segundo Santana (2017), é interessante na etapa de pré-visita que o professor realize o procedimento de conversar com os responsáveis do local que será visitado, com o intuito de conciliar suas intenções com as atividades disponíveis no espaço.

A autora frisa ainda a necessidade de se elaborar um roteiro para organizar a visita, estabelecer uma sequência de trabalho, a fim de evitar que os alunos percam o foco e, assim, reduzir casos de indisciplina. Santana (2017) lembra ainda que o objetivo do roteiro não é de tornar o ENF uma sala de aula com um ensino tradicional, mas para que os alunos explorem o máximo possível o local, ou seja, para que o Planetário seja melhor explorado em todas as suas potencialidades.

É importante também chamar a atenção que nenhum dos professores entrevistados, exceto P3, afirmou elaborar um roteiro, nem sequer um registro de planejamento para a visita, deixando a atividade somente sob responsabilidade dos monitores do PRA.

Verificou-se que a participação na OBA exerce forte influência para uma visita ao PRA. Todavia, a elaboração de um roteiro para a visita não deve ser descartada, pois esse documento reforçará o propósito de que a visita não é um mero passeio, devendo ser vista como uma aula que está ocorrendo fora da sala de aula (SANTANA, 2017).

3.4 CATEGORIA: BENEFÍCIOS DO ENSINO DE ASTRONOMIA COM O USO DO PLANETÁRIO

INDICADOR: PROPORCIONA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A fim de constatar, por meio das falas desses professores, se o Planetário promove uma aprendizagem significativa, fez-se o seguinte questionamento: "Você acredita que o Planetário favoreceu aos alunos uma aprendizagem significativa?". Os professores expuseram que:

P1: Sim, sim. Durante o minicurso a gente procurava dar uma lida sobre os conceitos que eram dados do eclipse solar e lunar, relacionar isso com os conhecimentos que os alunos já tinham, conceitos como constelações. E no Planetário foi possível reforçar isso. Então, tipo de constelações que foram estudadas desde durante o curso foi possível incrementar, aumentar, a gama de maneira a ensinar esse conteúdo.

P2: É porque assim, o aluno, não só, nós que gostamos dessa área... dispõe de recursos, né, tecnológico, que muitas escolas não dispõem. E aí é outra visão que o aluno tem [...]

P3: Sim. Porque eles a partir daí tiveram o início da percepção da pesquisa científica, do entendimento que o tempo dedicado por muitas pessoas

para compreender a dinâmica celeste resultou num conhecimento maior, que não era só você observar o céu à noite. Pra alguns tornou-se mágico, despertaram o interesse para estudarem mais para a própria disciplina. Pra uns nem tanto porque, sabe que o talento e vocação são diferentes, mas eu conseguia atingir com as visitas o ápice do projeto naquele momento.

P5: Sim, sim. Porque os alunos tiveram mais interesse em Física. Eles puderam vislumbrar uma visão bem maior. Viram, baseado no que diz Marcelo Gleiser: 'somos poeira das estrelas'. Na sessão do Planetário eu deixei isso bem claro. Eles viram, nós vimos essa questão do quão pequeno nós somos dentro de um universo gigantesco. E isso engrandeceu muito as discussões em sala de aula e favoreceu bastante ao desenvolvimento desses alunos.

P1 explicou relacionar os conceitos astronômicos estudados em sala de aula e no Planetário com os conhecimentos que os alunos já tinham. Inferiu-se que, dessa forma, esse professor atende a uma das premissas preconizadas pela Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, que é a ideia de que a nova informação deve se vincular a aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 1999).

Outro pré-requisito para a obtenção de uma aprendizagem significativa foi apontado pelos professores P1, P2, P3 e P5, ao ressaltarem que por meio do Planetário os alunos se sentiam motivados. De acordo com Thornburgh (2017), o Planetário é um ambiente altamente visual, que possibilita experiências aos alunos que dificilmente seriam vivenciadas em sala de aula.

Interessante destacar que a participação das escolas na OBA representa um fomento para o ensino de Astronomia, pois os professores trabalham conteúdos de Astronomia, tendo assim o direcionamento para o ensino em sala de aula, desse modo, visitando Planetários e outros equipamentos públicos (BRETONES; NETO; CANALLE, 2006).

Todavia, Oliveira, Langhi e Vilaça (2015) afirmam que, apesar da relevância dos ENF, estes deveriam ser mais representativos na formação de professores com a realização de cursos e recursos didáticos.

Victoriano (2013) ressalta a importância de que a ida ao ENF promova reflexões e, como já foi discutido, exista uma interação com a sala de aula para um melhor aproveitamento do espaço.

Seria interessante que esses resultados da visita, avaliados pelos professores, fossem compartilhados com outros e investigados pelas Universidades, assim como nesta pesquisa (TERCI; ROSSI, 2015). Em consonância com Gauthier et al (1998), este processo pode representar um Saber da Ação Pedagógica.

Em linhas gerais, notou-se que a categoria de planejamento, desde a pré até a pós visita, apresentava índices semelhantes e frequentes entre

todos os professores. Acredita-se está relacionado aos saberes da Tradição Pedagógica (GAUTHIER et al, 1998), devido à ausência de uma fundamentação teórica e metodológica quanto à utilização do Planetário, seja na formação inicial ou continuada dos professores.

Os saberes utilizados por esses professores durante a visita estariam associados com as práticas herdadas destes professores e suas lembranças sobre visitas escolares enquanto ainda eram alunos, ou seja, é uma prática que reproduz sem a intervenção das Universidades, a fim de melhor explorar esses espaços, resultando num processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

Terci e Rossi (2015) sugerem procedimentos metodológicos para as visitas aos ENF, alertando que a realidade de cada contexto escolar é única e que podem (e devem) ser alteradas de acordo com os contextos e os saberes experienciais de cada professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível tomar algumas inferências. Observou-se que, no Brasil, o ensino de Astronomia e Física, apesar de alguns esforços, como por exemplo, da legislação vigente e de alguns trabalhos científicos, é ainda bem superficial e que apresenta diversas dificuldades, tais como, uma má formação inicial dos professores e um número insignificante de cursos de graduação em Astronomia (sendo que poucos cursos de licenciatura em Física oferecem a disciplina de Astronomia e, mesmo quando oferecem, normalmente são optativas).

Percebeu-se que as concepções dos professores são fundamentadas no saber da tradição pedagógica, sendo que estes não elaboram um planejamento e nem roteiro para melhor interagir com o Planetário, limitando este espaço a uma mera visita pontual, basicamente para se verificar as teorias vistas em sala de aula, não havendo integração desse ambiente com a sala de aula.

Foram conhecidas também as possibilidades de ensino e aprendizado com o uso de um planetário, um ambiente não-formal de ensino. Muitos autores apontam que o Planetário apresenta diversas vantagens, tais como: despertar a motivação do aluno, sua curiosidade; facilitar a compreensão do universo, dos corpos celestes, sua organização, sua composição, entre outros.

Entretanto, é preciso fazer um alerta, com o intuito de uma adequada utilização do Planetário, é imprescindível promover melhorias na formação inicial e continuada no ensino de Astronomia e Física. Para uma mudança de postura do professor, faz-se necessário uma abordagem teórica e meto-

dológica, a fim de potencializar o uso de um Planetário. Caso contrário, as visitas a esses espaços serão tratadas como meros passeios, baseados em senso comum.

Conclui-se portanto, a partir deste trabalho, das informações levantadas, que o Planetário poderá favorecer uma aprendizagem significativa, em função do interesse que desperta nas pessoas, ou seja, por meio de uma pré-disposição do indivíduo em estudar Astronomia; por possuir sessões adequadas ao nível de ensino e etapa escolar dos alunos, correspondendo, assim, à estrutura cognitiva do indivíduo. Deve-se lembrar que essas condições são básicas para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Infere-se também que, através do estudo de conceitos astronômicos utilizando-se um Planetário, será possível desenvolver nos alunos as habilidades recomendadas por documentos oficiais da educação, como, por exemplo, PCN+ e BNCC.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRETONES, P. S. *Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil*. Campinas: IG/UNICAMP, 1999, 187 p. Dissertação de Mestrado.

BRETONES, P. S.; NETO, J. M.; CANALLE, J. B. G. A educação em Astronomia nos trabalhos das reuniões anuais da Sociedade Astronômica Brasileira. *Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira*, v. 26, n. 2, p. 55-72, 2006.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Editora Unijuí, Ijuí – RS, 1998.

LANGHI, R. *Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores*. 2009. 372f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

MACIEL, R. R. A astronomia nas aulas de Física: Uma proposta de utilização de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS). Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Araranguá, SC, 111 p. 2016.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NOVAK, J. D. Na alternative do piagetian psychology For Science and Mathematics educacion. *Science Education*, 61 (4): 453-477, 1977(a).

OLIVEIRA, F. A.; LANGHI, R.; VILAÇA, J. Os Três Momentos Pedagógicos Enquanto Metodologia para a Elaboração de uma Sessão de Planetário. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Águas de Lindóia, SP – 2015.

ROBERTO JUNIOR, A. J.; REIS, T. H.; GERMINARO, D. R. Disciplinas e professores de Astronomia nos cursos de licenciatura em Física das universidades brasileiras. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA*, n. 18, p. 89-101, 2014.

ROMANZINI, J. Construção de uma sessão de cúpula para o ensino de Física em um Planetário. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Mestrado em Ensino de Física. Universidade Estadual de Londrina, Instituto de Física, Londrina. 171 pp. 2011.

SANTANA, A. R. Concepções dos professores sobre a utilização dos espaços não formais para o ensino de Astronomia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. Dinâmicas de Ensino e Aprendizagem em Espaços Não Formais. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, 2015.

THORNBURGH, W. R. The role of the planetarium in students' attitudes, learning, and thinking about astronomical concepts (2017). Electronic Theses and Dissertations. Paper 2684. Disponível em: <<https://doi.org/10.18297/etd/2684>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

VICTORIANO, G. Elaborando Atividades Formais em Espaços Não Escolares: Algumas Informações Relevantes. In: RIBEIRO J. A. G. (org.). Espaços Não Formais de Ensino: Contribuições de Professores de Ciências e Biologia em Formação. Bauru: UNESP/FC, 2013.

2 RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GRAVITAÇÃO UNIVERSAL UTILIZANDO UM BLOG DE ESTUDO COMO FERRAMENTA DE APOIO

RESULTS OF A UNIVERSAL GRAVITATION TEACHING PROPOSAL USING A STUDY BLOG AS A SUPPORT TOOL

RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE GRAVITACIÓN UNIVERSAL UTILIZANDO UN BLOG DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTA DE APOYO

Me. Paulo Robson Leite de Oliveira³

Dra. Ana Raquel Pereira de Ataíde⁴

RESUMO

O presente trabalho que trata dos resultados da elaboração e aplicação de uma proposta de ensino para o tema de Gravitação Universal, a partir de aulas presenciais e encontros virtuais, tem como objetivo principal apresentar até que ponto a mudança nas práticas docentes pode incentivar o estudante a participar da construção e compreensão de conceitos de Física. Para a realização da referida pesquisa foi elaborada uma proposta didática envolvendo aulas presenciais sobre o assunto em questão e atividades direcionadas a um ambiente virtual (blog de estudo), onde os estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do interior do Ceará puderam interagir em momentos fora de sala de aula, ampliando assim o tempo pedagógico.

Palavras-Chave: Ensino de Física; Blogs na educação; Gravitação Universal.

ABSTRACT

The present work that deals with the results of elaboration and application of a teaching proposal for the theme of Universal Gravitation, based on face-to-face classes and virtual meetings, has as main objective to present to what extent the change in teaching practices can encourage the student to

³ Professor SEDUC/CE Coordenador Escolar EEEP Wellington Belém de Figueiredo – Nova Olinda-Ce, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEPB;

⁴ Professora Orientadora do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEPB.

participate in the construction and understanding of physics concepts. For the accomplishment of this research, a didactic proposal was elaborated that involved attending face-to-face classes on the subject in question and activities directed to a virtual environment (study blog), where high school' students from a public school in the interior of Ceará could interact in moments outside the classroom, thus extending pedagogical time.

Keywords: Physics teaching; Blogs in education; Universal Gravitation.

RESUMEN

El presente trabajo que trata de la elaboración y aplicación de una propuesta de enseñanza para el tema de Gravitación Universal, a partir de clases presenciales y encuentros virtuales, tiene como objetivo principal presentar hasta qué punto el cambio en las prácticas docentes puede alentar al estudiante a participar en la construcción y comprensión de conceptos de Física. Para la realización de la referida investigación se elaboró una propuesta didáctica que involucra clases presenciales sobre el asunto en cuestión y actividades dirigidas a un ambiente virtual (blog de estudio), donde los estudiantes de Enseñanza Media de una escuela pública del interior de Ceará pudieran interactuar en momentos fuera de aula, ampliando así el tiempo pedagógico.

Palabras- clave: Enseñanza de la física; Blogs en la educación; Gravitación Universal.

1 INTRODUÇÃO

Comumente são encontrados relatos de estudantes do ensino médio que as aulas de Física não costumam ser interessantes e pouco despertam seus interesses. Em grande parte esse desinteresse está associado às práticas repetitivas e metódicas que são utilizadas para se trabalhar tal conhecimento. Aulas que, em geral, estão ligadas a maneira convencional, de abordagem tradicional, que ainda permeia a educação atual e os planos de ensino preparados pelos professores.

O presente trabalho discorre sobre os resultados da elaboração e aplicação de uma proposta de ensino para o tema de Gravitación Universal⁵, a

5 Uma proposta de ensino de Gravitación Universal utilizando um Blog de Estudo como ferramenta de apoio. Trabalho publicado na Revista Docentes, disponível em <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/93/50>

partir de aulas presenciais e encontros virtuais, cujo objetivo principal foi verificar até que ponto a mudança nas práticas docentes pode incentivar o estudante a participar da construção e compreensão de conceitos de Física.

Com a realização desta pesquisa, acredita-se ter respondido aos seguintes questionamentos: Até que ponto a mudança nas práticas docentes pode incentivar o estudante a participar da construção e compreensão de conceitos de Física? Será que é possível perceber uma maior participação discente no estudo de um conteúdo específico de Física, por exemplo, assuntos de Gravitação Universal, a partir dessa mudança na postura do professor?

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

A proposta aqui apresentada foi fundamentada nas teorias e nos conhecimentos de Lev Vygotsky relacionadas à interação e mediação social. Tais teorias serviram como base de inspiração para a elaboração e o desenvolvimento da proposta didática apresentada nesse trabalho.

A principal característica da teoria de Vygotsky é que o desenvolvimento cognitivo ocorre concomitantemente com a socialização do indivíduo. De acordo com Moreira (1999), Vygotsky parte da premissa que esse desenvolvimento não poderá ser compreendido se este não estiver referenciado ao contexto social e cultural no qual ocorre. "O desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural" (MOREIRA, 1999, p.109).

Segundo Driscoll (1995, apud Moreira, 1999), Vygotsky baseia sua teoria em três pilares: a asserção de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais; a ideia de que esses processos mentais só podem ser entendidos se entendermos os instrumentos e signos que os mediam; e o "método genético-experimental", utilizado por ele na análise do desenvolvimento cognitivo do ser humano.

No método "genético-experimental" de Vygotsky, ele empregava basicamente três técnicas em suas pesquisas com crianças. A primeira envolvia a introdução de obstáculos que perturbavam o andamento normal na resolução de um problema. A segunda envolvia o fornecimento de recursos externos, que podiam ser usados de diversas maneiras, para a resolução de um problema. Na terceira técnica, as crianças eram solicitadas a resolver um problema que excedia seus níveis de conhecimento e habilidades (Moreira, 1999).

Segundo Ostermann e Cavalcanti (2010), atividade é o conceito central da teoria de Vygotsky, entendida como a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência. Um sistema de transformação dos meios

externo e interno da consciência a partir da ajuda de instrumentos – orientados externamente, devem levar a mudanças nos objetos – e signos – são orientados internamente e dirigidos para o controle do próprio indivíduo.

Existem ainda os processos elementares, como os reflexos, que são de origem biológica e constituem a pré-história das funções superiores e conscientes que têm origem sócio cultural, como o pensamento, linguagem, formação de conceitos e atenção voluntária (Ostermann e Cavalcanti, 2010).

Segundo Vygotsky, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. (MOREIRA, 1999, p.110)

Para se converter relações sociais em funções mentais, Vygotsky diz que a resposta está na mediação ou atividade mediada direta, que é, para ele, típica da cognição humana. É pela mediação que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio históricos e culturais. E essa mediação inclui a utilização de instrumentos e signos (Moreira, 1999).

2.2 USO DE BLOG COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Os vários recursos oferecidos pela internet possibilitam uma vasta gama de ferramentas que podem ser utilizadas como apoio às práticas pedagógicas, melhorando-as cada vez mais e favorecendo a construção de conceitos científicos por parte dos alunos. Uma dessas ferramentas é o weblog ou, simplesmente blog, que permite, a partir de uma grande dinamicidade, envolver o estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Os blogs, que surgiram no final da década de 90, por serem ferramentas que oferecem um ótimo nível de interação com o leitor, disponibilizam espaço para que haja interação com o autor através de mensagens instantâneas. Esta característica permite que os alunos, seja de maneira individual ou a partir de grupos de estudos, expressem suas ideias e sentimentos sobre o conteúdo postado, formando uma comunidade com objetivos comuns, que colabora e coopera através do blog (Moresco e Behar, 2006).

Para Gutierrez (2003), os blogs são aplicativos de fácil manuseio e promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração, são publicações dinâmicas que favorecem a formação de redes. Nessa perspectiva, eles podem auxiliar na mudança do trabalho pedagógico promovendo o envolvimento de todos os participantes.

Moresco e Behar (2006) afirmam que a utilização de blogs na educação é capaz de enriquecer uma aula, para tanto, basta adaptá-los aos objetivos pedagógicos traçados pelo professor, oportunizando que o conhecimento seja construído por meio da interação entre os recursos digitais e as capacidades individuais, criando assim um ambiente favorável para a aprendizagem.

A utilização do blog como meio de comunicação e de construção de conhecimento possibilita uma ampliação das aulas além de seus momentos presenciais, mostrando-se como ferramenta de interação importante, capaz de instigar os estudantes para a postagem das dúvidas, durante os momentos de realização das tarefas escolares (Silva et al., 2014).

Outra grande vantagem do uso do blog na educação é a facilidade de o professor intervir, corrigindo e orientando todos os comentários ou publicações dos alunos, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula. Da mesma forma, o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, de acordo com sua agenda e disposição. Desse modo, ele tem sua liberdade de expressão ampliada tendo ciência de que os seus comentários poderão ser vistos por todos, sem que possa controlar. Este fato amplia a responsabilidade do professor blogueiro por tudo o que estiver publicado, bem como a do aluno que participa (Senra e Batista, 2011).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção do trabalho, está descrita a metodologia utilizada na proposta didática. Para tanto, escolheu-se delinear um percurso dentro da "pesquisa qualitativa", tal como é caracterizada por Bogdan e Biklen (1991) como uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características onde os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, de forma a tornar seu tratamento estatístico bastante complexo. Dessa forma, optou-se, inicialmente para a coleta de dados a estratégia da observação participante, caracterizada por Gil (2002) como uma interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada, envolvendo posições valorativas e privilegiando a manutenção do sistema vigente.

3.1 A PROPOSTA DE ENSINO

O tema escolhido para a realização dessa proposta trata de conceitos de Física estudados, geralmente no primeiro ano do Ensino Médio (podendo estender-se para todo Ensino Médio), Gravitação Universal, que costuma despertar bastante a curiosidade dos alunos além de estar presente no currículo escolar.

Nessa perspectiva, foi elaborada uma intervenção que se realizou com alunos de uma escola pública de uma cidade do interior do estado do Ceará, matriculados nos três anos do Ensino Médio no ano de 2016. Ao todo 22 (vinte e dois) estudantes participaram da pesquisa.

A proposta baseou sua metodologia no uso de aulas presenciais expositivas e trabalhos direcionados em um ambiente virtual, o blog de estudo de Gravitação Universal⁶, tendo como apoio o material instrucional descrito no próprio blog.

As realizações dos encontros presenciais desta proposta ocorreram predominantemente na forma de aulas expositivas dialogadas, de 50 minutos cada, instigando a participação e colaboração dos estudantes para que estes pudessem contribuir para as discussões e debates com suas ideias, seja em sala ou no blog, na tentativa de torná-los mais ativos e participativos durante a construção de conceitos de Gravitação Universal.

Os momentos virtuais propostos na pesquisa foram 06 (seis) distribuídos em meio aos encontros presenciais e renderam um tempo de estudo para o estudante correspondente ao de, aproximadamente, 09 (nove) aulas de 50 minutos cada. A proposta em sua totalidade deve ter oferecido aos participantes cerca de 15 horas de estudo entre as aulas presenciais e as atividades propostas no blog.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção do trabalho estão descritas as investigações e práticas pedagógicas desenvolvidas durante a aplicação da proposta de ensino, assim como os dados levantados em meio à intervenção com os alunos. A seguir, está apresentada uma descrição de cada um dos momentos de intervenção pedagógica expostos anteriormente.

4.1 MOMENTO PRESENCIAL 01

Esse encontro foi iniciado com a apresentação da proposta didática, incluindo o cronograma dos momentos presenciais e virtuais. Para tanto, fez-se necessária uma conversa sobre cada assunto a ser tratado ao longo das aulas e atividades propostas para os encontros presenciais e virtuais, assim como dos objetivos a serem alcançados em cada momento.

Foi apresentado aos estudantes o ambiente no qual deveriam acontecer os debates e interações sobre os assuntos de Gravitação Universal presentes na proposta, o blog de estudo.

⁶ <http://blogdeestudogu.blogspot.com>

Os participantes da pesquisa foram instruídos acerca de como navegar pelo ambiente e de que maneira poderiam realizar postagens e comentários, para que, dessa forma, pudessem realizar as atividades propostas para os momentos fora de sala de aula.

Após a apresentação da proposta, do blog, das orientações de operacionalização e da página do material instrucional, para finalizar o encontro, foi solicitado aos estudantes que respondessem aos seguintes questionamentos, cuja finalidade foi verificar o que eles esperariam dessas aulas, quais anseios motivaram a se inscreverem para participar desta pesquisa: Quais suas expectativas em relação a essas aulas? Você acredita que poderá aprender algo novo a partir dessa proposta? Por quê?

Eles dispuseram de dez minutos para essa atividade, onde poderiam respondê-la por escrito e/ou socializar para toda a sala. Todos optaram em responder por escrito. Dos 22 (vinte e dois) participantes, 20 (vinte) socializaram com os demais.

4.2 MOMENTO VIRTUAL 01

Com o objetivo de conhecer suas concepções prévias acerca do assunto, foi solicitado que realizassem uma pequena produção textual respondendo aos seguintes questionamentos: De que forma você acha que o universo surgiu? Como os planetas e os outros corpos celestes estão distribuídos e como se movem no espaço sideral?

Os números referentes à participação dos estudantes na realização da primeira atividade virtual estão apresentados na tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 01 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 01
Visualizações		165
Comentários		29
Participação na atividade	Intervenções do professor	6
	Alunos que realizaram a atividade	20
	%	90,1

Fonte: Elaborada pelo autor

4.3 MOMENTO PRESENCIAL 02

As aulas desse encontro iniciaram com uma breve conversa sobre a atividade 01, proposta no blog. Logo no início desse encontro, foi realizada uma breve discussão sobre os textos produzidos pelos estudantes e uma rápida análise desses textos.

No que se refere ao formato da atividade, quando foram perguntados sobre as dificuldades de acesso ao ambiente virtual e postagem dos comentários como respostas aos questionamentos realizados na atividade 01, apenas dois participantes afirmaram que não conseguiram postar suas respostas e solicitaram que fosse realizada uma nova explicação de como proceder para tal. Os demais classificaram o ambiente como atrativo e de fácil acesso e operacionalização. A partir de então, foi realizada uma nova orientação de como realizar um comentário no blog para responder a uma determinada postagem.

Na sequência da aula, foi apresentado o assunto a ser tratado no encontro com a exposição do tema e seus objetivos, ressaltando que todo conteúdo do curso está disponível para eles no blog, na página referente ao material de apoio. Nesse momento eles foram questionados se já haviam visitado essa página, e dos 21 (vinte e um) alunos presentes na aula, 18 (dezoito) confirmaram que já tinham visitado essa página, mesmo que de maneira rápida.

Dando continuidade ao encontro, foram apresentados para os estudantes os assuntos presentes nos capítulos 1 e 2 do material instrucional de apoio através de aulas expositivas e dialogadas sempre instigando a participação ativa das discussões e o levantamento de questionamentos e argumentações.

Nesse encontro, os estudantes foram levados a perceber que o desenvolvimento do conhecimento está fortemente ligado às questões históricas, sociais e culturais de cada época, além de que o desenvolvimento cognitivo de cada um deles não poderá ser compreendido de maneira independente à interação social entre si e entre eles e o professor, como sugere Moreira (1999) sobre as ideias de Vygotsky.

No início das discussões, foram apresentados para eles alguns questionamentos na expectativa de que até o final do encontro fossem respondidos, foram eles: Você já ouviu falar em modelo planetário? Sabe qual é a diferença entre o modelo geocêntrico e o heliocêntrico? No que se refere a esses dois modelos, seria possível considerarmos um modelo planetário que seja geocêntrico e heliocêntrico ao mesmo tempo?

É interessante destacar que os próprios estudantes perceberam que suas visões do universo não diferia muito das ideias dos antigos filósofos. Quase todos eles atribuem a criação ou formação do mundo a Deus e todos estavam muito presos a ideia do movimento circular, assim como era feito na Antiguidade.

No final da aula, eles já teriam conseguido responder aos questionamentos iniciais, inclusive o terceiro. Quando perceberam que a concepção de um

modelo geocêntrico ou heliocêntrico depende apenas do corpo que é adotado como referencial. Assim, quando o referencial for a Terra, o modelo será geocêntrico, pois todos os outros corpos estariam movimentando-se em torno dela, caso o Sol seja o referencial, o modelo a ser considerado é o heliocêntrico.

Para encerrar esse encontro, os estudantes foram orientados acerca das duas atividades propostas para os encontros virtuais a serem realizados ao longo da semana. Foram apresentados os temas, objetivos e procedimentos que deveriam tomar para responderem o que estava sendo pedido em cada atividade.

Os comentários e respostas durante as duas aulas propostas para esse encontro, além da postura atenciosa dos alunos são fortes indícios da compreensão dos conceitos expostos e possibilitam explorar o conhecimento ou ideias que cada um dos alunos adquiriu a partir dessas aulas. Foi possível observar que a aplicação desse encontro permitiu aos estudantes uma mudança na concepção formada que eles tinham inicialmente da estrutura do universo e ainda permitiu que eles abrissem suas mentes para possíveis alterações no pensamento acerca de assuntos de Física.

4.4 MOMENTO VIRTUAL 02

Tendo como tema Visões de Mundo e objetivando reforçar os assuntos estudados durante o momento presencial 02, essa atividade propunha que os estudantes resolvessem um jogo de palavras cruzadas, elaborado a partir de texto colhido dos capítulos 1 e 2 do material instrucional de apoio. Para tanto, eles deveriam desvendar o jogo a partir de algumas dicas disponíveis no corpo do texto.

Como é possível observar na tabela 2 a seguir, a participação dos estudantes nessa atividade pode ser considerada positiva:

Tabela 2 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 02 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 02
Visualizações		134
Comentários		24
Participação na atividade	Intervenções do professor	4
	Alunos que realizaram a atividade	19
	%	86,4

Fonte: Elaborada pelo autor

4.5 MOMENTO VIRTUAL 03

O momento virtual 03, que teve como tema Galileu e a Astronomia, objetivou auxiliar os estudantes a identificar as contribuições que Galileu realizou para a Astronomia, além de aprimorar suas capacidades de organizar informações.

Nesse encontro virtual, foi disponibilizado para eles o documentário "Gênios da Ciência: Galileu Galilei", no blog, como forma de postagem, para que eles pudessem assisti-lo ao longo da semana.

Os estudantes foram orientados, para essa atividade, que tomassem nota dos momentos que julgarem mais importantes, curiosos, atrativos ou que lhes chamaram mais atenção durante a exibição do vídeo e organizassem tais informações em forma de tópicos e/ou textos. Esse trabalho, assim como os anteriores, deveria ser entregue como comentário em meio eletrônico (blog).

Ao observar a tabela 3, é possível verificar os números que representam a participação dos estudantes na realização da atividade virtual 03:

Tabela 3 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 03 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 03
Visualizações		123
Comentários		24
Participação na atividade	Intervenções do professor	2
	Alunos que realizaram a atividade	21
	%	95,5

Fonte: Elaborada pelo autor

4.6 MOMENTO PRESENCIAL 03

Esse encontro teve, em seu início, uma rápida conversa sobre as atividades virtuais realizadas até o momento. Os estudantes foram questionados acerca das eventuais dificuldades que pudessem estar enfrentando na realização de tais tarefas. Em geral, a maioria afirmou estar indo tudo bem, sem nenhuma dificuldade de operacionalização. Classificaram o ambiente como de fácil acesso e, até mesmo divertido.

Na sequência, foi apresentado para os 20 (vinte) estudantes presentes o tema, os objetivos e as atividades propostas para a aula.

Para iniciar então as discussões desse encontro, foram levantados alguns questionamentos que serviriam de reflexão e, no decorrer da aula, pudessem ser solucionados. Foram eles: 1) É possível mesmo um grande cientista cometer algum erro? E a Ciência erra? 2) Por muito tempo o movimento circular dos planetas foi considerado como inquestionável. Será que o movimento elíptico não era tão óbvio assim? 3) Isso significa que os astrônomos que antecederam Kepler não foram tão bons como ele?

Ficou percebido que os estudantes concordavam com o fato do cientista, homem, cometer algum erro em suas ideias ou estudo, mas a Ciência estaria imune a qualquer erro, afinal a Ciência é a "verdade absoluta". Momento oportuno para que fosse levantado um novo questionamento: O homem pode cometer erros e a Ciência não. Mas, afinal, quem faz a Ciência? Nesse instante, vários deles responderam: "o homem". E então ninguém mais se pronunciou.

Logo a seguir, foi realizada a apresentação dos assuntos presentes nos capítulos 3, 4 e 5 do material instrucional, também com a utilização de slides, na forma de aula expositiva e dialogada, iniciando pelas contribuições de Galileu para a evolução do pensamento científico além de seu escorregão ao analisar o movimento dos cometas.

Nesse momento da aula, os estudantes foram levados a compreender que o conhecimento científico é construído a partir muitos acertos, mas também de alguns erros ao longo da história, que cada estudioso oferece sua contribuição a respeito de determinado assunto em sua época, a partir de seus valores, suas condições, sua sociedade, etc., conseguindo obter respostas para os questionamentos 1 e 3.

Sequencialmente, foi conversado com eles sobre as visões de mundo de Tycho Brahe e as três leis formuladas por Kepler para o movimento dos planetas, utilizando a mesma metodologia já mencionada, com a tentativa da obtenção de respostas para o outro questionamentos.

Os estudantes apresentaram algumas dificuldades para responder o questionamento 2, principalmente, porque ao visualizar uma elipse os estudantes só conseguiam compreender aquelas com excentricidades mais acentuadas.

Esse questionamento só pôde ser melhor respondido após a realização da atividade virtual 04, que propôs uma simulação computadorizada onde foi possível entender as duas primeiras leis de Kepler.

A parte final do encontro foi realizada com a aplicação de duas atividades, uma relacionada associação de informações sobre Galileu e um caça palavras, que tiveram como apoio recortes de textos dos capítulos do material de apoio estudados na aula.

Para realização desta atividade, a proposta era que eles utilizassem, pelo menos, 20 (vinte) minutos, sendo dez minutos para cada atividade, onde eles poderiam tentar resolver as atividades de maneira individual ou em equipes. Todos os estudantes realizaram as atividades. Apenas dois deles optaram por resolverem sozinhos os demais se agruparam em turmas de dois ou três integrantes.

Nesse momento, ficou perceptível o quanto a interação social ajuda na realização de determinada tarefa e contribui para a construção de algum conceito. Foi possível verificar que os processos mentais têm origem em processos sociais, além de que o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social, conforme afirmava Moreira (1999) sobre a teoria da interação social de Vygotsky.

O encontro foi concluído com as orientações acerca dos procedimentos para a realização da simulação no site do PhET e posterior resolução das atividades virtuais 04 e 05.

4.7 MOMENTO PRESENCIAL 04

As aulas desse encontro tiveram início com uma breve conversa sobre as atividades virtuais propostas para a semana anterior, primeiramente em relação à atividade 04, referente à simulação das duas primeiras leis de Kepler. Alguns estudantes queixaram-se de não poder responder aos questionamentos de tal atividade por não conseguirem acessar o simulador.

Diante da solicitação dos estudantes, foi realizada uma nova orientação passo a passo de como proceder para ter acesso ao simulador. Nesse momento inclusive, um dos alunos que já tinha realizado a atividade e havia encontrado o mesmo problema dos colegas, ajudou.

Na sequência, foi conversado um pouco sobre as considerações de alguns participantes sobre a atividade virtual 05, referente à história de Newton e a queda da maçã. Alguns estudantes que não tinham realizado ainda a atividade, afirmaram que já ouviram falar de tal história e que acreditavam que ela havia acontecido realmente, e solicitaram mais uns dias para realizarem tal atividade. Outros que já tinham feito a tarefa, disseram que não tiveram dificuldades para realizá-la.

Em seguida, foi dado continuidade aos trabalhos com a apresentação do tema e dos objetivos das aulas desse encontro presencial, com posterior levantamento dos seguintes questionamentos que deveriam ser respondidos no decorrer das aulas: Se a gravitação é mesmo universal, isso quer dizer que todo corpo atrai outro corpo, certo? Se isso é verdade, então por que nós não estamos nos atraindo e sendo puxados uns nas direções dos outros? Ou será que estamos e não estamos percebendo?

Na sequência da aula, foram apresentados os assuntos presentes nos capítulos 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5 do material de apoio do blog, na tentativa de ajudar os estudantes a responderem esses questionamentos.

Ao citar a universalidade da gravitação, foi relatado um pouco sobre a terceira lei do movimento de Newton, momento oportuno para relembrar as outras duas leis e apresentar a lei da gravitação universal, com sua equação matemática e suas variáveis.

Após essa discussão, foi entregue para cada participante algumas questões sobre o referido tema que deveriam ser resolvidas durante a aula, iniciando pela questão 1 a ser respondida em conjunto naquele exato momento. As demais questões ficariam para outra parte da aula.

É interessante ressaltar que todos participaram de tal atividade, de alguma forma, envolveram-se na resolução dessa questão, mesmo aqueles que, normalmente, não se envolviam nas atividades propostas nas aulas regulares. Durante essa atividade, a falta do conhecimento não foi desculpa para a não realização do trabalho, fato bastante comum durante as aulas, ditas normais.

Ao final da resolução dessa questão, os estudantes puderam perceber que a força gravitacional é proporcional ao produto da massa dos corpos envolvidos. Como a Terra e a Lua têm massas muito grandes, a força gravitacional entre elas é enorme, fato contrário à força de atração entre duas pessoas, que possuem massas pequenas e, conseqüentemente, a força que age entre elas também é muito pequena, insuficiente para vencer as outras forças dissipativas existentes, como por exemplo, o atrito e a resistência do ar. Motivo pelo qual nós não estamos sendo arrastados uns nas direções dos outros. Dessa forma, conseguiram responder aos questionamentos iniciais da aula.

Dando sequência à aula, foi apresentada para eles a relação da força com a distância entre os corpos a partir da lei do inverso do quadrado. Durante a exposição desse assunto, foram utilizados os exemplos sugeridos no material de apoio do blog. Nesse momento, também aconteceram intervenções positivas da parte dos alunos que facilitaram a construção do conhecimento.

Em seguida, as discussões envolveram os assuntos de gravitação perto da superfície da Terra, com ênfase nos valores da aceleração da gravidade à medida que se distancia dessa superfície, e da gravitação no interior da Terra. Esses temas também contaram com boa participação dos estudantes e foram fortalecidos com as resoluções das outras três questões sugeridas, da mesma maneira que a questão 1, a partir de equipes com interação mútua entre eles. Mais uma vez, todos participaram e as dificuldades enfrentadas ficaram apenas nos cálculos matemáticos de multiplicação e divisão de números racionais.

O encontro presencial 04 foi encerrado com uma rápida conversa sobre a atividade virtual 06, que deveria ser realizada na semana seguinte e constava de algumas questões que serviriam de avaliação da proposta de ensino aplicada com os estudantes. O momento final da aula foi propício para conversar rapidamente com eles e colher algumas considerações sobre os encontros presenciais.

4.8 MOMENTO VIRTUAL 04

O momento virtual 04, cujo objetivo principal era proporcionar aos estudantes a oportunidade de verificar, de forma experimental, alguns dos assuntos trabalhados durante as aulas do momento presencial 03, especificamente a primeira e a segunda lei de Kepler, os alunos foram convidados a realizarem algumas simulações virtuais.

Nessa atividade, os estudantes puderam verificar as duas primeiras leis de Kepler, a partir das simulações interativas disponíveis no site do projeto PhET. Foi disponibilizado para eles uma sequência de etapas que deveriam ser seguidas naquela ordem e eles foram orientados sobre a importância de seguir cada etapa sugerida em sua ordem para que a atividade fosse realizada de maneira correta. As etapas foram as seguintes:

Etapa 1 – Acesse a página do PhET para realizar suas simulações a partir do seguinte link: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/legacy/gravity-and-orbits

Etapa 2 – Clique no simulador “Gravidade e Órbitas”; ao abrir o simulador, clique no botão play e verifique o que acontece. Você consegue perceber que a órbita formada pela Terra em torno do Sol é elíptica e que a velocidade do planeta é variável?

Etapa 3 – Agora, selecione as opções “força da gravidade”, “velocidade”, “caminho” e “grade”. E agora, você consegue perceber as duas primeiras leis de Kepler em ação?

Etapa 4 – Ainda com as opções da etapa anterior marcadas, realize simulações envolvendo três corpos, Sol, Terra e Lua e veja o que acontece.

Etapa 5 – Se quiser, você pode realizar várias outras simulações utilizando os demais recursos do aplicativo.

Apesar de terem aparecido alguns problemas para a realização dessa atividade, ela foi considerada uma das mais bem conceituadas pelos alunos. As principais dificuldades enfrentadas na realização desse encontro eviden-

ciaram-se pela necessidade da instalação do aplicativo JAVA⁷ no dispositivo onde as simulações seriam feitas. Para tanto, eles foram bem orientados de que bastava seguir as instruções da página de instalação.

Como nenhum dos estudantes dispunha de um aparelho celular que comportasse tal aplicativo, essa foi a única atividade virtual que eles não puderam realizar através de seus dispositivos móveis. Alguns deles instalaram o JAVA em seus computadores pessoais e outros recorreram à escola, sibers ou ajuda de outros colegas.

Na tabela 4 são apresentadas algumas informações sobre a realização do momento virtual 04:

Tabela 4 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 04 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 04
Visualizações		109
Comentários		33
Participação na atividade	Intervenções do professor	4
	Alunos que realizaram a atividade	20
	%	90,1

Fonte: Elaborada pelo autor

4.9 MOMENTO VIRTUAL 05

O momento virtual 05 teve como foco o estudo da conhecida história sobre a queda da maçã e a “descoberta” da gravidade por Newton, tendo como objetivo auxiliar os estudantes a perceberem que as histórias contadas sobre temas científicos nem sempre são verdadeiras ou aconteceram daquela forma.

Como atividade proposta para esse momento, os estudantes foram convidados a realizar pesquisas na internet sobre a conhecida história que envolve Isaac Newton, a queda de uma maçã e a “descoberta” da gravidade para verificar a veracidade dessa história. Para isso, eles deveriam seguir algumas etapas:

Etapa 1 – Aproveitando que você está navegando na internet, pesquise sobre a conhecida história que envolve Isaac Newton, a queda de uma maçã e a descoberta da gravidade. Se você pesquisar bem, é possível que encon-

⁷ Linguagem de programação e plataforma computacional lançada em 1995. Existem várias aplicações e sites que não funcionam sem que o JAVA esteja instalado. Gratuito, rápido, seguro e confiável.

tre algumas versões diferentes para ela, entretanto, que sempre atribuem a descoberta da gravidade à queda da maçã. Etapa 2 – Você acredita que essa história é verdadeira? Ela realmente aconteceu? Responda no campo destinado aos comentários. Etapa 3 – Depois de dar sua resposta, leia o texto presente no capítulo 6 do material instrucional, disponível na página Material de apoio. Etapa 4 – Novamente responda aos questionamentos da etapa 2. Alguma coisa mudou em sua opinião inicial? Deixe suas considerações nos comentários da postagem.

Tabela 5 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 05 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 05
Visualizações		78
Comentários		26
Participação na atividade	Intervenções do professor	2
	Alunos que realizaram a atividade	18
	%	81,8

Fonte: Elaborada pelo autor

4.10 MOMENTO VIRTUAL 06

O objetivo do momento virtual 06 foi simplesmente realizar uma avaliação da proposta junto aos participantes da pesquisa. Nessa busca, foi solicitado a eles que respondessem a cinco perguntas de caráter discursivo, no blog, relacionadas à referida proposta de ensino. As perguntas foram as seguintes:

- 1) A dinâmica de realização desta proposta facilitou sua aprendizagem?
- 2) A alternância entre aulas presenciais e atividades no blog contribuiu para que você conseguisse aprender algo mais sobre Gravitação Universal?
- 3) Como você classifica as atividades dos momentos virtuais?
- 4) Qual dos momentos virtuais você mais gostou e qual deles você não gostou?
- 5) O que você achou de estudar Física utilizando recursos de informática como ferramenta de apoio?

Diante das respostas dos estudantes, foi possível caracterizar que esta proposta de ensino ocorreu de maneira bastante produtiva e interessante,

conseguindo facilitar sua aprendizagem, e podendo contribuir para que os estudantes aprendessem algo novo sobre Gravitação Universal.

Como é possível verificar na tabela 6, 100% dos estudantes participaram do momento virtual 06, portanto todos eles realizaram suas avaliações. Eles classificaram as aulas presenciais como interessantes e atrativas, diferentemente das aulas regulares de Física, os momentos presenciais foram classificados como dinâmicos, prazerosos e divertidos, e afirmaram que a interação entre os momentos presenciais e virtuais foi importante para a construção dos conceitos de Gravitação Universal.

Tabela 6 – Quantidade de acessos e participação dos estudantes na atividade 06 do blog de estudo.

		Atividade Virtual 06
Visualizações		64
Comentários		23
Participação na atividade	Intervenções do professor	1
	Alunos que realizaram a atividade	22
	%	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Ficou evidenciado que vários estudantes, ao participarem das discussões no blog, preferiram manter o anonimato nesse encontro, bem como em outros. Em diversas situações, eles postaram comentários sem informarem seus nomes e, mesmo depois do professor convidá-los a se identificarem, para melhorar o debate, eles não o fizeram. Talvez por não acharem que suas considerações fossem importantes ou pelo simples fato de optarem em não se expor, preferiram adotar essa postura que foi respeitada por todos os envolvidos.

Um ponto importante de se analisar é que o número de visualizações às atividades propostas no blog é maior nas primeiras e vai diminuindo gradativamente até a última, situação facilmente justificada pelo fato de que elas eram disponibilizadas para os participantes uma de cada vez ao longo das semanas em que a proposta estava sendo realizada. Dessa forma, esses dados não podem ser usado como parâmetro para avaliar quais atividades poderiam ser consideradas mais atrativas ou menos atrativas aos estudantes somente pelo seu número de acessos. É completamente normal e natural que aquelas atividades que passaram mais tempo disponíveis para eles (as atividades dos primeiros momentos virtuais) tenham um número maior de visualizações do que as que foram postadas depois.

Na tabela 7 são mostrados os dados referentes às visualizações e comentário no blog durante o período de realização da proposta:

Tabela 7 – Quantidade de acessos ao blog de estudo.

		Dados gerais
Total de acessos		1459
Total de comentários		163
Média de acessos	Por semana	354,8
	Por dia	45,8

Fonte: Elaborada pelo autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, alguns pontos ficaram bem claros no que se refere à aplicação da proposta de ensino. Tanto os momentos presenciais quanto os momentos virtuais apontaram bons resultados referentes à mudança de postura e participação dos alunos nas aulas.

Durante todas as aulas presenciais, os estudantes participantes da pesquisa, mostraram-se mais motivados e apresentaram maiores índices de participação, com perguntas e comentários pertinentes sobre os assuntos estudados, do que nas aulas regulares. Em geral, cada encontro contou com a participação de quase todos os alunos também na realização das atividades e trabalhos propostos.

Quanto aos encontros virtuais, os alunos realizaram uma participação que pode ser considerada como excelente. A participação, em todas as atividades, superou os 90%, tendo em apenas uma delas uma participação menor que esse número, sendo, no entanto, de 81,8% de participação, ainda assim um número considerado bom.

Diante das respostas dos estudantes, quando questionados nas aulas em sala ou no momento em que realizaram a avaliação da proposta, foi possível caracterizá-la como produtiva e interessante, conseguindo facilitar a aprendizagem dos alunos, e podendo contribuir para que eles aprendessem algo novo sobre Gravitação Universal. Eles classificaram as aulas presenciais como interessantes e atrativas, diferentemente das aulas regulares de Física, além de dinâmicas, prazerosos e divertidos, e a interação entre os momentos presenciais e virtuais como importante para a construção dos conceitos de Gravitação Universal.

Ao final do curso, ficou percebido que os resultados foram positivos, os estudantes mostraram-se satisfeitos com os recursos utilizados nas aulas presenciais e virtuais, demonstrando um aproveitamento muito bom e, através dos diferentes instrumentos de avaliação (observação, participação, atividades, questões, etc.), constatou-se que houve uma aprendizagem considerável por parte da maioria dos alunos.

É possível, portanto, chegar à conclusão de que os questionamentos iniciais foram respondidos e que os objetivos foram alcançados. A mudança na postura e nas atitudes dos estudantes passam primeiro, pela mudança nas práticas pedagógicas do professor.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 1991. Tradução: ALVARES, Maria João; SANTOS, Sara Bahia dos; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Porto editora. Porto, Portugal. 1994.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. Editora Atlas. São Paulo. 2002.

GUTIERREZ, Suzana. O Fenômeno dos Weblogs: as possibilidades trazidas por uma Tecnologia de publicação na Internet. Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.6, n.1, p. 87-100, 2003.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo. EPU, 1999.

MORESCO, Silvia F. S.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Blogs para a aprendizagem de física e química. Novas tecnologias na Educação, v.4, n.1, 2006.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias de Aprendizagem: Texto introdutório. Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2010.

PONTES, Renata Lopes Jaguaribe; FILHO, José Aires de Castro. O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). In: XXII SBIE – XVII WIE, 2011, Aracajú. Anais... Aracajú: 2011.

SENRA, Marilene Lanci Borges; BATISTA, Helena Aparecida. Uso do Blog como Ferramenta Pedagógica nas Aulas de Língua Portuguesa. Diálogo e Interação, v.5, 2011.

SILVA, Luz Henrique Martins da; BONOMO, Paula Bertola; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Blog como ferramenta de apoio do ensino de ciências no Pibid. Revista Tecnologias na Educação, ano 6, n.10, 2014.

3 USO PEDAGÓGICO DE SOFTWARE DE SIMULAÇÃO PARA AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONTEÚDOS DE ELETROQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

PEDAGOGICAL USE OF SIMULATION SOFTWARE TO ASSIST THE DEVELOPMENT OF SIGNIFICANT LEARNING OF ELECTROCHEMICAL CONTENT IN HIGH SCHOOL

USO PEDAGÓGICO DEL SOFTWARE DE SIMULACIÓN PARA AYUDAR AL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL CONTENIDO ELECTROQUÍMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Alexandre D'Emery da Silva Gomes⁸

Júlio Wilson Ribeiro⁹

RESUMO

Uma importante estratégia para favorecer a aprendizagem de química do aluno se caracteriza pela concepção de práticas alternativas, atreladas à utilização pedagógica de software educativo, destacando-se o uso da simulação computacional, que, se metodologicamente embasada, poderá favorecer junto aos alunos, a construção de conhecimentos científicos e a apropriação de novos saberes e habilidades. Nesse contexto, o presente trabalho busca oferecer contribuições, concebendo-se uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem colaborativa, incorporando o uso da simulação computacional de problemas em Eletroquímica. Dos resultados analisados, emergiram evidências preliminares de eventuais dificuldades e facilitações, decorridas, durante a apropriação pedagógica do uso de simuladores e sua eventual integração junto ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, o que contribuiu para a mudança de visão pedagógica dos Discentes e do presente Pesquisador-educador.

Palavras-chave: Aprendizagem de Eletroquímica. Aprendizagem Significativa. Uso Pedagógico das TIC. Software PhET.

⁸ Mestre em Ensino de Ciências (UFC -2017); Especialista em Ensino de Ciência(UFC -2006); Licenciatura Plena em Química(UFC-2005); Professor Pleno I(SEDUC/Ce _ 2010); Atualmente leciona na EEEP José Maria Falcão – Pacajus/CE
⁹ Pós-Doutor em Educação pela PUC – SP (2009/2010) e Doutor em Ciências pelo ITA (1992).Professor/PROPAP/DFE/FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira PPGEB/UFC.

ABSTRACT

An important strategy to favor a student's chemistry learning, is characterized by a conception of alternative practices, attached to the use of pedagogic educational software, highlighting the use of computer simulation, which, if methodologically based, may favor, together with students, a construction of scientific knowledge and the appropriation of new knowledge and skills. In this context, the present work aims to offer contributions, to conceive a pedagogical practice of teaching and collaborative learning, incorporating the use of computer simulation on Electrochemistry's issues. The analyzed results revealed preliminary evidences of physical and facilitation events, followed during a pedagogical appropriation of the simulators' use and their eventual integration with the development of learning process, which contributed to the pedagogical vision change of the school pupils and the Researcher-educator.

Keywords: Electrochemical Learning. Meaningful Learning. Pedagogical use of ICT. PhET Software.

RESUMEN

Una estrategia importante para favorecer el aprendizaje de la química de los estudiantes se caracteriza por el diseño de prácticas alternativas, vinculadas al uso pedagógico del software educativo, destacando el uso de la simulación computacional, que, si tiene una base metodológica, puede favorecer la construcción de los estudiantes. conocimiento científico y la apropiación de nuevos conocimientos y habilidades. En este contexto, el presente trabajo busca ofrecer contribuciones, concibiendo una práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje colaborativo, incorporando el uso de la simulación por computadora de problemas en electroquímica. A partir de los resultados analizados, surgieron pruebas preliminares de posibles dificultades y facilidades, durante la apropiación pedagógica del uso de simuladores y su eventual integración con el desarrollo del proceso de aprendizaje, lo que contribuyó al cambio en la visión pedagógica de los estudiantes y el investigador actual. -educador.

Palabras-clave: Aprendizaje electroquímico. Aprendizaje significativo. Uso pedagógico de las TIC. Software PhET

1 INTRODUÇÃO

Até o final do século XIX, o Sistema Educacional imprimia ênfase ao estudo das Línguas Clássicas e ao Ensino de Matemática, porém, com advento da Revolução Industrial as tecnologias foram institucionalizadas, fortalecendo e consolidando poder à Ciência e ao Conhecimento Científico, tendo em vista que estes, por caráter de necessidade, passam a ser fundamentais às economias das sociedades. Devido tais contextos, foram criadas unidades escolares autônomas, em Áreas de Conhecimento como a Física, a Química e a Geologia e se estabeleceu conseqüentemente a necessidade de profissionalização, para se ensinar nestas áreas.

Na década de 60, o currículo em Ciências adotado no Brasil, era impregnado por um pressuposto cientificista e em oposição a essa situação começa a surgir o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) que de acordo com Santos & Greca (2006), valorizava a ciência por si mesma, depositando uma crença cega em seus resultados positivos; o movimento CTS era vista como uma atividade neutra, de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas conseqüências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade.

A partir dos anos 80, com a expansão dos programas de Pós-graduação e delineamento de uma nova Subárea de Conhecimento e Pesquisa, A Educação e/ou Ensino de Ciências, as Instituições Acadêmicas passaram a investigar e procurar fatores e situações que favorecessem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nesse campo.

Em um número crescente de Universidades nacionais ou estrangeiras, mencionado movimento, presentemente amplia-se, com destaque junto a Centros de Ciências e/ou Faculdades de Educação, e ganham novos espaços junto às políticas públicas voltadas à Educação. Neste intuito, no Brasil mencionam-se Programas como o Premem (Projeto de Melhorias do Ensino de Ciências e Matemática) e o SPEC (Subprograma de Educação para a Ciência), vinculados a Capes (Coordenação de Pessoal de Nível Superior) e, mais recentemente, o Pró-Ciências e os Programas de Educação Científica e Ambiental do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Porém, mesmo frente a todos os esforços destinados à formação e qualificação dos profissionais em Educação, percebe-se que em muito há de se avançar, quando voltamos nossos olhares quanto à qualidade do Ensino Fundamental I e II, e este fato é percebido quando se verifica a proficiência em língua portuguesa e matemática, nos municípios espalhados pelo Brasil afora.

As dificuldades encontradas na realidade de mundo da Escola de Ensino Fundamental perpassam a mera análise sistemática da proficiência em matemática e língua portuguesa. Uma abordagem e discussão críticas dessa temática são caracterizadas por KRASILCHIK (1996), quando ele faz uma leitura sobre a modalidade e enfatiza, algumas questões, tais como: a memorização behaviorista, os aspectos descritivos da realidade concreta, o distanciamento cada vez maior do cotidiano e do interesse do aluno e a compreensão da Ciência como processo histórico, e revestido de uma pretensa neutralidade.

Correlacionadamente aos fatores anteriormente apontados, podemos elencar outros problemas, componentes estes relacionados as condições reais de trabalho do professor, como baixos salários, alta carga horária de permanência em sala de aula, classes com número excessivo de alunos, necessidade de deslocamento para complementar a carga horária. Incorporem-se a presença de fragilidades, quanto à formação inicial e continuada dos Professores, ilustrando-se, determinados cursos que não oferecem possibilidades de instrumentalização adequada, para promover o exercício da prática docente, limitações relativas ao domínio de conhecimentos específicos curriculares e pedagógicos, classes com número excessivo de alunos e a deficiência de material didático diversificado e de boa qualidade, disponíveis para o Professor e Aluno.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são avaliações externas, usadas afim de monitorar a educação brasileira, todavia com relação ao Ensino de Ciências, destaca-se a avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que é trienal. Em 2009, 2012 e 2015, houve a avaliação de estudantes que possuem, no início do período de aplicação, idade compreendida entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos), matriculados em instituições educacionais localizadas no País participante, e que estejam cursando no mínimo a 7ª série/ano. Com relação ao ensino de Ciências, no ano de 2009, dentre as 60 Nações avaliadas, o Brasil ficou na 53ª.

Já em 2012, dos 68 Países avaliados, o Brasil ocupou a 59ª colocação, ademais, em 2016, dos 70 países participantes, o Brasil ficou na 63ª posição. (inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015).

O que vem nos indicar esses baixos rendimentos brasileiros na avaliação do PISA? A resposta a esse questionamento podemos sentir em sala de aula, com os alunos do 1º ano do ensino médio que demonstram enormes dificuldades e apatia pelo conhecimento científico, o que é contraditório com o que está definido sobre o letramento na literatura do PISA de 2015, afirmando que:

O letramento científico requer não apenas o conhecimento de conceitos e teorias da ciência, mas também o dos procedimentos e práticas comuns associados à investigação científica e de

como eles possibilitam o avanço da ciência. Assim, indivíduos cientificamente letrados têm o conhecimento das principais concepções e ideias que formam a base do pensamento científico e tecnológico, de como tal conhecimento é obtido e justificado por evidências ou explicações teóricas. Portanto, define-se o letramento científico em termos da capacidade de uso do conhecimento e da informação de maneira interativa. (Inep.gov.br/acoes_internacionais/pis)a/resultados/2015/pisa2015).

Esta forte limitação, quanto ao estágio de letramento de nossos alunos do Ensino Médio torna desafiador conceber e operacionalizar novas estratégias e políticas curriculares e pedagógicas, para reverter o quadro de limitações do Sistema Educacional brasileiro, com destaque para a Educação Fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O núcleo duro referente aos fundamentos teórico, metodológico e da prática, construído ao longo da presente seção, versará sobre: o uso pedagógico do computador, concebido a partir de pressupostos do Construcionismo de Valente (VALENTE, 2015), do uso combinado de práticas e de software educativo, como estratégia pedagógica para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa dos alunos (COSTA, 2018; RIBEIRO; VALENTE; 2015), da teoria da Aprendizagem Significativa Ausubeliana (AUSUBEL, NOVAK, 1978), do uso pedagógico de Mapas Conceituais, (OKADA, 2008; SILVANO; 2011) e de contextos relacionados a cenários da educação, especificamente no campo do desenvolvimento da Aprendizagem de Química no Ensino Médio (GOMES, 2017).

Quanto ao cenário do Ensino de Química no Ensino Médio, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PC)

NEM (2000), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCNEM (2006), relacionando-se a estes investigações voltadas para a área de Educação Científica, com ênfase para o uso pedagógico do laboratório de experimentação científica (CRUZ, 2012; RIBEIRO et al. 2008a; LOPES, 2004), teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1978) e mapas conceituais (NOVAK, 1981).

3 METODOLOGIA

Na seção em curso, apresenta-se a classificação da presente Dissertação, o contexto onde ocorreu a pesquisa de campo, destacando-se as etapas

de seu desenvolvimento, e os procedimentos e instrumentos usados para a coleta de dados e análise de resultados.

O referido trabalho foi concebido para ser empiricamente realizado em seis turmas de terceiros anos, de uma Escola de ensino regular, na modalidade de Ensino Médio. Suas ações foram voltadas para o processo da análise e mapeamento da emergência de indícios preliminares, concernentes à problemática existente, no caso, relacionadas à dificuldade ou facilidade dos estágios de desenvolvimento da aprendizagem colaborativa dos alunos, referente a conteúdos de Eletroquímica, estes representados curricularmente pelo estudo da Eletrólise e de Células Galvânicas.

Ademais, quanto à sua natureza, a pesquisa foi classificada como Pesquisa Aplicada. Quanto à abordagem do problema, caracterizou-se como uma Pesquisa Qualitativa, no tocante aos seus objetivos, enquadrando-se como Exploratória e, finalmente, quanto aos procedimentos técnicos foi classificada como Pesquisa-ação.

A prática pedagógica da pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio regular da rede pública do estado situado no município de Horizonte, Ceará, mostrada na Figura 1, na qual Gomes (2017) é professor, sempre trabalhando com os alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Figura 1 – Entrada da escola, vista frontal, EEFM Raimundo Nogueira, Horizonte_ Ceará.



Fonte: (GOMES, 2017).

Esta unidade escolar funciona em três turnos e atende a aproximadamente 2.200 estudantes e para os mesmos disponibilizada como recurso didático apenas um laboratório de informática, denominado LEI (Laboratório Educacional de Informática), que, no início de seu funcionamento em 2010

possuía 16 (dezesesseis) microcomputadores. Agora em 2017 há apenas 03 (três) computadores funcionando, para atender a toda essa demanda.

O público alvo dessa escola é oriundo das classes média e médio-baixa. Apresenta uma razoável estrutura física, dispõem de um precário laboratório de Ciências também em pecarias condições, ambos sem professor lotado, ligados em rede com conexão à internet GESAC1, e uma sala de vídeo que necessita de uma boa reforma (GOMES, 2017).

A metodologia da pesquisa de campo adotada foi planejada para ser realizada durante dez encontros, sendo cada um semanal, e constituído de duas aulas, contabilizando assim um total de vinte aulas, do tipo teóricas, e de 50 minutos cada.

Quanto à carga horária da prática pedagógica laboratorial da pesquisa, esta foi planejada e executada para uma carga de 20h/a, distribuídas em aulas expositivas, no formato de dez encontros de duas aulas, com 50 (cinquenta) minutos cada. Nesses encontros, foram realizadas as sessões didáticas de experimentação com os simuladores computacionais da eletrólise.)

Nesta fase do trabalho, aplicamos instrumentos de coleta de dados, tais como questionários, contendo questões objetivas e subjetivas, utilizados com o intuito de colher informações concernentes:

- à etapa preliminar da pesquisa de campo, que se caracteriza pelo levantamento perfil e mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

- quanto à realização das práticas laboratoriais, direcionadas ao uso pedagógico do software educacional PhET.

Apresenta-se a seguir no Quadro 01, uma síntese descritiva sobre cada um dos 3 (três) questionários, aplicados ao longo da pesquisa:

Tabela 8 – Descritivo dos Questionários Aplicados junto aos Alunos, Durante as Ações Realizadas na Pesquisa de Campo.

Numeração dos Questionários	Título	Descritivo
I	Questionário da primeira etapa da Prática Pedagógica.	Informações gerais sobre o perfil dos alunos e suas formas de acessibilidade ao computador e à internet.
II	Ensino de Química (visão do Aluno) / Conhecimentos Prévios	Informações sobre as percepções dos alunos, quanto ao Ensino de Química, na modalidade tradicional, e coleta de dados sobre as percepções e conhecimentos prévios, no campo da Eletroquímica.

Numeração dos Questionários	Título	Descritivo
III	Mudança de visão dos alunos, durante a realização das Sessões Didáticas na forma de Práticas Laboratoriais.	Coleta as percepções, mudança de visão, e ressignificações dos alunos, referentes ao uso da metodologia utilizada, e quanto à realização da prática de simulação computacional, envolvendo o desenvolvimento de situações de aprendizagem. O questionário foi aplicado após a realização das práticas colaborativas de eletroquímica.

Fonte: (GOMES, 2017).

O desenvolvimento das atividades de campo do presente trabalho de pesquisa foi notoriamente embasado nos pressupostos da aprendizagem ausubeliana, em função da necessidade de se obter resultados de campo, através da realização da investigação científica, voltada à facilitação da construção colaborativa de conceitos pelos alunos, o que também se sustenta nos pressupostos da integração das tecnologias e currículo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978; ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Caso o docente não possua a necessária formação pedagógica, para perceber que o aprendiz, no transcurso de realização de atividades em sessões didáticas, necessita possuir determinados subsunçores em sua estrutura cognitiva, no caso, para poder se apropriar de novos conhecimentos de forma mais facilitadora, e significativamente, tais limitações tendem a potencializar uma eventual emergência, de determinados obstáculos de aprendizagem, que são prejudiciais para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978).

Referentemente à realização das atividades de campo, a análise dos conhecimentos prévios dos alunos foi efetivada a partir dos dados coletados no Questionário II, denominados "Questionário de Conhecimento do Ensino de Química e Conhecimentos prévios em Eletroquímica", aplicados junto aos alunos. Seguem-se os enunciados das questões elaboradas por Gomes (2017). Questionário II _ "Questionário de Conhecimento do Ensino de Química e Conhecimentos prévios em Eletroquímica".

- Noções primárias sobre a natureza elétrica da matéria e a eletricidade (Questão 01). Na questão 01 fora perguntado se o aluno teria condições de responder sobre o que seria, para ele, a Eletricidade?

- Noções primárias sobre pilhas e baterias (Questão 02). Nesse item foi perguntado como estes acreditavam que seria o funcionamento das pilhas e baterias?

- Produção de energia e a matéria (Questão 03). Você acha que existe alguma relação entre as pilhas e a química?

- Pesquisa desenvolvimento e tecnologia (Questão 04). Qual a importância do estudo e desenvolvimento da eletricidade, pilhas e baterias?

- Noções fenomenológicas sobre os desgastes de materiais e a produção da energia em pilhas e baterias (questão 05). Foi perguntado: em sua opinião, porque as pilhas e as baterias deixam de funcionar? Explique sua resposta.

Nas questões de 06 a 10 do Questionário II, foram pensadas e construídas com o auxílio de imagens que se relacionam com os seus enunciados, com o intuito de estimular a percepção e os conhecimentos prévios dos estudantes, em contato com os subsunçores específicos às suas vivências

Figura 2 – Questão 06 do questionário II intitulado "Questionário de Conhecimento do Ensino e Química e Conhecimentos prévios em Eletroquímica", visão indutiva das ações por) intempéries sobre os materiais. (Imagem cedida por: Jennifer Rocha Vargas Fogaça em Oxirredução).



Fonte: (GOMES, 2017).

A Maresia presente em regiões litorâneas desgasta mais rapidamente os objetos de metais, como postes, corrimão, com uma velocidade surpreendente. Para quem não conhece, se trata daquela névoa fina e úmida que paira sobre as cidades do litoral. Como isso é possível?

Em algumas atividades desempenhadas na cozinha, realiza-se ações em que há reações oxidativas em alimentos e determinados materiais. E uma técnica muito usada é fazer uso do suco de laranja, a fim de evitar o escurecimento da maçã, então de que forma o suco de laranja evita o escurecimento da maçã? Segue o embasamento relativo à Questão sete do Questionário II, na Figura 02.

Apesar de não causar mal à saúde, a formação da melanina vegetal afeta o gosto e a aparência do alimento. Uma salada de frutas toda marrom não estimula o apetite, não é? Felizmente, existem truques bem simples que podem evitar o escurecimento da sala e de determinadas frutas.

A vitamina C (ácido ascórbico) está presente no suco de laranja. Quando colocamos o suco de laranja sobre uma maçã, esta não sofre escurecimento, o que aconteceria se a maçã estivesse sozinha exposta ao ar. Por que você acha que isso ocorreria? Explique sua resposta.

Figura 3 – Percepção da ação oxidativa de uma substância sobre outra, questão 07 (Foto de Stock: Maçã verde mordida isolado no fundo branco).



Fonte: (GOMES, 2017).

A seguir, é apresentado, ao lado da Figura 03, na caixa de texto, a contextualização e as orientações com relação a este item, expressos na Questão 08 do Questionário II, e que é intitulado Questionário de conhecimentos prévios.

A Fotossíntese realizada pelas plantas, algas e algumas espécies de bactérias, na fotossíntese, a água e o gás carbônico (dióxido de carbono – CO_2) reagem na presença de luz para a produção de moléculas orgânicas (estruturas que contêm o carbono como elemento principal).

Um exemplo de molécula orgânica produzida é a glicose ($\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$). Na sua visão, o que possibilita a ocorrência desse fenômeno?

Figura 4 – Ação da luz sobre os materiais e substâncias. (Imagem: FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "Reação química envolvida na fotossíntese").



Fonte: (GOMES, 2017).

Na Figura 05 pode ser observado o mecanismo reacional da produção da glicose pela fotossíntese.

Figura 5 – Mecanismo reacional da produção da glicose pela fotossíntese.



Fonte: Imagem: (FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "Reação química envolvida na fotossíntese")

Esquema geral da fotossíntese. Mecanismo utilizado no primeiro ano do ensino médio.

Os próximos questionamentos serão sobre a questão 09 do Questionário II, segue ao lado da Figura 05, na caixa de texto a pergunta sobre a ação alvejante e os processos oxidativos.

Figura 6 – Percepções sobre a Ação Alvejante e os Processos Oxidativos. Item relativo à questão 09 (Imagem cedida por: SOUZA, Líria Alves de "Ação oxidante dos alvejantes").



Fonte: (GOMES, 2017).

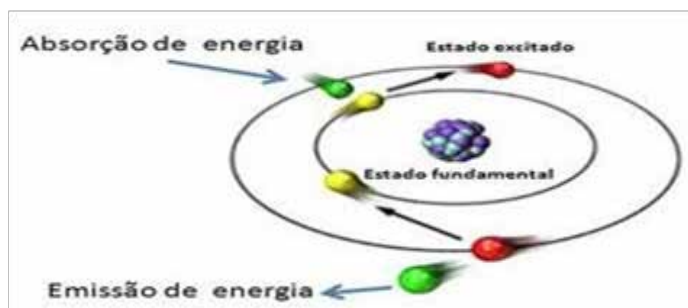
Os alvejantes mais usados são constituídos de cloro (Cl_2), hipocloritos (ClO^-) e peróxido de hidrogênio (H_2O_2). Todas essas substâncias atuam como branqueadores.

As cores são vistas por meio do movimento dos elétrons, que saltam entre as camadas de energia nos átomos. Assim, os alvejantes, retiram esses elétrons, e a cor do tecido "desaparece" causando manchas em roupas coloridas. Você sabe por que esses elétrons são removidos?

Por meio da ação de determinadas substâncias, consegue-se retirar as manchas de roupas, essas substâncias são os alvejantes que são excelentes agentes oxidantes. Esses agentes oxidantes retiram os elétrons responsáveis pela emissão das cores das roupas.

Esse fenômeno ocorre quando os elétrons absorverem energia não visível, e tornam-se excitados e ao retornar para o seu estado fundamental, liberam essa mesma energia, agora no campo do visível, na forma das cores monocromáticas. O mecanismo está demonstrado no modelo esquemático da Figura 07, que se segue:

Figura 7 – Modelo esquemático do mecanismo teórico para a emissão das cores



Fonte: LUIS, A. Explicação em Bohr para o teste da chama. Infoescola.com. 2016. Modelo utilizado no primeiro ano do ensino médio.

A Figura 08, logo a seguir, refere-se à questão dez. Ao lado direito da Figura, há a contextualização na caixa de texto, sobre o revestimento de metais.

Figura 8 – Revestimento de Metais. Questão 10.



Fonte: Item elaborado pelo professor-pesquisador (Foto cedida por: Aleksey Zhagunov / Shutterstock.com).

A cromagem ou cromação é um processo de aplicação de cromo sobre um material, geralmente metálico, através de eletrodeposição (processo eletrolítico de revestimento de superfícies com metais) a fim de torná-lo mais resistente à corrosão, para alterar suas características elétricas ou apenas por motivos estéticos.

Também é possível revestir peças de materiais não metálicos, como bijuterias e joias através de processos específicos. Você sabe como isso é possível?

3.1 USO PEDAGÓGICO DO SOFTWARE PHET JUNTO ÀS PRÁTICAS DIDÁTICAS, PARA AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DA COAPRENDIZAGEM DE ELETROQUÍMICA

Um dos grandes desafios da Educação no Século XXI é o de investigar e conceber novas abordagens e metodologias didáticas, que possibilitem favorecer a solução de dificuldades de aprendizagem, ou desmotivação, preponderantemente decorrentes e relacionadas aos métodos tradicionais de Ensino. Estes, por sua vez, tendem a limitar a devida apropriação de novos conhecimentos, ilustrando-se, como no caso de conteúdos pedagógicos de Química.

Mencionados cenários, desarticulados e descontextualizados, podem ser observados, como no caso de certas seções didáticas, não embasadas pedagógica e cognitivamente, que abordam os conteúdos de forma desarticulada, behaviorista, mecânica e sem aproximações com o mundo real e com a realidade dos alunos (COSTA, 2018; GOMES, 2017).

O software PhET foi criado em 2002 pelo prêmio Nobel Carl Wieman. Entre seus recursos, podem ser encontrados inúmeros simuladores de situações de aprendizagem, e que se utilizados por Professores que tenham formação para uso pedagógico e cognitivo de simuladores em sala de aula. Tais recursos computacionais permitem que se desenvolvam simulações interativas de conteúdos pedagógicos de Matemática e/ou Ciências, de modo a favorecer e motivar o desenvolvimento da aprendizagem significativa ausubeliana (COSTA; 2018; GOMES, 2017; RIBEIRO; VALENTE, 2015).

Suas simulações, baseiam-se em extensas pesquisas em Educação e, se metodologicamente embasadas, permitem integrar os alunos colaborativamente, através de um ambiente intuitivo e interativo, onde é possível se desenvolver a aprendizagem, através da exploração, colaboração e da descoberta.

A seguir, são descritas as práticas pedagógicas de aprendizagem de Eletroquímica, que foram concebidas e realizadas na presente Dissertação: na Sessão Didática 01 foi utilizado um simulador PhET que versa sobre a montagem de pilhas, e na Sessão Didática 02 utilizou-se um outro aplicativo PHET, que se refere à eletrólise de metais, em meio aquoso (https://phet.colorado.edu/pt_BR/) (GOMES, 2017).

3.1.1 Simulação com a célula galvânica

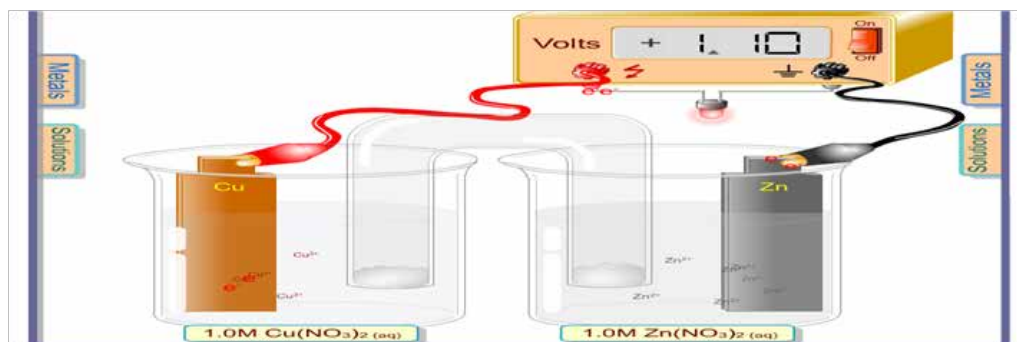
As duas práticas foram realizadas e didaticamente mediadas por Gomes (2017), na sala de vídeo da Escola, devido à impossibilidade no uso do Laboratório de Informática, e, fazendo-se o uso e apoio pedagógico de um Datashow. Deste modo, foram então realizadas as duas simulações de Eletroquímica, anteriormente descritas.

3.1.2 Sessão Didática I _ A construção da célula galvânica

O objetivo da prática, foi o de construir a célula galvânica, observar e analisar seu funcionamento e comportamento, determinando o agente oxidante, o agente redutor, o potencial elétrico, o sentido do fluxo de elétrons e determinar o sentido convencional da corrente elétrica.

O simulador mostrado na Figura 09 a seguir, permite a montagem de pilhas com os eletrodos de prata, cobre e zinco bem como, possui o recurso para determinar o potencial de redução do cobre, o potencial de oxidação da prata e do zinco com o eletrodo-padrão de hidrogênio.

Figura 9 – Simulador da célula galvânica



Fonte: PhET - Interactive Simulations_ University of Colorado Boulder.

Devido ao fator limitação de tempo e indisponibilidade do ambiente, procurou-se trabalhar com uma forma mais simples de simulação básica, que se constitui na montagem, visualização, discussão e análise das variantes, relativas à dinâmica multidimensional do comportamento das células galvânicas, sem a determinação de potências padrão de oxidação ou de redução.

Nesta prática, foram elaboradas quatro questões, com orientações e procedimentos, para articular e organizar as tomadas de decisões colaborativas, efetivadas pelos alunos, durante os estágios de operacionalização da mesma, e que são:

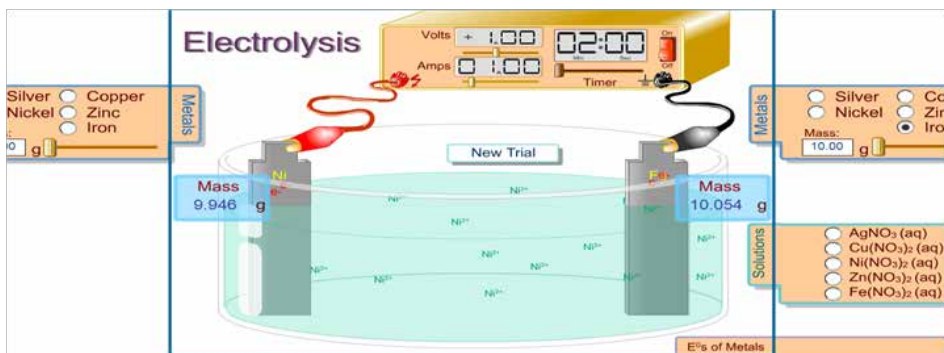
- 01 Vá ao simulador de Células Galvânicas lá no site Ciência Interativa, escolha os eletrodos e as soluções de sua célula, e registre quais foram os eletrodos e as soluções escolhidas.
- 02 Uma vez montada a célula, acione o interruptor do sistema e observe a reação que ocorre no mesmo. Determine quem está se oxidando e se reduzindo; quem é o ânodo e o cátodo, o agente oxidante e o redutor?
- 03 Nesse experimento, qual o sentido de deslocamento dos elétrons? E o sentido convencional da corrente elétrica?
- 04 Qual a potência gerada por sua pilha? Em sua opinião, esse processo é espontâneo ou não? Por quê?

Então dando início a prática colaborativa sobre a montagem da pilha e, em sequência, aos procedimentos 01 e 02, os estudantes escolheram o zinco e o cobre como eletrodos e adotaram o uso das soluções de nitrato de zinco (1M) na cuba de oxidação do zinco, e o nitrato de cobre (1M), na cuba de redução do cobre.

3.2.3 Sessão Didática 2 _ Simulação da Eletrólise de Metais em Meio Aquoso

A segunda prática consistiu na segunda seção didática, com o uso de simulador PhET, que foi selecionado por possibilitar a interação entre os estudantes e mencionado aparato experimental, objetivando auxiliar e favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem de Eletroquímica.

Figura 10 – Simulador da eletrodeposição de metais em meio aquoso (Fonte_ PhET- Interactive Simulations_ University of Colorado Boulder.).



Fonte: PhET- Interactive Simulations_ University of Colorado Boulder.

A segunda simulação em si foi pensada e elaborada com o intuito de que, ao realizarem colaborativamente a simulação, os alunos conseguissem,

por meio da manipulação e controle das variáveis, visualizar, interpretar e verificar de que forma o aumento da corrente elétrica, influência na variação da DDP (diferença do potencial Elétrico), e como o fator tempo auxilia na otimização da eletrodeposição.

4 ROTEIRO DA PRÁTICA

4.1 OBJETIVO DA PRÁTICA

- Montar uma célula eletrolítica e realizar a eletrodeposição de um determinado metal sobre o outro, por meio da corrente elétrica.
- Mapear indícios como o raciocínio indutivo e a lógica teórica em um experimento eletroquímico, tipo, quem sofre redução, oxidação, sentido da corrente, saturação e insaturação da solução.

4.2 QUESTÕES A PRÁTICA

- 01 Vamos niquelar o ferro? Vá ao ambiente virtual e coloque o níquel e o ferro como eletrodos, e escolha a solução de nitrato de níquel. Utilize 1,0 Ampère, 1 Volt e o tempo de 5 minutos. Observe o que acontece e anote.
- 02 Repetindo o experimento anterior, altere apenas a corrente elétrica para 2 Ampère e verifique o que acontece com a massa depositada do níquel após duplicarmos a corrente elétrica e correlacione com o resultado anterior.
- 03 Mantendo fixas todas as variáveis do experimento anterior, e duplicando o tempo, verifique e anote se a massa de níquel irá ser duplicada ou se, se mantém constante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das duas seções didáticas com os alunos pesquisados, coletou-se por meio da aplicação do Questionário III, intitulado "Sessões Didáticas: análise das práticas de eletroquímica realizadas com o uso do simulador PhET e mudanças de visão pedagógica dos alunos".

Assim, a análise do Questionário III, junto às narrativas dos alunos, em resposta às questões formuladas, visou emergir vestígios preliminares de elementos, vinculados à mencionada ação pedagógica, que buscou conceber o uso do simulador PhET, no sentido de potencializar o desenvolvi-

mento de situações de aprendizagem, as quais contextualizavam conteúdos de Eletroquímica.

Ao se haver realizado, através das 3 etapas propostas, a pesquisa de campo e a coleta de dados junto aos alunos, conclui-se que, o uso de simuladores contribuiu para promover e auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, e apropriação de novos saberes pedagógicos, no campo do estudo da Eletroquímica. Desta maneira, emergiram evidências que houve uma mudança de percepção e visão pedagógica dos discentes e do presente Educador pesquisador.

Com relação ao desenvolvimento e aplicação da metodologia, a mesma se mostrou favorável, pois foi constatado pelo Educador pesquisador (GOMES, 2017), que houve mudanças contributivas, no processo de aprendizagem e visão pedagógica dos estudantes. O uso pedagógico de simuladores, para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem de Química, se mostrou potencialmente promissor, é o que revelam os depoimentos dos alunos, quando perguntados sobre a utilização e realização das práticas colaborativas de simulação computacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Educational psychology: a cognitive view. New York. USA: 2. ed Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BRASIL no PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Disponível em: <http://Inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015> Acesso: 23 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SEMT. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação/SEMT. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002. _____ . Ministério da Educação/SEMT. Orientações curriculares nacionais do ensino médio. ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

COSTA, M. J. N. Transdisciplinaridade e relações multidimensionais entre educação ambiental coaprendizagem assíncrona e saberes tecidas em narrativas de cursistas em fóruns de discussão. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CRUZ, J. T. Uso pedagógico de software educativo e práticas experimentais de química para facilitar a aprendizagem significativa e colaborativa. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Fortaleza: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, 2012.

FOTO DE STOCK: Maçã verde mordida isolado no fundo branco. Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-ma-verde-mordida-isolada-no-fundo-brancoimage48550185>> Acessado em 20/01/2017.

FOGAÇA, J. R. V. Corrosões dos metais. Disponível em: <<http://mundoe-ducacao.bol.uol.com.br/quimica/corrosao-dos-metais.htm>> Acessado em: 20/01/2017.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "Reação química envolvida na fotossíntese"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/reacao-quimica-envolvida-nafotossintese.htm>>. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

GOMES, A. D. S. Uso pedagógico de software de simulação para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem significativa de conteúdos de eletroquímica no ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Fortaleza: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, 2017.

KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de ciências: tendência nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). Formação continuada de professores de ciências. São Paulo: Ed. Autores Associados. p.134-140, 1996.

LOPES, P. C. C. T. O Contributo do laboratório químico virtual para aprendizagens no laboratório químico real - Dissertação de mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, 2004.

LUIS, A. Explicação em Bohr para o teste da chama. Infoescola.com. 2016. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/explicacao-em-bohr-para-o-teste-da-chama/>> Acessado em: 06/012/2016

METODOLOGIA DE APOIO: matrizes curriculares para o ensino médio. - Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendizente – volume 01).

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Centauro 2. ed. 2006.

MOREIRA, M. A. (2012, 2013). Aprendizagem Significativa, Organizadores Prévios, Mapas Conceituais, Diagramas e Unidades de Ensino Potencialmente Significativas. UFRGS, Porto Alegre, RS. PUCPR.

NOVAK, J. D. (1981). Uma teoria da educação. Tradução de M. A. Moreira. São Paulo: Pioneira.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento? In: OKADA, A. (Org.). Cartografia Cognitiva - Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá, MT: KCM, p. 39-65, 2008a.

QUESMISTRY EDUCATION TECHNOLOGY. PhET Interactive Simulations. Universidade do Colorado. Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/. Acesso em 9 jan. 2017.

RIBEIRO, J. W.; VALENTE, J. A. Formação de professor: TDIC como ferramenta para promover formação a distância e integrar práticas no laboratório de experimentação científica. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). Uso do CHIC na Formação de Educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas em foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

SANTOS, F. T., & Greca, I. M. (Org.). (2006). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Unijuí.

SOUZA, Líria Alves de. "Ação oxidante dos alvejantes"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/acao-oxidante-dos-alvejantes.htm>>. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

SILVANO, A. M. C. O desenvolvimento de representações gráficas em software educativo para facilitar significativa e colaborativamente a construção do conceito de funções matemáticas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Fortaleza: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, 2011.

VALENTE, J. A. A espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Campinas: UNICAMP. 1998.

_____. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 2011.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA INICIANTES

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BEGINNER MATHEMATICS TEACHERS

DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICA PRINCIPIANTES

Francisco Jeovane do Nascimento¹⁰

RESUMO

A ideia central desse estudo consiste em analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de matemática que tiveram experiências diferenciadas em seu processo formativo inicial, através da participação como bolsistas do PIBID. O estudo está embasado na análise qualitativa da pesquisa, como método investigatório utilizamos o estudo de caso e os instrumentos de pesquisa aplicados foram o exame documental, observação e entrevistas semiestruturadas individuais. Foi evidenciado que algumas experiências que os sujeitos vivenciaram no contexto do PIBID ainda se fazem presente em seu cotidiano de trabalho, como por exemplo a importância da aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de estratégias didático/pedagógicas que remetam as necessidades dos educandos, a reflexão sobre a prática e a busca pela atualização profissional. O conjunto das experiências diversificadas que os sujeitos vivenciaram no contexto do PIBID e exercitam na sua prática docente têm contribuído no processo de desenvolvimento profissional de cada educador, embora de forma muito discreta, visto que são professores em início de carreira.

Palavras-chave: Professor de Matemática iniciante. Experiências diferenciadas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The main idea of this study is to analyze the professional development process of beginning mathematics teachers who had different experiences in

¹⁰ Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professor da Rede Estadual de Ensino Cearense, atuando na Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias (Tururu/CE).

their initial formative process, through their participation as PIBID scholarship holders. The study is based on the qualitative analysis of the research, as an investigative method we used the case study and the applied research instruments were documentary examination, observation and individual semi-structured interviews. It was evidenced that some experiences that the subjects lived in the context of PIBID are still present in their daily work, such as the importance of collaborative learning, the development of didactic / pedagogical strategies that address the needs of the students, the reflection on the practice and the pursuit of professional updating. The set of diversified experiences that the subjects lived in the context of PIBID and still implement in their teaching practice have contributed to the professional development process of each educator, although very discreetly, since they are beginning teachers.

Keywords: Beginner Math Teacher. Differentiated experiences. Professional development.

RESUMEM

La idea central de este estudio es analizar el proceso de desarrollo profesional de los profesores de matemática principiantes que tuvieron diferentes experiencias en su proceso de formación inicial, a través de su participación como becarios del PIBID. El estudio se basa en el análisis cualitativo de la encuesta, como método de investigación se utilizó el estudio de caso y los instrumentos de la encuesta aplicados fueron el examen documental, la observación y las entrevistas individuales semiestructuradas. Se evidenció que algunas de las experiencias que los sujetos vivieron en el contexto del PIBID todavía están presentes en su trabajo diario, como por ejemplo la importancia del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas que abordan las necesidades de los estudiantes, la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de la actualización profesional. El conjunto de experiencias diversificadas que los sujetos vivieron en el contexto del PIBID y el ejercicio de su práctica docente han contribuido al proceso de desarrollo profesional de cada educador, aunque de manera muy discreta, ya que son profesores al inicio de su carrera.

Palabras clave: Profesor de Matemática principiante. Experiencias diferenciadas. Desarrollo profesional.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Matemática, no qual analisamos a trajetória da formação inicial e do exercício introdutório da profissão, em decorrência das experiências singulares vivenciadas por estes no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A investigação vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa MAES (Matemática e Ensino), que integra a linha de pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

A partir do contato mais refinado com as leituras e debates sobre o desenvolvimento profissional, percebemos a importância desse fator na trajetória docente, uma vez que o discurso que enfatiza a busca pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem matemático destaca o desenvolvimento profissional como fator significativo na constituição e consolidação do professor como um ser em contínua formação, na perspectiva da sistematização qualificada dos conhecimentos inerentes a ação docente.

Ponte (1995, p.197) já evidenciava a importância de repensarmos a formação docente em Matemática, explicitando questionamentos referentes ao princípio formativo, tais como: "O que são e o que querem ser os professores de Matemática? Trata-se de uma questão que é urgente equacionar, num momento em que se impõe um profundo repensar da escola". Com efeito, observa-se que os questionamentos expostos pelo autor, ainda na década de 1990, remetem a contemporaneidade, sendo importante o desenvolvimento de estudos que corroborem em respostas aos entraves que margeiam a formação docente na atualidade, de forma específica, no contexto matemático.

Lima (2012) complementa, expondo a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada de professores de Matemática, buscando um princípio formativo que subsidie o docente em seu contexto de trabalho, adequando-se às necessidades do contexto em que o professor atua. Enfoca-se a importância do processo de desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de redimensionar as experiências vivenciadas no âmbito acadêmico, por este profissional, e sua repercussão na prática docente, buscando soluções aos desafios provenientes da ação docente cotidiana.

Nessa seara emerge o PIBID, que almeja contribuir em mudanças que repercutam a necessidade de redirecionamento das ações formativas, passando a vislumbrar esse processo como algo permanente, atrelado ao cotidiano dos professores e das instituições escolares. Nessa concepção, o programa pode contribuir em um princípio formativo que remeta às necessidades do professor, respeitando o seu contexto social e a sua história de vida, oportunizando aos docentes especificarem aspectos inerentes as suas

aspirações pessoais e profissionais, contribuindo no processo de identidade docente e repercutindo no desenvolvimento profissional.

Nesse pressuposto, a análise do PIBID e suas implicações tornam-se relevantes, visto que o programa vem se destacando como uma política educativa que tem como foco a integração do licenciando com o seu futuro local de atuação profissional, visando o conhecimento da escola e da profissão docente, possibilitando vivenciar situações que proporcionem a reflexão sobre os questionamentos individuais ou coletivos, pertinentes ao exercício educativo.

O processo formativo inicial deve possibilitar aos futuros professores situações práticas reais, através do contato com a escola, no qual o licenciando perceba e valorize a importância da atualização ao longo da vida profissional. No entanto, nos cursos de licenciatura em Matemática, em geral, tem-se apenas o Estágio curricular (que geralmente é ofertado nos últimos semestres do curso) como atividade que almeja propiciar uma compreensão mais apurada do contexto educativo, culminando em um "choque de realidade" tardio em relação a atuação profissional, não possibilitando uma reflexão sistematizada das necessidades docentes essenciais aos desdobramentos da ação educativa. De acordo com Imbernón (2011, p. 43)

A formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

Frente a essa realidade, Pimenta e Lima (2012) afirmam que essa dificuldade da formação do professor consiste em um dos entraves que afastam os acadêmicos do exercício docente, bem como a incoerência e as contradições entre as produções referentes à temática e as vivências escolares, visto que o discurso é antagônico com a realidade da escola, provocando desestímulo, apatia e até abandono nos cursos de licenciatura e, nesse contexto, são necessárias mudanças na superação desses percalços que, historicamente, permeiam o ensino de Matemática. Para Imbernón (2011, p. 43) "a formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, entre outros, são assumidos como processos usuais da profissão".

Um dos grandes entraves ao desenvolvimento profissional de professores remete aos anos iniciais da carreira docente, apontados como os mais difíceis, face às lacunas oriundas da formação inicial. O período inicial de exercício docente constitui-se numa fase importante de efetivação da identidade profissional, sendo fundamental para o delineamento de projetos relativos à melhoria pessoal e/ou profissional do professor e também, para a

reflexão relativa à continuidade do trabalho, contribuindo no processo de desenvolvimento docente.

A ideia central desse estudo consiste em analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Matemática que tiveram experiências diferenciadas em seu processo formativo inicial, através da participação como bolsistas do PIBID. Para buscar resposta a esse questionamento, utilizamos o PIBID como campo empírico da pesquisa, pois partimos do pressuposto que as experiências diferenciadas, propiciadas pelas vivências no contexto do programa, contribuem para o exercício docente e se constituem como fator importante no processo de desenvolvimento profissional dos professores de Matemática iniciantes.

No desenvolvimento da pesquisa, nossa atenção recaiu sobre egressos do PIBID, mais precisamente professores iniciantes de Matemática, que desenvolveram atividades inerentes às ações delineadas pelo subprojeto do curso de licenciatura em Matemática, no contexto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), remetendo ao edital CAPES N° 001/2011.

No delineamento da pesquisa, realizamos um estudo de caso com professores iniciantes de Matemática que vivenciaram experiências singulares no processo de formação inicial, no caso o PIBID. Como sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos uma amostra de 4 professores. O critério de escolha baseou-se no retorno relativo ao convite feito aos potenciais participantes, no qual a coordenação do subprojeto do curso de licenciatura em Matemática//UVA nos disponibilizou o contato de todos os bolsistas que participaram do delineamento de atividades do subprojeto/2011. Assim, realizamos o convite aos licenciandos que ingressaram no PIBID nos anos de 2011 e 2012. Recebemos o retorno de quatro ex-bolsistas, que atualmente exercem o ofício docente, dois que ingressaram em 2011 e dois que ingressaram em 2012.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Estudos relativos ao desenvolvimento profissional docente ganham enfoque no contexto contemporâneo, através do reconhecimento relativo ao protagonismo exercido pelo professor na busca pela educação pautada pelo aspecto qualitativo, no qual Guskey (2002) afirma que as experiências vivenciadas no contexto de trabalho docente representam momentos oportunos de aprendizagens que contribuem no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Concordando com esse pensamento Marcelo (2009) afirma, ainda que o desenvolvimento profissional contribui na melhoria e ampliação das capacidades pessoais e profissionais do professor.

As questões relativas à profissionalização docente e suas repercussões no trabalho do professor ganham espaço no cenário educativo onde esta reflexão se originou a partir da conceituação de "desenvolvimento profissional", com o qual se desloca o centro de atenção do conteúdo do conhecimento a ser apropriado pelo professor para os processos de desenvolvimento do próprio professor (PONTE, 2014).

No processo de desenvolvimento docente, os aspectos pessoais e profissionais do professor se integram de modo que "o professor é a pessoa e a pessoa é o professor. Haja vista ser impossível separar as dimensões pessoais e profissionais" (NÓVOA, 2009, p. 38). Dessa forma, os processos de formação inicial e continuada devem comprometer-se com o desenvolvimento docente como um todo, envolvendo o pessoal e o profissional e não de forma fragmentada.

Ponte (2014) afirma que o desenvolvimento profissional configura-se um processo de formação permanente no percurso de vida do professor, acontecendo em diversas fases e cenários da vida docente, envolvendo as experiências vivenciadas enquanto discente, perpassando a formação inicial no âmbito universitário, o ingresso como profissional da educação e continuando através das vivências formais e informais que circundam a atividade educativa ao longo do ofício profissional.

Compreende-se que o desenvolvimento profissional é um processo que almeja contribuir na melhora da atividade docente, perpassando a história de vida do professor, sua formação inicial, as condições sob as quais o mesmo exerce a sua atividade profissional, além das indagações pertinentes as questões pessoais e profissionais docentes. Esses fatores influenciam na ampliação dos conhecimentos relativos à profissão e questões práticas, além da ampliação de estratégias que tendem a subsidiar a melhoria do trabalho docente em sala de aula.

O desenvolvimento profissional vai se constituindo mediante a atuação prática, através de múltiplos fatores que permeiam o processo educativo como vivências, experiências, consciência crítica, entre outros. O desenvolvimento não é algo que se possui de imediato, mas vai se configurando ao longo da vida, como um processo evolutivo. Nessa perspectiva, observa-se a importância do desenvolvimento profissional ao longo do exercício docente, uma vez que esse processo objetiva proporcionar aos professores conhecimentos que remetam as suas indagações individuais e coletivas, baseado no ambiente em que o educador exerce a sua atividade.

O desenvolvimento docente poderá ser fomentado pela adesão do professor a processos formativos que oportunizem a reflexão e participação em atividades sociais, através da intencionalidade individual de cada ser, com apoio dos grupos sociais em que se está inserido. O espaço coletivo propicia a colaboração entre os pares, mediante a constante troca de saberes, mas o

arcabouço de um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional é algo muito mais individual do que coletivo, embora o segundo fator corrobore no desenvolvimento do primeiro (PONTE, 2014).

Nos conceitos referentes à distinção entre formação e desenvolvimento profissional, o primeiro concede "amplo destaque à teoria, sendo a prática frequentemente um mero campo de aplicação" (MENEZES; PONTE, 2009, p. 4), enquanto o segundo expressa a valorização dos "contextos de prática dos profissionais, tomando-os como ponto de partida para a construção do conhecimento profissional. Assim, a teoria e a prática, através da reflexão e, por vezes, também da investigação, relacionam-se incessantemente de forma dialética" (IDEM, p. 4).

Nessa concepção, exige-se um processo formativo constante, não se reduzindo a uma mera formação inicial, fragmentada e sem vínculos com o campo de atuação, mas uma formação contínua, uma aprendizagem permanente. Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) explicita o direcionamento do processo de desenvolvimento profissional destacando que,

O enfoque do desenvolvimento profissional se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

O incentivo a autonomia e ao poder criativo/inovador docente, pautado pelo diálogo e pela criticidade, deve respaldar as instituições escolares, embora encontremos uma realidade diferente, no qual as questões referentes à produtividade educativa influenciam as instituições, regendo normas avaliativas que "prendem" o trabalho docente a determinados preceitos, não valorizando o pensamento autônomo dos professores, mas analisando a eficácia da instituição baseando-se no princípio da eficiência e produtividade (PIMENTA; LIMA, 2012).

O professor, ao concluir o processo formativo inicial, está distante de conceber-se como um profissional totalmente perfeito e amadurecido. Os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante o seu percurso de formação inicial demonstram-se como insatisfatórios para a atividade docente ao longo da atuação profissional. Com efeito, é necessário repensarmos os modelos formativos iniciais, agregando experiências que interliguem a teoria com a prática, bem como estudos contínuos e a constante reflexão sobre as práticas executadas em sala de aula como professor da educação básica, remetendo a busca pelo desenvolvimento profissional.

A escola pode contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos seus professores através do incentivo à formação inicial e continuada, participação democrática nos desdobramentos do ofício docente, proporcionando autonomia em relação à atuação em sala de aula, contribuindo na

busca por subsídios que propiciem a compreensão epistemológica da profissão docente, entre outros aspectos.

Valorizar o professor significa contribuir na compreensão dos contextos que norteiam a comunidade escolar, sejam eles históricos, sociais, culturais ou organizacionais, construindo elos entre o saber e o fazer. Significa vislumbrar o profissional como um ser dotado de saberes, oportunizando-lhe espaços qualitativos de formação inicial e contínua, reconhecendo à docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva. O desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo contínuo e não como um evento ocasional.

3 METODOLOGIA

As abordagens e percursos teóricos escolhidos no decorrer de uma pesquisa devem pautar-se na busca de respostas que conduzam ao conhecimento do objeto de estudo investigado, no caso o desenvolvimento profissional de professores de Matemática iniciantes, partindo das inquietações, dúvidas e indagações iniciais, que vão surgindo ao longo da pesquisa, como afirma André (2008, p. 33) "A escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas".

Nessa concepção, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, visto que a presente investigação objetiva analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Matemática que tiveram experiências diferenciadas em seu processo formativo inicial, através da participação como bolsistas do PIBID.

Dessa forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que foram os sujeitos deste estudo egressos do curso de licenciatura em Matemática que integraram o quadro de bolsistas do PIBID e atuais professores da educação básica que forneceram as respostas aos questionamentos propostos na realização da pesquisa.

Como método investigatório utilizamos o estudo de caso, que propicia desvelar a realidade vivenciada, averiguando-a de forma complexa e profunda, revelando a abundância de dimensões existentes num determinado problema ou situação, pois como afirma Yin (2005, p. 32): "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

O uso do estudo de caso como metodologia de pesquisa em educação matemática tem ganhado cada vez mais enfoque devido as suas características de delinear-se como uma averiguação que almeja descobrir o que há de

mais relevante em um determinado caso particular. Além disso, apresenta alguns benefícios, como ter suporte numa orientação teórica significativa a temática abordada e guiar-se na perspectiva do paradigma interpretativo, que almeja o entendimento do fenômeno investigado a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa (PONTE, 2006).

Nessa perspectiva, destacamos que por intermédio do estudo de caso, almejamos analisar um fenômeno, que é o desenvolvimento profissional de professores de Matemática iniciantes, tendo como foco de análise a formação inicial mediada pela participação dos sujeitos no PIBID e o exercício docente mediado pelas experiências vivenciadas no cotidiano de trabalho.

Nesse estudo, foram utilizados como instrumentos de pesquisa o exame documental, observação e entrevistas semiestruturadas individuais. A escolha por esses instrumentos baseia-se no fato de buscar, analisar e compreender os fenômenos relacionados à formação inicial, as condições de trabalho e o exercício docente dos sujeitos envolvidos.

Os participantes foram os exbolsistas do PIBID/UVA/Matemática/2011 e atuais professores da educação básica. Definiu-se a amostra da pesquisa com quatro professores, em decorrência da disposição voluntária dos mesmos em contribuir com o trabalho proposto, além do retorno em um tempo hábil e adequado, conforme o planejamento definido no decorrer da pesquisa. Utilizou-se nomes fictícios para os sujeitos pesquisados: Hipátia, Sofia, Euclides e Arquimedes, garantindo o anonimato e sigilo em relação aos participantes do estudo, remetendo as questões éticas da pesquisa, de modo que sua participação na investigação não lhe provoque nenhum dano imaterial.

Enfatiza-se que os sujeitos participaram da pesquisa de forma voluntária, assinando um Termo de Livre Consentimento, evitando, desse modo, possíveis vieses como ações judiciais, dentre outros. Fornecemos informações relativas à pesquisa, de modo que os sujeitos compreendessem a natureza do processo investigativo e os impactos do mesmo sobre eles.

Esses sujeitos desenvolviam sua atividade docente, no momento da pesquisa empírica, em três cidades distintas, localizadas na região norte do estado do Ceará e foram imprescindíveis durante todo o processo de pesquisa, possibilitando diferentes formas de elaboração e construção dos conhecimentos apresentados, compreendendo os princípios que orientam a investigação, possibilitando reflexões acerca das questões que problematizam e norteiam este estudo.

O local de trabalho dos sujeitos não será revelado, em virtude de uma das cidades possuir uma única escola de ensino médio, pois a citação desta instituição poderia conduzir a identificação do professor participante da pesquisa, embora o núcleo gestor de cada escola tenha assinado a Carta de Solicitação Para Realização de Pesquisa na Instituição Escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor repercutem em sua atuação profissional, requerendo um princípio formativo que possibilite ao docente equilíbrio necessário para a convivência com as inconstâncias presentes na profissão. Os princípios que orientam a prática vão se reconstruindo no decorrer do tempo, no qual o professor tem a possibilidade de compreender os limites e as possibilidades de sua formação no enfrentamento dos desafios do ofício docente.

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos investigados evidenciaram que o curso de licenciatura em Matemática privilegiava a sistematização de conhecimentos específicos, em detrimento da equidade com outros fatores que contribuíssem na formação dos futuros professores. Para muitos professores, principalmente nos cursos de Matemática, a aprendizagem constitui-se no acúmulo de regras e procedimentos, pautada em uma visão reducionista, em oposição ao desenvolvimento de habilidades que nos auxiliem na resolução de problemas que permeiam nosso cotidiano escolar (PONTE, 2014).

Nessa concepção, torna-se necessário o rompimento com concepções formativas que explicitam apenas a dimensão técnica do processo de ensino e aprendizagem matemático, em detrimento da equidade com outros fatores, dentre eles os saberes didáticos/pedagógicos, que são importantes no arcabouço e delineamento do exercício profissional. Ao remetermos a formação de professores, necessitamos pensar em algo além de técnicas a serem utilizadas nos contextos escolares, mas sim buscar respostas, através de investigações e pesquisas, que subsidiem as necessidades da prática docente.

É importante que o professor domine os conhecimentos matemáticos específicos, mas que consiga sistematizá-los de maneira a torná-los significativos para os seus educandos e, assim, estes possam interagir e contribuir no processo de redirecionamento das ações docentes.

Em relação às experiências formativas vivenciadas no contexto do PIBID, os sujeitos participantes explicitaram que as ações delineadas permitiram novas perspectivas na compreensão do conhecimento matemático, não mais baseada apenas na memorização de conceitos. A troca de experiências propiciou ao grupo o apoio mútuo, permitindo a sistematização de conhecimentos relativos ao exercício docente, mediante a visão sob diferentes perspectivas. Dessa forma, o trabalho colaborativo possibilitou aos acadêmicos aprendizagens e ensinamentos com professores experientes, permitindo a identificação de problemas comuns que vigoram nas práticas docentes, servindo de mote ao trabalho investigativo.

Os professores afirmam que as experiências singulares vivenciadas no contexto do subprojeto lhe auxiliaram no redirecionamento da prática,

possibilitando um olhar mais aguçado sobre a complexidade que norteia a ação educativa, uma visão reflexiva como ponto de partida para a criticidade e busca por melhorias em âmbitos pessoais e profissionais.

Observa-se a importância da reflexão na prática do professor, no intuito de que este perceba que no cotidiano docente não é necessário trazer receitas prontas, mas fundamentar as práticas, buscar as didáticas específicas e adequadas ao contexto com o qual interage (LIMA, 2012). Refletir, coerentemente, com a realidade em que se vive leva a constatações, descobertas, dúvidas, conduzindo o professor a aprofundar sua própria formação, na perspectiva de melhoria nos âmbitos pessoal e profissional.

Em relação à prática docente, os sujeitos explicitaram que sua ação e atuação profissional precisam melhorar, requerendo atualização constante em virtude dos poucos anos de exercício docente. Afirmaram que os professores devem refletir sobre a necessidade de estar atualizado para poder delinear estratégias que explorem o potencial dos seus estudantes, sob pena de desenvolver práticas tradicionais que não se evidenciam como produtivas e estimulantes aos alunos, já que enfocam meramente a teoria, meio pelo qual um dos sujeitos afirmou que "Qualquer professor tem que sempre procurar melhorias para si, principalmente no âmbito profissional e dessa forma avalio que preciso melhorar minha prática, até porque sou uma professora iniciante".

O docente deve vislumbrar-se como um ser que necessita atualizar-se constantemente, de maneira articulada aos desafios oriundos do contexto por ele vivenciado. Há necessidade de busca de estratégias didático-pedagógicas que possibilite um melhor aprendizado aos alunos (LIMA, 2012).

O processo de formação contínua deve ser valorizado pelos docentes que almejam práticas pedagógicas que busquem uma educação que atenda às necessidades contemporâneas. Com efeito, a formação contínua deve emergir das aspirações docentes, em que este elenque aquilo que possa lhe agregar conhecimentos relativos ao desenvolvimento do seu trabalho e não imposto por programas formativos que apenas engessam o trabalho do professor, visto que, na maioria das vezes, são elaborados por profissionais que não vivenciam o contexto cotidiano da educação básica, explicitado por diversificadas situações com as quais os docentes vivenciam em seu dia a dia na sala de aula (LIMA, 2013).

Os jovens professores evidenciam que as experiências diferenciadas que os mesmos vivenciaram no contexto do PIBID repercutem em sua prática, no qual citam a reflexão sobre a prática, levando em conta o conhecimento espontâneo dos estudantes como mote para a sistematização dos saberes curriculares. Entende-se que a reflexão na e sobre a prática deve permear o trabalho docente de forma que o professor perceba a sua impor-

tância como mediador e não apenas como transmissor de conhecimentos, proporcionando um novo sentido à relação ensino e aprendizagem.

Mediante as observações na sala de aula, verificou-se que os professores iniciam a aula acolhendo os alunos, que eram um pouco agitados, mas silenciavam para ouvi-los, principalmente na hora da explicação dos conhecimentos curriculares matemáticos. Constatou-se que possuíam uma boa convivência com os estudantes, buscando o diálogo como meio de interação com os mesmos. Observa-se que os mesmos não têm problemas com questões disciplinares em sala de aula. Um entrave ao trabalho docente remete a quantidade de alunos por sala, uma vez que as turmas em que os professores lecionavam tinham em média 40 alunos, o que dificultava um acompanhamento mais individualizado dos educandos.

Para o exercício qualificado da docência faz-se necessário que o professor tenha uma formação adequada, dominando saberes específicos e, também, didático/pedagógicos, além de saber lidar com as adversidades provenientes do cotidiano de trabalho e as questões afetivas que envolvem o espaço educativo, estabelecendo uma relação harmoniosa com os seus educandos.

Segundo o relato dos professores, a participação como bolsistas do PIBID foi importante auxílio na organização do trabalho pedagógico, no qual puderam perceber a relevância das questões referente ao planejamento e a gestão em sala de aula. Outro fator que elencam como legado deixado pelo PIBID é a importância da aprendizagem colaborativa entre os acadêmicos, em que os estudantes se ajudavam mutuamente, aumentando o repertório de conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

A troca de saberes e experiências entre os pares configura-se como um pressuposto que estimule o professor à atualização profissional, incentivando práticas colaborativas e comunicativas entre docentes. Nesse aspecto é importante compreender que a formação não é apenas um processo de atualização técnica, mas de redirecionamento, discussões e descobertas de ações que perpassam a atuação docente, na perspectiva de incentivo ao desenvolvimento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor perpassa uma multiplicidade de experiências em seu contexto pessoal e profissional que podem se apresentar como relevantes, no arcabouço e delineamento da práxis, sendo que a experiência docente e a cultura colaborativa podem auxiliar o docente na sistematização de saberes que perpassam o seu contexto de trabalho, estimulando o professor na busca pelo desenvolvimento profissional.

Torna-se importante o desenvolvimento de ações docentes que busquem a implementação de práticas que favoreçam o desenvolvimento do espírito crítico e democrático no contexto da sala de aula, que esta seja um espaço em que os professores possibilitem aos seus educandos a exposição da sua percepção acerca do delineamento da sua prática pedagógica, na perspectiva reflexivo/crítica e de busca por soluções para os problemas oriundos do seu cotidiano escolar.

Os saberes da ação docente originam-se através da prática na qual o professor incorpora estratégias e práticas profissionais que o auxiliem no desenvolvimento da atividade educativa. Os conhecimentos oriundos das experiências docentes são bases importantes no arcabouço e delineamento de um projeto de desenvolvimento profissional, no qual valorizam o professor como um indivíduo capaz de elencar conhecimentos oriundos do seu exercício profissional cotidiano.

Cada professor iniciante vivenciou experiências similares no contexto do PIBID, em decorrência do planejamento coletivo, atuação dos bolsistas nas instituições escolares, dentre outros fatores, conforme relato dos próprios docentes, mas a forma como cada um incorporou estes elementos a sua prática evidencia a singularidade de cada ser, em que cada docente procura adaptar os conhecimentos adquiridos ao ambiente de trabalho em que atua, evidenciando a complexidade da ação docente e a necessidade de aperfeiçoamento ao longo do percurso profissional.

Os sujeitos enfocam que algumas experiências que vivenciaram no contexto do PIBID ainda se fazem presente em seu cotidiano de trabalho, como por exemplo, a importância da aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de estratégias didático/pedagógicas que remetam as necessidades dos educandos, a reflexão sobre a prática e a busca pela atualização profissional.

O conjunto das experiências diversificadas que Hipátia, Sofia, Euclides e Arquimedes vivenciaram no contexto do PIBID e exercitam na sua prática docente têm contribuído no processo de desenvolvimento profissional de cada educador, embora de forma muito discreta, visto que são professores em início de carreira. Afinal, o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, mas integrado a muitos fatores inseridos num contexto de relações complexas integradas ao espaço escolar e social. Entende-se que o processo de desenvolvimento profissional pode cooperar numa melhor qualificação do professor, respeitando seus anseios, crenças e necessidades e que isso implique numa melhoria dos saberes específicos, didáticos e pedagógicos repercutindo no aperfeiçoamento do trabalho docente e na aprendizagem curricular qualificada dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro editora, 2008.

BRASIL. Portaria normativa Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Institui no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

_____. EDITAL Nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice. v. 8, n. 3/4, p. 381-391, 2002. Disponível em: < physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2014.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIMA, M. S. L. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa, cap. 1, p. 25 - 38. In: LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; CARNEIRO, I. M. S. P.; MARTINS, E. S. (Org). Didática e formação docente: Do estágio ao cotidiano escolar. São Paulo: LP-Books, 2013.

MARCELO, C. (Org.). El professorado principiante: inserción de la docencia. 1. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de ciências da educação, Lisboa, Portugal, n. 8., p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: < http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830 >. Acesso em 21 mai. 2014.

MENEZES, J. L.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática - Caminhos para o desenvolvimento profissional.

Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, São Paulo, SP, v. 01, n. 1, p. 1-32, 2009.

NÓVOA, A. Professores – Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores, p.221-284. In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. da. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: _____; MONTEIRO, C.; MAIA, M; SERRAZINA, L; LOUREIRO, C. (Org.). Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?. Lisboa: SEM-SPCE, 1995, p. 193 - 211.

_____. Estudos de Caso em Educação Matemática. Revista Bolema, Rio Claro, SP, v. 19, n. 25, p. 62-69, ago./dez. 2006.

_____. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. cap. 14, p. 343-358. In: Práticas profissionais dos professores de Matemática. 1. ed. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2014.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PARAMBU, CEARÁ EM SUA CONTRIBUIÇÃO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL DO RIO PUIU

PEDAGOGICAL PRACTICES OF MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN PARAMBU, CEARÁ IN THEIR CONTRIBUTION AND ENVIRONMENTAL CONSERVATION OF THE PUIU RIVER

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS MUNICIPALES EN PARAMBU, CEARÁ EN SU APORTE Y CONSERVACIÓN AMBIENTAL DEL RÍO PUIU

Albetiza Rodrigues Noronha ¹¹

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos das escolas públicas municipais de Parambu, Ceará – Brasil, que contribuem para a conservação ambiental do Rio Puiu. Para se alcançar este objetivo foi necessário identificar as práticas pedagógicas, as ideias de formação em educação ambiental e identificar a especificidade da formação em educação ambiental no processo formativo de ensino aprendizagem. A metodologia utilizada para analisar as práticas pedagógicas foi a consulta bibliográfica sobre o tema; a pesquisa em sites sobre artigos científicos relacionados ao tema, acesso aos documentos da escola, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a matriz curricular; a aplicação de questionários com abordagem quantitativa sobre o tema. O público-alvo desta investigação ficou constituído por professores e alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Parambu. A questão ambiental urge por intervenções, diante da pressão humana sobre o patrimônio ambiental. Desta maneira, torna-se necessário agir, responsavelmente, sobre este, usando para isto ferramentas de educação ambiental, favorecendo uma discussão sobre a temática ambiental de forma interdisciplinar, associada a práticas pedagógicas pertinentes, capazes de formar cidadãos para agirem conscientemente sobre este meio, na busca de soluções para problemas locais, com percepção global. Isto demanda posicionamento da escola para cumprir sua função social, garantindo assim a aplicabilidade de leis e tratados, nos quais

¹¹ Geógrafa e professora de Geografia, especialista em Educação Especial, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, mestra em Ciência da Educação, doutoranda em Ciência da Educação pela Universidad Americana, professora do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

o Brasil é signatário e fazendo cumprir seu regimento e PPP. O presente trabalho buscou identificar práticas pedagógicas de conservação do Rio Puiu em Parambu-Ceará-Brasil, em duas escolas públicas municipais, uma localizada na zona urbana e a outra, localizada na zona rural, duas realidades distintas, em relação ao aspecto urbanização e tão iguais em relação à falta de conservação do Rio Puiu. O descaso e a falta de consciência das pessoas, o uso abusivo dos recursos naturais, o desequilíbrio ambiental tornam urgente uma ação efetiva da escola, como lugar de produção de conhecimento, espaço formador de pessoas, destacando-se a necessidade de adoção de estratégias de recuperação e conservação deste importante recurso hídrico.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação. Práticas pedagógicas. Interdisciplinar.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the pedagogical practices developed with the students of the municipal public schools of Parambu, Ceará - Brazil, which contribute to the environmental conservation of the Puiu River. In order to achieve this objective, it was necessary to identify pedagogical practices, training ideas in environmental education and to identify the specificity of training in environmental education in the formative teaching-learning process. The methodology used to analyze the pedagogical practices was the bibliographic consultation on the theme; research on websites about scientific articles related to the theme, access to school documents, such as, for example, the Political Pedagogical Project (PPP) and the curriculum matrix; the application of questionnaires with a quantitative approach on the topic. The target audience for this investigation was made up of teachers and elementary school students from two public schools in the municipality of Parambu. The environmental issue is urgent for interventions, given the human pressure on the environmental heritage. Thus, it is necessary to act responsibly on this, using environmental education tools for this, favoring an interdisciplinary discussion on the environmental theme, associated with relevant pedagogical practices, capable of training citizens to act consciously on this medium, in the search for solutions to local problems, with global perception. This demands the school's position to fulfill its social function, thus ensuring the applicability of laws and treaties, to which Brazil is a signatory and enforcing its regulations and PPP. The present work sought to identify pedagogical conservation practices of the Puiu River in Parambu-Ceará-Brazil, in two public municipal schools, one located in the urban area and the other, located in the rural area, two different realities, in relation to the urbanization aspect and as equal in relation to the lack of conservation of the Puiu River. The neglect and lack of awareness of people, the abusive use of natural resources, the en-

vironmental imbalance make urgent effective action by the school, as a place for the production of knowledge, a space for training people, highlighting the need to adopt strategies for recovery and conservation of this important water resource.

Keywords: Environmental education. Education. Pedagogical practices. Interdisciplinary.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas con los alumnos de las escuelas públicas municipales de Parambu, Ceará - Brasil, que contribuyen a la conservación ambiental del Río Puiu. Para alcanzar este objetivo fue necesario identificar las prácticas pedagógicas, las ideas de formación en educación ambiental e identificar la especificidad de la formación en educación ambiental en el proceso formativo de enseñanza aprendizaje. La metodología utilizada para analizar las prácticas pedagógicas fue la consulta bibliográfica sobre el tema; la investigación en sitios sobre artículos científicos relacionados al tema, acceso a los documentos de la escuela, como, por ejemplo, el Proyecto Político Pedagógico (PPP) y la matriz curricular; la aplicación de cuestionarios con enfoque cuantitativo sobre el tema. El público objetivo de esta investigación quedó constituido por profesores y alumnos de la enseñanza fundamental de dos escuelas públicas del municipio de Parambu. La cuestión ambiental urge sus intervenciones, ante la presión humana sobre el patrimonio ambiental. De esta manera, se hace necesario actuar responsablemente sobre este, usando para ello herramientas de educación ambiental, favoreciendo una discusión sobre la temática ambiental de forma interdisciplinaria. Asociada a prácticas pedagógicas pertinentes, capaces de formar ciudadanos para actuar conscientemente sobre este medio, en la búsqueda de soluciones a problemas locales, con percepción global. Esto exige posicionamiento de la escuela para cumplir su función social, garantizando la aplicabilidad de leyes y tratados, en los cuales Brasil es signatario y haciendo cumplir su regimiento y PPP. El presente trabajo buscó identificar prácticas pedagógicas de conservación del Río Puiu en Parambu-Ceará-Brasil, en dos escuelas públicas municipales, una ubicada en la zona urbana y la otra, ubicada en la zona rural, dos realidades distintas, en relación al aspecto urbanización y tan Iguales en relación a la falta de conservación del río Puiu. El descuido y la falta de conciencia de las personas, el uso abusivo de los recursos naturales, el desequilibrio ambiental hacen urgente una acción efectiva de la escuela como lugar de producción de conocimiento, espacio formador de personas. Destacándose la necesidad de adoptar estrategias de recuperación y conservación de este importante recurso hídrico.

Palabras-clave: Educación ambiental. Educación. Prácticas pedagógicas. Interdisciplinaria.

1 INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial ocorrida no século XVIII foi um evento marcante para a humanidade. Desde então, a sociedade mundial vem mudando a passos largos, ao longo dos últimos séculos, e se tornou responsável, significativamente, pelo processo de transformação no que diz respeito aos hábitos, costumes e modo de viver da população. A ocupação do espaço pelo homem em busca de novos mercados, devido às mudanças no modo de produção de mercadorias, deu-se de forma desordenada e desigual, gerando problemas sociais e ambientais desde aquela época até os dias atuais. Nas últimas décadas, o relato de catástrofes ambientais e a divulgação de notícias alarmantes sobre as condições de vida no Planeta é pauta em todas as reuniões de governos e sociedades.

A humanidade vem se deparando continuamente com a divulgação sobre as dificuldades que encontrará num futuro bem próximo, para garantir sua sobrevivência. O aquecimento global, a escassez de água potável, o desmatamento, a seca, o processo de desertificação do solo, a perda de solo fértil e a poluição do ar e da água são alguns dos fatores que contribuem negativamente para apressar esses males que são provocados pela relação predatória do homem com o meio ambiente. É neste contexto que se efetiva a relação de alunos e professores das escolas públicas municipais com o Rio Puiu em Parambu-CE/BR, sem que se perceba a situação de ameaça pela qual ora passa, diante da extrema escassez de água que vive o município. Considera-se a pouca ou quase nenhuma chuva caída neste ano, a poluição, visto que os esgotos da cidade são lançados em seu leito, e o desmatamento de suas margens, sendo o maior rio do município, tendo em seu leito o Açude Parambu, com capacidade de armazenamento de 8.000.000m³ de água, este, o maior fornecedor de água potável da cidade, atendendo 100% da população urbana (CAGECE¹², Ag. Parambu-CE). Neste cenário, a água torna-se um recurso natural fundamental para a subsistência da população local, regional e estadual, tendo em vista ser o Rio Puiu um dos afluentes da Bacia Hidrográfica do Alto Jaguaribe (IPLANCE, 1997; SRH-CE, 1992). Ainda segundo o IPECE, o município de Parambu está entre os mais vulneráveis do estado do Ceará referente à aridez, ocupando a 4^a colocação neste quesito (IPECE – 2012).

Parafraseando Freire (2006), se a educação não transforma a sociedade, tão pouco sem ela a sociedade será transformada. Vem a Educação

12 Companhia de Água e Esgoto do Ceará - CAGECE

Ambiental, acoplada ao currículo escolar, como Projeto de Intervenção Pedagógica e como recomendação de Fóruns, Conferências e Painéis Governamentais nacionais e internacionais para contribuir, sobremaneira, para transformar esta realidade, tendo em vista ser a escola o lugar adequado para que se dê essa mudança de paradigma. Layragues (2001) afirma que os temas ambientais locais não podem ser tratados como atividades fins, isto é, os estudos dos temas ambientais locais (como água, lixo, poluição e muitos outros) precisam ultrapassar o objetivo de conhecê-lo por si próprios, para tratá-los como temas geradores, estimuladores e instigadores de reflexão para a compreensão crítica das relações humanas com o meio. A Educação Ambiental surge como um vetor que conduz e forma sujeitos capazes de atuar criticamente sobre o lugar em que vive.

A questão ambiental no município de Parambu, localizado geograficamente na Região Nordeste do Brasil, Sudoeste do Estado do Ceará, na região dos Inhamuns, torna-se urgente e grave. Por sua localização geográfica, Zona Intertropical da Terra, recebe uma grande quantidade de luz solar que incide sobre a superfície, caracterizando altas temperaturas durante o ano todo, ocasionando intensa evaporação das águas superficiais. Esse fenômeno é um dos geradores da presença de sais nos solos devido a essa elevada evaporação. Na sub-região do Semiárido nordestino predomina o clima quente e seco, caracterizado por elevadas temperaturas e chuvas mal distribuídas no tempo e no espaço. O solo é raso e pedregoso, com predomínio de rochas cristalinas no subsolo. As escassas águas das chuvas não conseguem penetrar no lençol freático, ocasionando o escoamento rápido das águas logo ao final das chuvas.

Na região, os índices de precipitação pluviométrica variam entre 400 a 750 milímetros durante o ano, geralmente concentrados, na chamada quadra invernososa, que varia de janeiro a março ou de março a junho (IBGE 2011). Para conviver com a ausência prolongada das chuvas, utiliza-se como solução técnica a construção de açudes de pequeno, médio e grande porte, além de cisternas e poços artesianos, porém devido à constituição geológica do solo, o terreno não se mostra propício para a construção dos poços artesianos, tendo em vista a pouca infiltração de água nas rochas por falta de porosidade.

A água que se infiltra por fratura ou fissura nas rochas cristalinas têm pouca circulação e, como consequência, um alto teor de salinidade o que a torna imprópria para o consumo humano (Atlas da Fundação Instituto de Planejamento do Ceará – IPLANCE, 1997; Plano Estadual dos Recursos Hídricos da Secretaria de Recursos Hídricos SRH-CE, 1992).

Essas características naturais do município de Parambu, no Ceará, além da situação de poluição, ameaçam e fazem evidente a vulnerabilidade pela qual passa o Rio Puiu, considerando que não há nenhum projeto de proteção e recuperação do mesmo. Dessa forma, torna-se relevante um

Projeto de Educação Ambiental, como alternativa de intervenção para as escolas públicas do município, buscando a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de tomarem decisões significativas na construção de uma sociedade mais justa, na qual seus cidadãos respeitem o meio ambiente e possa vê-lo como parte integrante do seu dia a dia, visto que com toda essa problemática ambiental, ainda existem soluções possíveis.

O Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, discutido no Fórum Internacional das ONGs, realizado em 1995, reconheceu a educação como direito dos cidadãos e capaz de transformar o ser humano. A educação gera frutos capazes de aferir, inferir e interferir, em realidades distintas em nível local, regional e global e, assim, buscar soluções, mudanças em comportamentos e paradigmas.

As garantias legais da Educação Ambiental estão presentes nos diversos documentos publicados pelo governo brasileiro, tal como a Lei nº 9.795/99, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. O artigo 1º da referida lei define educação ambiental como o trabalho conjunto de indivíduos e coletividade na construção de valores, habilidades e competências básicas voltadas para a preservação do meio ambiente, contribuindo com isso na melhoria da qualidade de vida sobre a Terra (BRASIL, 1999). O artigo 5º, incisos I e II, da lei, orientam para a inclusão da Educação Ambiental no currículo, em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo por referência as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, observando-se que a integração se dê de modo transversal, contínuo e permanente e que se adéque aos programas de formação continuada de educadores desenvolvidos pelas escolas.

Cabe aos professores selecionarem as prioridades e conteúdos levando em conta o contexto social, cultural local e econômico, no qual se insere a escola: história, costumes e problemas locais, considerando que um dos critérios estabelecidos para escolha dos Temas Transversais foi à urgência social (BRASIL, 1997). A LDB 9.394/96, em seu artigo 36, determina que os currículos de Ensino Fundamental e Médio tenham uma base comum a ser complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

É importante que a Educação Ambiental procure identificar e trabalhar com problemas locais, que se estude a problemática do Rio Puiu, inserido na Bacia Hidrográfica do Alto Jaguaribe. O município conta com um Açude construído no leito do rio, com capacidade de armazenamento de 8.000.000m³, principal fonte de abastecimento de água da cidade, cuja capacidade de armazenamento hoje é de apenas 30% de seu total. Assim sendo, a presente pesquisa assume relevância acadêmica por colaborar para a conservação e sustentabilidade do meio ambiente e por contribuir para a educação ambiental dos cidadãos parambuenses, como também para o pleno exercício da cidadania.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Só a educação pode promover em crianças, jovens e adultos uma mudança de opinião visando contribuir com a neutralização dos efeitos negativos da globalização econômica.

Essa mudança se refere não só ao entendimento intelectual do mundo, mas também aos valores com que nos integramos a ele, e, por último, e não menos importante, na capacitação dos nossos aspectos sensoriais e afetivos que nos auxiliam na interpretação deste mundo em constante mutação.

Já é tempo dos governantes aceitarem que o conhecimento pode e deve ser construído não somente em campos disciplinares, mas também nas margens do sistema, nos territórios de fronteira, onde, ao contrário do que se pensa, é possível colher bons frutos e promover o florescimento de uma geração amante do conhecimento, devidamente disseminado e dedicada à sustentabilidade do Meio Ambiente.

O mundo já convive com esta certeza desde a segunda metade do século XX, quando a educação deixou de apresentar uma visão essencialmente antropocêntrica e chegou à necessidade de responder os problemas ecológicos. Pode-se afirmar que foi o momento do nascimento de um movimento educacional que ampliou o escopo da educação: a Educação Ambiental (EA).

Segundo Brandão (2001, p.07), ninguém escapa da educação.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação diferencia o ser humano, o homem dos outros animais e a educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano. Segundo Charlot (2000, p. 53),

Aprender para construir-se, em um triplo processo de "humanização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de um mundo preexistente.

É papel essencial e função social da escola formar e educar pessoas, esta formação não se dá de forma espontânea, ela é permeada por conflitos, num contexto histórico, social e cultural. Pensar a educação como processo formativo, nos leva a necessidade de conhecer as concepções pedagógicas,

pensamentos, teorias inerentes a este. Segundo Mosquera (2010), as teorias devem ser problematizadas para que se fortaleçam, pois toda a teoria é incompleta em si e deve produzir crítica, também acrescenta que, as teorias não são exclusivas e sim complementares.

3 MARCO METODOLÓGICO

A metodologia científica é método, é ciência, é o caminho para chegar a um fim, a direção para alcançar um objetivo. A atividade da metodologia é a pesquisa. O conhecimento humano caracteriza-se pela relação entre o sujeito e o objeto.

Para Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como “o [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Assim sendo, pesquisar é buscar respostas para as perguntas surgidas.

Segundo Fonseca (2002), *metodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa, ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. A metodologia valida os caminhos escolhidos e percorridos para se chegar a um determinado fim.

Minayo (2007, p. 44) define metodologia de forma abrangente e concomitante.

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

4 METODOLOGIA

A metodologia vai além da descrição dos procedimentos, indica as escolhas teóricas do pesquisador para tratar com o objeto estudo. Esta é uma pesquisa de cunho quantitativo, que visa medir, quantificar, mostrar um re-

trato real da ação pedagógica, do fazer pedagógico de professores de duas escolas públicas municipais de Parambu-CE., uma localizada na zona urbana do município e a outra na zona rural, buscando conhecer as práticas pedagógicas em ambientes distintos. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade, na análise de dados brutos. Aplica raciocínio lógico dedutivo e mensurável no conhecimento humano. Para Galileu, conhecer era quantificar.

Fonseca (2002, p. 20) diz que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc....

O desenho da pesquisa é não experimental, não havendo manipulação de variáveis. De corte transversal, os dados e as informações foram coletadas ao mesmo tempo. Para Sampieri et al (2003, p.57)

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, p. 116). "La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones". De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

A pesquisa de base Descritiva, que para (SAMPIERI et al, 2003 apud GOMES, 2006) é: a pesquisa descritiva mede ou avalia diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno ou fenômenos a investigar. Deste ponto de vista científico descrever é medir (Ibid), de base quantitativa, onde se aplicam instrumentos para medir as variáveis contidas nas hipóteses e, é em termos quantitativos: capturo verdadeiramente a realidade que desejo capturar (SAMPIERI et al, 2003). De modelo não experimental, onde o investigador observa os fenômenos tais como se dão em seu contexto natural para depois analisá-los, de cunho transicional ou transversal descritivo cujo objetivo é coletar dados em só um momento, em um único tempo, com o

propósito de descrever variáveis e analisar sua incidência em um dado momento (Ibid).

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis{...} La investigación descriptiva, requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder (DANKHE, 1986); Los descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible. Como mencionan Selltiz (1965), en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr precisión en esa medición. Asimismo, debe ser capaz de especificar quién o quiénes tienen que incluirse en la medición; Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede (apud SAMPIERI et al, 2003, p. 61)

Appolinário (2004), citado por Santos¹³ diz que: entende-se por população ou universo em uma pesquisa, um grupo de pessoas, objetos ou eventos que possuem um conjunto de características comuns que o definem.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Parambu. As escolas: EEIEF Cícero Ferreira dos Santos, situada na Rua Antônio Bezerra, nº 28 – Bairro Beleza, Zona Urbana, com 09 professores e 58 alunos e a Escola EEF Manuel Luís de Oliveira, situada na Vila de Pau Preto, Zona Rural, com 02 professores e 10 alunos, pertencentes à região 15ª CREDE, na cidade de Parambu, Estado do Ceará – Brasil e foram escolhidas por se situarem às margens do Rio Puiu. Portanto, todos os atores da pesquisa tem relação com o rio, ou porque utilizam água coletada direto do rio, ou porque o atravessam ou ainda moram as suas margens. O universo populacional da pesquisa é composto por alunos e professores do Ensino Fundamental.

A população será composta por professores e alunos dos 8º e 9º anos das escolas citadas, perfazendo um total de setenta (79) das pessoas, sendo (09) professores e cinquenta e oito (58) alunos da EEIEF Cícero Ferreira dos Santos e dois (02) professores e dez (10) alunos da EEF Manuel Luís de Oliveira.

(09) professores da EEIEF Cícero Ferreira dos Santos.

(58) alunos da EEIEF Cícero Ferreira dos Santos.

(02) professores da EEF Manuel Luís de Oliveira.

(10) alunos da EEF Manuel Luís de Oliveira.

13 Professor doutor Luiz Carlos dos Santos, publicado no sitio: www.lcsantos.pro.br

Amostra é um subconjunto representativo da população, isto é, a parte do todo que servirá de base para seu estudo. Apresenta, portanto, as mesmas características da população da qual foi extraída. Quando todos os elementos de uma população são considerados na pesquisa, diz-se que foi realizado um censo.

A amostra da pesquisa é formada por 100% dos professores e 100% de alunos de 8º e 9º anos das escolas pesquisadas, com declaração de livre consentimento dos professores e pais e/ou responsáveis pelos alunos. Portanto, a mostra é censitária.

(09) professores da EEIEF Cícero Ferreira dos Santos.

(58) alunos da EEIEF Cícero Ferreira dos Santos.

(02) professores da EEF Manuel Luís de Oliveira.

(10) alunos da EEF Manuel Luís de Oliveira.

Utilizou-se uma enquete com questionário como instrumento para a coleta das informações com perguntas dos tipos fechadas e abertas, que foi validado por professores e alunos de outras escolas, esteve sujeito a alterações, que comporá o percentual de 100% de amostragem de professores e alunos e levantamento bibliográfico, referente à região e a saberes curriculares necessários às séries que foram estudadas.

No caso em estudo, foi elaborado questionário, com roteiro elaborado, com perguntas mistas, abertas e fechadas. Com análises multivariadas.

A opção por um grupo etário, no caso em estudo, adolescente de 12 a 16 anos, deveu-se ao fato de que este grupo está nas séries finais do Ensino Fundamental, tendo passado já 08 ou 09 anos na escola e considerando que o processo educativo não seja apenas uma aquisição de informação, mas uma construção de novos sentidos e significados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As garantias legais da Educação Ambiental trouxeram às práticas pedagógicas novos desafios. Ao analisarmos os dados coletados nas respostas às perguntas respondidas por alunos e professores, notamos dissonâncias e assonâncias, ora convergem, ora divergem em suas falas.

A temática ambiental está presente nas salas de aulas das escolas pesquisadas, entretanto como ações pontuais e desordenadas, sem intencionalidades, sem buscar fazer inferências que visem mudanças de comportamentos e atitudes diante de fatos concretos de vulnerabilidade ambiental preocupante que ora vive o rio Puiu.

Na análise das respostas de professores e alunos no tocante ao alcance dos objetivos específicos, foi possível perceber que: professores e alunos até têm alguma ação de Educação Ambiental com relação ao rio, mas a falta de atitudes concretas, direcionadas à conservação do rio contribuem para a não efetivação de ações de mudança de atitudes de professores e alunos em relação ao rio.

A questão ambiental é uma problemática social que perpassa a formação inicial e continuada de profissionais, para adaptar-se às mudanças globais do nosso tempo, questiona todas as disciplinas exige novas atitudes de professores e alunos, novas relações sociais para a produção do saber ambiental, novas práticas pedagógicas. Em relação à aplicação efetiva da Educação Ambiental, concluiu-se que para alguns professores ela tem um sentido restrito e para outros, há uma aceção mais ampla. E, também, pode-se perceber que houve uma reflexão sobre os problemas ambientais relacionados à sua prática pedagógica. Portanto, esses objetivos da Educação Ambiental não serão alcançados com ações isoladas em relação ao rio. A Educação Ambiental exige a criação de um saber ambiental transformador que deverá gerar atitudes concretas diante das novas temáticas ambientais, vislumbrando esta educação como um elemento central para a construção de uma sociedade mais justa, ecologicamente sustentável e igualitária.

Pode-se afirmar que há pequenas ações de conservação do rio Puiu, mas ainda apresentam muitas dificuldades no tocante ao fazer pedagógico dos professores. A falta da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade é evidenciada nas respostas dos professores, o que dificulta manter vivo o interesse dos alunos pelo tema da conservação do rio.

Esta pesquisa mostrou que ações, mesmo que incipientes, de Educação Ambiental estimulam alunos a participarem de projetos e propiciam a construção de conhecimentos e de valores em relação à importância de um bem ambiental e a necessidade de conservá-lo. Com isso, formam-se cidadãos conscientes, capazes de atuar, de agir, nas relações que estabelecem com outros sujeitos. Percebe-se que envolver alunos em projetos de trabalho e pesquisa significa permitir-lhes um melhor reconhecimento de mundo, na construção do conhecimento, tornando-os críticos, participativos e motivados na busca de novas aprendizagens. Assim, compreende-se a necessidade de uma prática pedagógica que considere o aluno como agente ativo de sua aprendizagem, para possibilitar seu crescimento intelectual e pessoal.

Colabora-se desde cedo, para a formação de sujeitos com conhecimentos e sensíveis à mudança de perspectivas das vivências locais, e que possam buscar soluções e novos caminhos voltados à preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental na escola deve oferecer um universo de significados, partindo do cotidiano da vida, compreendendo as relações estabelecidas entre os seres vivos e, destes, com a natureza. No entanto, estas possibilidades só tornam-se eficientes à medida que o professor tenha sen-

sibilidade e conhecimento para perceber e mediar os interesses dos alunos. A partir das questões que despertam os interesses dos alunos, amplia-se a sua visão sobre o ambiente que fazem parte, estabelecendo relações entre os diversos elementos que o compõem. Conclui-se que, a escola sendo o lugar da produção do conhecimento, as práticas pedagógicas são o campo aberto para a formação de hábitos e atitudes, que serão aplicados e levados ao longo de suas vidas, atuando em nossa sociedade, em funções importantes e decidindo pela vida de muitos, pois os alunos que estão na escola hoje, amanhã terão a necessidade de tomar decisões políticas e sociais com relação às questões ambientais, com vistas a evitar as mudanças drásticas, surgidas no meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AZNAR, P. El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior. In ESCOLANO, A. (Ed.), Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

BENFICA, Gregório. Sustentabilidade e Educação. Alagoinhas: UNEB - Departamento de Educação, 2010.

BRASIL. Constituição. Constituição Da República Do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Lei 9795/1999 de 27 de Abril. Brasília: Diário Oficial, 28/04/1999.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental Departamento de Educação Ambiental.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/1996 de 20 de dezembro. Brasília: MEC, 1996.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel, 2011.

CZAPSKI, Silvia. Os Diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil - 1997-2007. Brasília, DF:MMA, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. Os Quinze Anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento; Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. In: Em Aberto. FER-

REIRA, Leila da Costa. A política ambiental no Brasil. In: População, meio ambiente e desenvolvimento: Verdades e contradições; 2^a. ed. – Campinas: Unicamp, 1996.

FERNANDES, Ana Luiza Bezerra; JERÔNIMO, Carlos Enrique de Medeiros. Análise da Implementação da Política Municipal de Educação Ambiental no Município de Natal/RN. Revista de Monografias Ambientais. v(11), nº 11, p. 2410 – 2425, JAN-ABR 2013.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 47^a. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição a década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

_____. Pedagogia da Terra. São Paulo: Petrópolis, 2005.

**2 IDENTIDADE DE GÊNERO
E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS
LABORATÓRIOS**

6 PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LABORATÓRIOS DE REDAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA QUEBRANDO PARADIGMAS NO SÉCULO XXI

TEXTUAL PRODUCTION IN WRITING LABORATORY OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS OF FORTALEZA BREAKING PARADIGMS IN THE 21 ST CENTURY

PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA LABORATORIOS DE LA ESCUELA PÚBLICA ROMPIENDO PARADIGMAS EN EL SIGLO XXI

Rosemary de Abreu Viana¹⁴

RESUMO

A linguagem é uma necessidade de comunicação do ser humano e a leitura e a escrita são formas de expressão e comunicação. Assim, o hábito de escrever textos deve ser desenvolvido pelos educandos, trazendo reflexões e conscientização que a escrita está ao benefício do crescimento intelectual e profissional deles. A problemática em estudo apresenta a dificuldade e desmotivação dos alunos do Ensino Médio das escolas de ensino público e privado na cidade de Fortaleza–Ceará em escrever textos e como a escola e os professores da disciplina de Português se comportam frente a esta situação. A hipótese confirmada para esta problemática afirma que a existência de um Laboratório de Redação nestas instituições de ensino é uma ferramenta metodológica multidisciplinar que auxilia o professor de Português de sala de aula e contribui para que os discentes desta disciplina entendam de forma incentivadora o ato de escrever textos. Assim, objetivando uma reflexão e demonstração dos benefícios que os laboratórios de redação nas escolas de ensino público e privado de Fortaleza/Ceará trazem para os discentes e a dificuldade em apreendê-las. Com uma abordagem quali-quantitativa, seguida de análise e síntese de ideias, averiguando como a aprendizagem sobre produção textual era absorvida pelos alunos que frequentavam o Laboratório de Redação. Resultando em dados consideráveis sobre os Laboratórios de Redação nas instituições escolares, motivando gestores e docentes a ter um novo olhar sobre o fazer pedagógico praticado nas escolas em relação à leitura, interpretação e produção de textos.

¹⁴ Doutora em Ciência da Educação (USC – 2015). Mestre em Ciência da Educação (USC – 2012). Professora de Língua Portuguesa, Redação e Espanhol da Rede Pública Estadual de Ensino.

Palavras chave: Leitura. Escrita. Produção textual. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Language is a human need for communication and reading and writing are forms of expression and communication. Thus, the habit of writing texts should be developed by learners, bringing reflection and awareness that writing is beneficial to their intellectual and professional growth. The problem under study presents the difficulty and demotivation of the students of the Middle School of public and private schools in the city of Fortaleza-Ceará in writing texts and how the school and teachers of the Portuguese discipline behave in this situation. The hypothesis confirmed for this problem states that the existence of a Writing Laboratory in these teaching institutions is a multidisciplinary methodological tool that assists the Portuguese teacher in the classroom and contributes so that the students of this discipline understand the act of writing texts in an encouraging way. Thus, aiming at a reflection and demonstration of the benefits that the writing laboratories in the public and private schools of Fortaleza/Ceará bring to the students, and the difficulty of the students in learning them. With a qualitative-quantitative approach, followed by analysis and synthesis of ideas, finding out how the learning about textual production was absorbed by the students who attended the Writing Laboratory. Resulting in data considered on the Writing Laboratories in school institutions, motivating managers and teachers to have a new look on the pedagogical practice practiced in schools in relation to the reading, interpretation and production of texts.

Keywords: Reading. Writing. Textual Production. Pedagogical Practices.

RESUMEN

El lenguaje es una necesidad de comunicación del ser humano y la lectura y la escritura son formas de expresión y comunicación. Así, el hábito de escribir textos debe ser desarrollado por los educandos, trayendo reflexiones y concientización que la escritura está al beneficio del crecimiento intelectual y profesional de ellos. La problemática en estudio presenta la dificultad y desmotivación de los alumnos del Enseño Medio de las escuelas de enseño público y privado en la ciudad de Fortaleza-Ceará en escribir textos y de qué modo la escuela y profesores de la disciplina de Portugués se comportan frente a esta situación. La hipótesis confirmada para esta problemática afir-

ma que la existencia de un Laboratorio de Redacción en estas instituciones de ensino es una herramienta metodológica multidisciplinar que auxilia el profesor de Portugués de sala de clase y contribuye para que los discentes de ésta disciplina entiendan de forma incentivadora el acto de escribir textos. Así, objetivando una reflexión y demostración de los beneficios que los laboratorios de redacción en las escuelas de ensino público y privado de Fortaleza/Ceará traen para los estudiantes y la dificultad en aprehénderlas. Con un abordaje Cuale-cuantitativa, seguida de análisis y síntesis de ideas, averiguando como el aprendizaje sobre producción textual era absorbida por los alumnos que frecuentaban el Laboratorio de Redacción. Resultando en datos considerable sobre los Laboratorios de Redacción en las instituciones escolares, motivando gestores y docentes para tener un nuevo mirar sobre el hacer pedagógico practicado en las escuelas en relación la lectura, interpretación y producción de textos.

Palabras- clave: Lectura. Escritura. Producción Textual. Prácticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A escrita assume uma importante e imprescindível função na sociedade moderna contemporânea, uma vez que ela está presente em diversas atividades do dia a dia das pessoas, como por exemplo, as produções de textos em ambientes de trabalho, ambientes escolares, as cartas pessoais, placas, letreiros, propagandas ou em textos veiculados na internet e outras situações que se faz uso da língua escrita.

Antigamente, não havia nas escolas aulas de redação. O ato de escrever um texto fazia parte do cotidiano da sala de aula. Tudo se transformava em texto, as palavras iam sendo colocadas no papel de acordo com as experiências vividas de cada um. Rapidamente, tudo mudou, a era da tecnologia transformou a maneira de viver e de interpretar o mundo das pessoas. Como afirma Marcuschi (2008, p. 38):

Por outro lado, o século XX, em especial no seu final, experimentou uma série de novas orientações e perspectivas ligadas aos avanços tecnológicos, e hoje enfrentamos o desafio de entender os usos linguísticos no ainda desconhecido campo da comunicação digital e nas interações virtuais representadas pela internet.

A informatização faz com que a informação chegue de forma rápida e fácil ao simples pressionar de teclas em um aparelho multimídia. No contexto atual as pessoas estão em maior contato com práticas sociais de leitura e

escrita, desse modo, é de fundamental importância pesquisar sobre as competências linguísticas nas produções textuais dos alunos. Aprender a ler e a escrever são instrumentos de comunicação, e essa capacidade de comunicação já deve estar bem desenvolvida quando o aluno chega à escola.

A escola tem a função de ensinar a língua materna e os usos da língua praticadas na vida social. A tarefa de escrever é trabalhosa, é um aprendizado demorado, dispendioso e eficiente, e são poucas as pessoas que conseguem escrever textos de forma adequada. Corrobora Marcuschi (2008, p. 55): "Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos".

Assim, este estudo tem o objetivo de refletir sobre os benefícios dos laboratórios de redação nas escolas de ensino público e privado de Fortaleza. Pretendeu-se, dessa forma verificar se os professores incentivam a ida dos alunos ao Laboratório de Redação, analisar o nível de participação deles nesses laboratórios e observar como a leitura e a escrita se desenvolvem na vida escolar e social dos educandos.

A problemática em estudo diz respeito à desmotivação dos alunos em escrever textos, muitas vezes por falta de incentivo da escola e dos professores de Português de sala de aula no processo de ensino e aprendizagem das redações. A falta de tempo para corrigir textos é o motivo maior da maioria dos professores, tornando-se um agravante. Os professores corretores do laboratório de redação entram nesse contexto com a finalidade de auxiliar o professor de Português de sala de aula nas correções das produções textuais e atender aos alunos de forma individualizada.

A pesquisa identifica o hábito da produção de textos dos alunos nas escolas de ensino público e ensino privado de Fortaleza que possuem Laboratórios de Redação para determinar até que ponto esses laboratórios melhoram ou não a escrita dos alunos.

A investigação insere-se em uma abordagem quali-quantitativa, seguida de análise e síntese de ideias, averiguando como a aprendizagem sobre produção textual era absorvida pelos alunos que frequentavam o Laboratório de Redação.

Após análise foi possível considerar que o Laboratório de Redação tem uma função importante em uma escola, seja ela de ensino público ou privado. Pois, além de beneficiar aos alunos com reflexões sobre a importância do ato de ler e escrever auxilia aos professores de Português que trabalham em sala de aula.

Contudo, se observou que ainda há um grande déficit na leitura e na escrita e que esta dificuldade ocorre por vários aspectos e os motivos podem ser sociais, econômicos ou educacionais. Verificou-se também que a escola ainda é o espaço ideal para que haja a aprendizagem das competências co-

municativas na leitura e nas produções textuais, e a maior responsável pela transformação social dos educandos.

Outra consideração absorvida das experiências vividas no laboratório de redação das escolas pesquisadas foi sobre a metodologia empregada pelo professor de Português em sala de aula para que motive e incentive os alunos na leitura e escrita não só na escola, mas também fora dela, para que exerçam suas cidadanias, uma vez que, ler e escrever são processos que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Enfim, considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas, entre elas as habilidades metalinguísticas, esta prática deve ser incentivada por toda comunidade escolar, inclusive os pais.

Julgamos positivo que esta pesquisa contribuiu para o avanço do conhecimento acerca do tema Produções Textuais nos Laboratórios de Redação das escolas de ensino público e privado de Fortaleza quebrando paradigmas no século XXI.

2 ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Qualquer texto deve possuir dentre as qualidades principais a clareza, a concisão, a correção, a coerência e a coesão textual. Para escrever uma redação bem cuidada tem-se que zelar pela harmonia sonora, fugir das banalidades e dos lugares comuns, evitar as cacofonias, as dissonâncias, os ecos, as repetições e os vulgares chavões. A caligrafia e a legibilidade da letra são importantes porque são portas de entrada para a leitura do texto e também são responsáveis pelo sentido. Concordando com Marcuschi (2008, p. 90):

Mas o certo é que dada configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto. Assim, se uma configuração linguística (o texto) não funciona como um texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim de falhas no acesso à produção de sentidos.

A coerência e a clareza devem transmitir nitidamente o que se pensa o mais eficiente possível para tornar a linguagem atuante no intercâmbio social. No processo da aprendizagem da língua materna na escola ocorre um fato muito importante que influencia bastante na aquisição da escrita: a criança quando chega à escola já traz consigo uma língua falada. Essa língua falada que a criança traz com ela influenciará bastante na aquisição

da escrita e com o passar do tempo essa língua será modificada pelo uso em diferentes situações dos variados gêneros que circulam na sociedade e também o próprio funcionamento da língua. Como afirma Marcuschi (2008, p. 90):

Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.

O aluno é considerado um escritor competente quando consegue escrever textos coerentes, coesos, eficazes e significativos. Devem-se estimular os alunos a produzirem textos de todos os gêneros, mesmo quando ainda não estão capacitados a escrever corretamente.

O professor de Português também deve oferecer textos escritos significativos para servir de referências para as futuras produções, solicitar que produzam textos oralmente antes de escreverem, propor situações de produção de textos em pequenos grupos e o aluno deverá ler, avaliar e reescrever seu texto quantas vezes achar necessário. Descreve Marcuschi (2008, p. 99): "Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais".

Os professores de Português devem ensinar novas formas de organização textual para os alunos saberem lidar com os hipertextos, com a não linearidade e com as novas formas de linguagens. Corroboram Fulgêncio (2000, p. 11):

No processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele mesmo já possui, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos linguísticos realmente presentes, integrando as informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem.

O ato de ler e escrever deve ter um papel fundamental no cotidiano escolar, porém, isso não quer dizer que a gramática seja abolida. A mudança de foco para o texto não exclui em nada a gramática, muda-se apenas a forma como se trabalha a língua. O ideal é desprezar a escrita vazia, de frases e palavras soltas, de frases que não dizem nada, que são inventadas e não têm sentido. O professor deve ensinar aos alunos a escrita como uma atividade comunicativa que se faz uso no dia a dia. Corroboram Moreira e Nogueira (1993, p. 36):

Para ensinar a redigir é preciso, antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa no dia a dia de uma sociedade letrada. Para termos uma ideia de como nossa vida inteira é

permeada pela escrita, basta listarmos rapidamente uma série de diferentes usos da escrita em nossas atividades rotineiras.

Em todas as experiências comunicativas de escrita o aluno deverá vivenciar primeiramente a experiência de planejar, fazer seu esboço, depois escrever, o que seria a primeira versão do texto e em seguida, revisar, reescrever e reformular seu texto conforme cada caso, para finalmente, deixá-lo na versão definitiva.

É preferível que os alunos escrevam pouco com esses cuidados, do que escreverem muito sem ter o cuidado de planificar e revisar o texto, acabando assim com essa prática escolar de uma única versão, improvisada, sem revisão e sem reescrita.

Com o tempo o aluno verá que um bom texto não é apenas um texto escrito corretamente sem erros ortográficos, mas um texto ousado, bem ordenado, bem planejado, bem concatenado, claro, inovador, interessante e adequado aos seus propósitos e aos seus leitores.

3 LABORATÓRIO DE REDAÇÃO: LOCAL DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Os Laboratórios de Redação são locais onde se realizam experiências, investigações e análises de interação e aprendizado. Os Laboratórios de Redação têm como objetivo preparar os alunos com atividades práticas para escreverem textos que circulam na nossa sociedade e para isso, a leitura e a escrita são exercitadas com práticas diferenciadas para que os educandos estejam sempre evoluindo em seu dia a dia.

Ensinar redação sempre foi o maior desafio para o professor de Português. Atualmente os professores sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula em relação a melhorar o nível de gramática, leitura, interpretação e produção em que se encontram os alunos do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo maior dos Laboratórios de Redação é favorecer melhorias para que os alunos venham a produzir textos coesos, coerentes e significativos.

Não resta dúvida que haverá uma melhora visível para aqueles que realmente frequentam esses laboratórios e com certeza se apropriarão de conhecimentos para melhorar as suas produções textuais. Porém, sabemos que tanto os alunos, quanto os professores das salas de aula como os professores corretores dos Laboratórios de Redação devem se organizar e se planejar para que tal fato tenha êxito.

Sabe-se que na atividade da escrita é preciso planejar o texto adequadamente, pôr em prática esse planejamento e fazer os ajustes necessários,

antes de dar por concluída a tarefa. Tais ações com certeza trarão subsídios se os professores criarem propostas de acordo com o contexto discursivo para que os alunos se motivem a produzir ótimos textos. Pontua Abaure (2012, p. 24):

Em síntese, uma boa proposta de produção de texto deve: 1. Ser motivadora; 2. Definir claramente uma tarefa; 3. Especificar um gênero e um contexto discursivo; 4. Fornecer uma coletânea de textos de apoio (verbais e/ou não verbais).

A falta desse planejamento faz com que o aluno, autor do texto, não consiga a aprendizagem almejada e corra o risco de não ser compreendido no texto que ele produziu e assim, não conseguirá passar a mensagem ao leitor. Para que haja aprendizagem nos Laboratórios de Redação, o aluno deverá contar com a ajuda dos professores desses Laboratórios, desenvolver textos em blocos temáticos variados e depois observar a coesão e coerência entre as partes do seu texto para simplificar o processo dessa interação com esses mestres. Além disso esses professores devem ajudar na organização de suas ideias tornando o conteúdo mais claro, coerente e significativo nesse ambiente de aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O principal objetivo desta pesquisa foi caracterizar as condições de produção que norteavam o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos no nível médio e trazer à tona os benefícios que os Laboratórios de Redação trariam para a melhoria desse processo.

Assim, os procedimentos metodológicos fundamentaram-se através de uma abordagem quali-quantitativa a fim de investigar os benefícios que os Laboratórios de Redação de algumas instituições de ensino públicas e privadas mencionadas nos instrumentos para coleta de dados trariam para os educandos.

Foi realizado um levantamento bibliográfico como etapa importante da pesquisa no qual objetivou o aprofundamento sobre o tema escolhido, que serviu como referência para a construção e fundamentação do trabalho. O levantamento bibliográfico concretizou-se de uma análise no marco teórico fazendo compreender um estudo sobre o tema. Esta fase foi fundamentada a partir das ideias de Abaure (2012), Fulgêncio (2000), Marcuschi (2008), Fulgêncio (2000), entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contribuições do referencial teórico realizado neste estudo sobre produção textual nos Laboratórios de Redações das escolas públicas e particulares de Fortaleza quebrando paradigmas no século XXI, constatamos que produzir textos é uma prática considerada de difícil habilidade pelos alunos, seja por fatores de prática de ensino ou por fatores sociais e econômicos.

As dificuldades em relação às produções de textos em sala de aula e o atendimento dos alunos no laboratório de redação foram olhados de vários ângulos, uma vez que passamos a compreender que é na interação com a linguagem que o aluno adquire os elementos linguísticos necessários para compreender os usos efetivos da língua, materializando nos textos suas vivências quanto aos conhecimentos sistematizados apropriados por eles no ambiente escolar.

Neste sentido, é difícil para os alunos, para os professores de sala de aula e para os professores corretores do laboratório de redação trabalhar produção textual, pois não basta codificar e decodificar, tem que se levar em conta as circunstâncias sociais, culturais e históricas do leitor, do autor e da situação comunicativa.

Podemos observar que o ensino e aprendizagem dos alunos com a ajuda dos laboratórios de redação trazem mudanças significativas para os educandos e produzir textos é uma atividade que requer especial atenção dos professores da área e dos gestores da escola, uma vez que o coletivo educacional é responsável em promover ações, recursos e metodologias necessários à aprendizagem.

Partindo deste enfoque, a pesquisa apresenta o Laboratório de Redação como uma ferramenta de transposição do ensino sobre produção de textos em sala de aula. Apesar de não ser uma estratégia inédita, contudo, revolucionária no aspecto de propiciar aos alunos uma chance de apreender a dinâmica da produção de textos por meio de atividades reflexivas, críticas, interpretativas, contextualizadas e significativas.

Porém, o estímulo para esta prática ainda é incipiente, pois de certa forma tal estimulação educacional, encontra-se presente apenas em algumas instituições escolares. Foi constatado que vários fatores contribuem para o fracasso escolar em relação à leitura e à escrita, entre eles a ausência da capacitação dos profissionais; a falta de laboratórios de redação; a falta de aulas motivadoras e incentivadoras e a falta de interesse dos alunos pela leitura.

O que se percebe no cotidiano escolar é que a maioria dos alunos leem, mas não compreendem e a escola não pode mais repetir fórmulas didáticas ultrapassadas para memorização mecânica de textos e trabalhar te-

mas desvinculados do contexto social do educando por se considerar que o aprendizado de agora deve ser moderno, dinâmico e revolucionário, que traduza numa palavra o sentimento e a necessidade de libertação das pessoas. Afirma Marcuschi (2008, p. 231): "A língua é vista como uma atividade e não um instrumento: uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva".

Afinal, o texto é um ato discursivo e não um fato do sistema da língua, que se define por situar-se num contexto sócio interativo e por satisfazer um conjunto de condições para a produção de sentidos. Deve oferecer acesso interpretativo numa experiência sócio comunicativa. Corroborar Marcuschi (2008, p. 231):

Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

A escola também deve desempenhar um papel de suma importância ao transformar-se em interlocutora presente no cotidiano do aluno, facilitando e agilizando o processo de construção da leitura, mesmo daqueles que costumam fracassar na escola e que são provenientes de contextos sociais onde a leitura e a escrita praticamente inexistem. É ela quem deve dar o pontapé inicial para criar os laboratórios de redação nas escolas e promover debates para que professores e alunos façam uso deles

Nessa ótica, o professor deve ser motivador e facilitador do processo de aprendizagem da linguagem leitora, oral e principalmente da escrita. Percebe-se que as atividades do professor de sala de aula no interior da escola vêm se ampliando e, gradativamente, sobrecarregam o papel do educador no ensino da leitura e produção textual, necessitando assim, da ajuda dos professores dos laboratórios de redação na correção das produções dos textos dos alunos.

Mas é necessário que os gestores das escolas assumam com responsabilidade seu papel, dando estruturas para que estes laboratórios de redação venham a existir no ambiente escolar, tendo em vista a gama de peculiaridades que a tarefa educativa exige nesse século XXI. A família também deve ajudar a escola para garantir aos educandos uma ascensão pessoal e profissional.

A partir das análises, chegou-se à guisa de uma conclusão que os Laboratórios de Redação melhoram bastante a leitura e escrita dos alunos, mas é mister que se promova ações para melhorar ainda mais essa aprendizagem por toda comunidade escolar. Todos os envolvidos devem unir forças e fomentar um novo olhar para melhorar os índices de aprendizagem nesta área.

Com a hipótese confirmada, as dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos resultam em desmotivação e baixa autoestima, provocando muitas vezes situações de abandono escolar. Essa confirmação foi de grande valia para a pesquisa, uma vez que ler e produzir textos são atividades que necessitam de estímulos e estratégias, pois o texto é considerado como uma unidade de sentido e não como uma unidade linguística.

Portanto, o foco deste estudo em refletir sobre os benefícios dos laboratórios de redação nas escolas de ensino público e privado de Fortaleza vem de encontro ao fazer pedagógico da escola e do educador, ou seja, o empenho destes ao incentivo da existência e importância desta ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura, interpretação e produção textual dos alunos.

Desconsiderar os aspectos políticos e sociais no momento da leitura, da produção e interpretação de textos rompem os modos como os textos e as práticas de leitura e escrita são produzidos, principalmente se não existir nas escolas os Laboratórios de Redações, é inviável que haja realmente uma aprendizagem significativa nas produções de textos.

É necessário tentar solucionar o problema do desinteresse pela leitura, buscando demonstrar entusiasmo e motivação para o aluno, e conhecer suas causas a fim de reencaminhar a prática pedagógica. O professor nesse processo deve incentivar a leitura e ser, antes de tudo, um leitor em permanente construção, pois somente um professor que é leitor e tem uma consciência do valor da leitura, consegue criar leitores proficientes e ensiná-los a ler, interpretar e produzir textos.

Consideramos que enquanto não ocorrer uma transformação geral e total da sociedade e principalmente da escola, a leitura crítica e produtiva também não acontecerá e é aí que os Laboratórios de Redação devem entrar no cenário, como um instrumento incentivador da leitura e da escrita e auxiliador nas aulas de português para os professores de sala de aula.

Portanto, devemos repensar e redimensionar a aprendizagem de produzir, corrigir e reescrever textos nos laboratórios de redação das escolas de ensino público e privado de Fortaleza para que haja um ensino de qualidade dos professores de Português de sala de aula e dos professores corretores dos laboratórios de redação a fim de construir o conhecimento em situações reais de comunicação.

Desta forma, a proposta recai sobre uma nova concepção de ensino e aprendizagem de textos variados e de gêneros textuais, uma proposta que não esteja centrada nem no professor, nem no aluno, mas sim, numa nova relação em que o conhecimento se encontre de acordo com o gênero textual solicitado com propósitos específicos e socialmente contextualizado. Como afirma Marcuschi (2008, p. 198):

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórico e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

Finalizando nossas considerações podemos dizer que os apontamentos aqui registrados sejam embriões para a criação, o fortalecimento, e o aprimoramento de laboratórios de redação em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, permitindo apontar reflexões para possíveis redirecionamentos, para deixarmos de ser apenas objetos, para sermos sujeitos, recriando, reconstruindo e reinventando conhecimentos.

Aos professores de sala de aula e aos professores corretores dos laboratórios de redação fica o desafio de se comprometerem com uma aprendizagem significativa, numa prática que valorize as influências socioculturais dos alunos respeitando as características próprias de cada um.

REFERÊNCIAS

ABAURE, Maria Luiza M. Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar. 1ª ed. São Paulo: Moderna 2012. Cotidiano Escolar: Ação docente.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara Goulart. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro (org), NOGUEIRA, Francisca Núbia et al. Curso de atualização em Língua Portuguesa: fundamentos para a prática da leitura e produção de textos (mimeo). Fortaleza: SEDUC, 1993.

7 ENSINO E IDENTIDADE DE GÊNERO: UM ESTUDO DISCURSIVO

LANGUAGE TEACHING AND GENDER IDENTITY: A DISCURSIVE APPROACH

ENSEÑANZA E IDENTIDAD DE GÉNERO: UN ESTUDIO DISCURSIVO

Carlos Roberto Bezerra Costa¹⁵

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em que foi realizado um estudo sobre Ensino de Língua Portuguesa e identidades de gênero, a partir da teoria da Análise do Discurso de tradição francesa. Nesse viés, este artigo tem por objetivo investigar modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa e busca compreender quem é o sujeito que produz esse discurso. Para a fundamentação teórica desta pesquisa são abordadas as concepções de autores como Foucault (2004; 2007), Pêcheux (1997), Orlandi (2015) Saffioti (2014) e Louro (1997), dentre outros. O método utilizado, além da pesquisa bibliográfica, é o arqueogenealógico de Foucault, com o qual se procura buscar as regularidades existentes por trás dos elementos que estão dispersos no discurso, observando o recorte e o enunciado. Para a coleta dos discursos utilizaram-se entrevistas e como intervenção foram desenvolvidas oficinas de produção de cartazes e vídeos. Quanto ao discurso analisados, é possível afirmar que mesmo com toda heterogeneidade, as oficinas interventivas cumpriram sua meta, fazendo com que os estudantes tivessem a compreensão do gênero não somente como algo relacionado aos aspectos biológicos, mas principalmente como algo cultural e histórico.

Palavras-chave: Ensino de Língua portuguesa. Identidades de gênero. Análise do discurso.

¹⁵ Graduação em FILOSOFIA pela Universidade Estadual do Ceará (1995), graduação em LETRAS pela Universidade Estadual do Ceará (2001) e graduação em LETRAS ESPANHOL pela Universidade Federal do Ceará (2014). MESTRE EM EDUCAÇÃO pela Universidad del Norte (2006) e MESTRE EM LETRAS pela Universidade do Rio Grande do Norte (2016). Coordenador Escolar na Escola de Ensino Médio Coronel Virgílio Távora, em Quixadá-CE.

ABSTRACT

The present study aims to investigate methods of gender identity representation within discursive practices in the context of Portuguese language teaching, as well as to identify the subjects who produce such discourse. The analysis is grounded on the approaches of authors like Foucault(2004; 2007),Pêcheux(1997),Orlandi(2015)Saffioti(2014)and Louro(1997).For data collection,poster and video production workshops were organised and interviews were carried out with participants. Data was analysed through Foucault's arqueogenealógicmethod, through which, by observing the clipping and the statement, the authors attempted to find patterns in the elements scattered throughout the discourse. The results show that, although the discourses were highly heterogenic, the interventive workshops accomplished their goal, as they allowed students to understand the concept of gender as not limited to biological aspect, but mainly as a historical and cultural construction

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Gender identity. Discourse analysis.

RESUMEM

Este artículo es un recorte de una investigación de maestría em que se realizó un estudio sobre la enseñanza del idioma portugués e identidades de género, desde la teoría del Análisis del Discurso de la tradición francesa. En esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo investigar formas de representaciones de las identidades de género en las prácticas discursivas en la enseñanza del idioma português y busca entender quién es el sujeto que produce este discurso. Para la fundamentación teórica de esta investigación se abordan las concepciones de autores como Foucault (2004; 2007), Pêcheux (1997), Orlandi (2015) Saffioti (2014) e Louro (1997), entre otros. El método usado es el arqueogenealógico de Foucault, con el que se busca las regularidades existentes detrás de los elementos que están dispersos en el discurso, observando el recorte y el enunciado. Para recopilar los discursos se utilizaron entrevistas y como intervención se desarrollaron talleres de producción de carteles y vídeos. Cuando al discurso analizado, es posible afirmar que incluso con toda heterogeneidad, los talleres de intervención cumplieron su objetivo dando a los estudiantes una comprensión del género no solo como algo relacionado com aspectos biológicos, pero principalmente como algo cultural e histórico.

Palabras-clave: Enseñanza del idioma portugués. Identidades de género. Análisis del discurso.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema um estudo discursivo sobre o ensino de língua portuguesa e identidades de gênero, em que se discutiu sobre categorias de análise, como sujeito, discurso, memória, poder, ideologia e formações discursivas.

A análise discurso de tradição francesa, teoria que dá suporte a este estudo, pode ser muito útil às pesquisas relacionadas ao ensino de Língua portuguesa, pois pode oferecer instrumentais para se refletir sobre a estrutura e a geração de sentidos enunciados e textos; pode auxiliar o professor para que este oriente seus alunos a descobrirem pistas para a interpretação, bem como marcas estruturais e ideológicas de um texto. Certamente também pode ser muito útil para se compreender a constituição das identidades de gêneros.

Ora, as relações entre os seres humanos, ao longo dos séculos, mantêm caráter excludente. A partir disso, percebe-se que foi designado à mulher e a todos os que não se ajustam aos estereótipos vinculados à superioridade do varão, uma condição de inferioridade e de submissão que tem sido reproduzida e perpetuada nos discursos. O cotidiano escolar muitas vezes contribui para reforçar essas desigualdades. Daí compreende-se a importância em se desenvolver uma pesquisa nesta área.

É importante ressaltar que de uma perspectiva da análise do discurso de tradição francesa as escolhas temáticas, as posições do sujeito e os efeitos de sentido são os aspectos que mais interessam ao analista, pois, de acordo com Gregolin (2007, p.13)

a Análise do Discurso (AD) é um campo de estudo que oferece ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é investigar os modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa.

A fim de se atingir o objetivo geral, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar vestígios de discursos sexistas nas relações de gênero e (2) Analisar as relações de poder que se manifestam nas relações de gênero.

Para alcançar os objetivos propostos utilizou-se como recurso aspectos teóricos-metodológicos fundamentados nos princípios da análise do discurso de tradição francesa, com ênfase no método arqueogenológico de Foucault.

Em relação à constituição do corpus desta pesquisa duas noções foram utilizadas: o recorte (ORLANDI, 2007) e o enunciado (FOUCAULT, 2007), constituído a partir de um questionário na fase diagnóstica da pesquisa e a produção de cartazes e vídeos na fase interventiva.

Diante disso, uma questão foi definida tendo em vista o percurso investigativo deste estudo: Como ocorrem os modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa?

O texto final fundamentou-se nas ideias e concepções de autores como Foucault (2004; 2007), Pêcheux (1997), Orlandi (2015) Saffioti (2014) e Louro (1997), dentre outros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aos poucos, entre os estudiosos, a reflexão sobre o gênero foi se tornando um elemento importante na análise e compreensão de problemas que envolvem não apenas comportamentos relacionados às mulheres, mas a todos os seres humanos que não se enquadram nos estereótipos sexistas da sociedade patriarcal, bem como em dificuldades encontradas na vida pública, nas relações de trabalho, nas religiões e, claro, na educação.

Ao longo da história, as diferenças sexuais que marcam biologicamente mulheres e homens em sua constituição física foram e ainda são utilizadas para definir papéis e atribuições ao masculino e ao feminino, deixando para este último, quase sempre, atribuições menores se comparadas ao primeiro. Egg Ander, no livro "opresión y marginalidad de la mujer", fala das características do "eterno feminino", apresentando como mito o que se diz a respeito da mulher: irracionalidade e emotividade; passividade e conformismo; debilidade e necessidade de apoio, infantilismo e superficialidade e, ainda, "coquetería" (vaidade, frivolidade)" (FAINHOLC, 1994, p. 56), como se tudo isso fosse algo natural e não culturalmente construído ao longo dos anos.

Passou-se a usar o termo sexo para as diferenças sexuais que marcam biologicamente mulheres e homens e gênero para as construções sociais. Carvalho (2008, p. 92) afirma que "gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada a distinção masculino/feminino, incluindo aquelas construções que separam em machos e fêmeas." O problema é que as construções acabam se apresentando como "naturais" e intrínsecas a homens e mulheres. Fogem à reflexão os aspectos temporais e históricos que condicionam a cristalização do agir social. Dessa forma, gênero se faz como uma construção social e, exatamente por isso, varia sua expressão de acordo com as diferenças históricas, geográficas, culturais, religiosas etc.

O primeiro estudioso a utilizar gênero como um conceito ligado a uma categoria social e histórica foi um homem:

todavia, não prosperou logo em seguida. Só a partir de 1975, com o famoso artigo de Gayle Rubin, mulher, frutificaram estudos de gêneros, dando origem a uma ênfase pleonástica em seu caráter relacional e a uma postura adjetiva, ou seja, "a perspectiva de gênero". (SAFFIOTI, 2004, p. 107)

No Brasil, no final dos anos 80, ao movimento feminista passou a utilizar o termo gênero. Naquela época já circulava a cópia xérox do artigo que se tornaria um marco nos estudos de gênero: "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", da historiadora norte-americana Joan Scott. "Traduzido em 1990, no Brasil, difundiu-se rápida e extensamente. O próprio título do trabalho em questão ressalta o gênero como categoria analítica, o que também ocorre ao longo do artigo." (SAFFIOTI, 2004, p. 107). Nesse texto, Scott (1997, p. 21) define gênero como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos" e como uma "forma primeira de significar as relações de poder".

Segundo Louro, o conceito de gênero serve como "uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política". (LOURO, 1997, p. 21). Mas a introdução do termo gênero não foi feita sem controvérsias ou debates. Aos poucos ele foi se incorporando às várias correntes feministas e sendo utilizado com significados diversos. Mesmo com as divergências, em um ponto as concepções convergiam:

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria "naturalmente" correspondente resultava em diferenças inata e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p. 15)

Para Louro (1997), Joan Scott, em seu instigante artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", propõe a desconstrução binária masculino – feminino. A historiadora constata que comumente os estudiosos concebem homem e mulher como polos opostos: de um lado o homem dominador e opressor e do outro a mulher submissa e oprimida. Fundamentando-se em Jacques Derrida e Michel Foucault, pensadores pós-estruturalistas, Scott vai propor a implosão desta lógica.

Somente rompendo com esta dicotomia iremos refletir sobre o gênero incluindo as diferenças, a diversidade; a dicotomia é uma lógica perversa visto que exclui categorias que não se "enquadram" na polaridade. Louro (1997) assegura que

operar dentro dessa matriz (da polaridade) pode acarretar problema de duas ordens: de um lado pode dificultar a percepção

de sujeitos e de grupos que não se “enquadram na polaridade aí suposta (impedindo, conseqüentemente, o reconhecimento daqueles e daquelas que estão construindo formas distintas, novas ou transgressivas de identidade feminina e masculina); por outro lado, pode permitir que se atribua aos sujeitos que não obedecem a essa lógica dicotômica o caráter de desviantes, problemáticos ou patológicos. (LOURO, 1997, p. 90)

De acordo com Goulart (2003, p. 18), Derrida afirma que o pensamento moderno é marcado pelas dicotomias, por polaridades rígidas, pois cada polo é uno; o primeiro elemento é sempre superior. Por exemplo: a teoria é superior á prática; a ciência é superior à ideologia etc. Torna-se necessário desconstruir a polarização, vemos os elementos como plurais para que o pensamento se torne fértil, dinâmico.

Louro (1997) reforça, afirmando que

a proposição de desconstrução das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 1997, P 31)

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido, afinal não existe “mulher” mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices, opositoras. (LOURO, 2003, p. 31-32)

De acordo com Foucault (2004), a hegemonia de certos discursos, ou de grupos dirigentes de uma dada sociedade não se dá pela “tomada de poder”, visto que ninguém pode detê-lo. O poder é exercido em rede e encontra-se em todas as relações. Deve-se analisar o poder pela sua relação direta ou indireta “com aquilo que poderíamos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo, ou seu campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais” FOUCAULT, (2004, p. 182).

Foucault reforça ainda seu pensamento afirmando que os indivíduos sempre estão em posição de exercer e de sofrer a ação do poder, nunca sendo seu alvo inerte ou consentido.

De acordo com Foucault (2004)

Não [se deve] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas

ter bem presente que o poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem (...) e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado (...) como algo que só funciona em cadeia, (...) [ele] funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2004, p. 183)

Em síntese, de acordo com Boris (2002, p. 28), Foucault nos ensina que o poder não é adquirido, arrebatado ou compartilhado; ele é exercido de diversos pontos e ocorre nas relações desiguais; ele não é exterior às relações, mas imanente aos tipos de relações. O poder ocorre nas "correlações de forças múltiplas" (BORIS 2002, p.28) e não existe uma oposição binária "entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto e baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social" (BORIS 2002, p. 28). Boris (2002) diz ainda que todo poder é exercido tendo-se miras, objetivos, mesmo que não dependa de uma escolha ou de uma decisão de um sujeito, individualmente. E mais, de acordo com Foucault (1988, p. 105), "onde há poder, há resistência".

Foucault (2004) nos mostra ainda que o poder se transforma ao longo da história, nas diferentes culturas e sociedades, bem como ele (o poder) é ligado a outras manifestações correlatas: os processos econômicos, o saber científico, as instituições pertencentes a uma determinada sociedade. Ou seja, o poder é exercido em todas as instâncias sociais e é gerador das várias diferenciações entre as pessoas. Não é privilégio dos homens. Na verdade, existem correlações de forças que atravessam todas as instituições e subjetividades de corpo social. O tecido social se faz a partir de inúmeras redes e tramas e não a partir de bipolarizações.

Não queremos com isso negar a dominação masculina, que é ainda onipresente e universal (BORIS, 2002, p. 31), mas apenas acreditamos que não devemos ter uma visão simplista como se a sociedade estivesse dividida em dois pólos: de um lado homens dominadores e de outro mulheres dominadas.

É importante se destacar que os dominados são capazes de fazer dos espaços de opressão lugares de exercício de poder e de resistência. Só se pode entender isto se optarmos pela desconstrução da oposição binária. E, o que é mais importante, a ruptura com a bipolaridade vai fazer com que se possa compreender que não existem apenas uma forma de ser masculino e outra de ser feminino. Na verdade, existem diferentes formas de masculinidade e de feminilidade. É perversa a lógica dicotômica, pois ignora e/ou nega todos os sujeitos sociais que não estão dentro destas formas. O enraizado caráter heterossexual, que algumas vezes ainda surge no conceito de gênero, precisa ser desconstruído para que se possa contemplar aquelas e aqueles que vivem de formas diversas das feminilidades e das masculinidades hegemônicas na sociedade. Ou seja, a postura dicotômica ou da bipola-

ridade entre gêneros, além de parcial, é excludente, visto que exclui várias formas de ser masculino e feminino.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa na área da linguagem, fundamentada nos princípios da análise do discurso de tradição francesa. A análise do discurso, em seus aspectos teórico-metodológicos, utiliza elementos da Linguística, da Psicanálise e das Ciências Sociais, fazendo uma abordagem a partir dos discursos produzidos. O Discurso é um "complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos, ambos afetados pela história, e não meramente transmissão de informação". (ORLANDI, 2015, p. 21) Assim, entende-se como discurso efeito de sentidos entre locutores. Dentro desta perspectiva teórico-metodológica, a língua é condição de possibilidade do discurso, e ao se fazer uma análise deve-se observar não só o que é dito, mas também o não-dito. E mais: na análise, faz-se necessário trazer para a discussão as questões sócio históricas, pois estas constituem uma dimensão constitutiva do discurso.

Na perspectiva da análise do discurso, o discurso é visto como prática, como a linguagem em uso, em situações reais. Para Michel Pêcheux, o discurso produz sentidos e estes sentidos implicam na criação de significações no discurso, estabelecendo a ideologia. Ou seja, para ele o discurso é uma prática ideológica. E, a análise do discurso objetiva compreender como a história e a sociedade estão sendo significadas no discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 87).

É importante ressaltar que a análise do discurso compreende o sujeito como essencialmente heterogêneo, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ou seja, este nunca terá um discurso totalmente consciente, pois diferentes vozes atravessam seu discurso.

O sujeito não tem controle do seu dizer. Sentido e sujeito se constituem mutuamente e, a priori, o sujeito não pode ser compreendido como um indivíduo singularizado.

Orlandi (2015), afirma que

ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 50).

De acordo com a autora, o sujeito do discurso está sempre constituído entre o metafórico e o metonímico e a paráfrase e a polissemia. O seu dizer se sustenta pelo interdiscurso. Ou seja, pela memória discursiva e parte de formações discursivas.

3.2 O MÉTODO ARQUEGENEOLÓGICO

Em primeiro lugar é importante perceber que Michel Foucault não está interessado em desvendar o que está oculto, mas o que ele propõe é tornar perceptível aquilo que de tão próximo e tão intimamente ligado a nós, nos parece invisível. Os discursos estão disseminados em todo o tecido social, seja nas universidades, nas escolas, nas fábricas, nos hospitais etc., organizando e ordenando sentidos, em suas relações de poder. Aqueles não devem ser negados ou ignorados, mas sim colocados como centro de discussões e compreendidos como uma complexa trama que faz com que esses discursos apareçam de determinada forma naquele momento.

De acordo com Foucault (2007), o funcionamento de um discurso não está pré-definido à espera de que um analista o interprete a partir de um método e ferramentas metodológicas previamente, isto porque cada discurso possui suas peculiaridades e o seu exterior está repleto de outros discursos variados que alteram o seu interior. Para analisar um discurso será preciso segui-lo "ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los" (Foucault, 2007, p. 157). Será preciso procurar e descrever o "mais" presente no discurso.

Conforme Foucault (2007), o discurso pode ser considerado como

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007, p. 55)

Assim, conclui-se que a Análise do Discurso não se volta apenas para as palavras em si, mas entende que os sentidos estão intrinsecamente ligados à exterioridade, naquilo que Orlandi chama de condições de produção.

3.3 UNIVERSO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º ano da Escola de Ensino Médio Coronel Virgílio Távora, na cidade de Quixadá-CE. Participaram efetivamente 20 estudantes, na faixa etária de 15 a 17 anos.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

No que diz respeito à seleção e organização do corpus desta pesquisa duas noções foram utilizadas: o recorte (ORLANDI, 2015) e o enunciado (FOUCAULT, 2007).

De acordo com Orlandi (2015), a análise de discurso se inicia por um recorte, que consiste na identificação de fragmentos de corpus dotados de sentido (associações semânticas). Ou seja, a unidade discursiva é compreendida como fragmentos de linguagem e situação que se correlacionam. Dessa forma, um recorte é um fragmento de uma dada situação discursiva.

E qual o procedimento do pesquisador? Observar os objetivos de sua pesquisa e selecionar unidades extraídas ou recortes do seu corpus a fim de analisá-los. É a partir destes recortes que ele passa a trabalhar com o enunciado, concebido como Foucault o compreende, ou seja, como "elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele" (FOUCAULT, 2007).

3.5 AS FASES DO ESTUDO

Fase diagnóstica – A entrevista: Em um primeiro momento aplicou-se com cada aluno/a uma entrevista a fim de se obter e analisar os enunciados.

Fase interventiva – O gênero e o texto publicitário: Esta fase consistiu em três oficinas, desenvolvidas nas manhãs de três sábados seguidos e contando com a participação de 12 alunas e 8 alunos, sendo que a terceira oficina ocorreu durante o dia todo.

No primeiro dia trabalhou-se o tema As Relações de Gênero; no segundo, os gêneros cartaz e anúncio publicitário; e no último dia, o vídeo como peça publicitária.

Na presente pesquisa optou-se por se trabalhar o anúncio publicitário a partir de duas ferramentas: o cartaz e o vídeo.

Após a realização das oficinas, os participantes elaboraram cartazes e vídeos, como peças publicitárias, sobre identidades de gênero, que foram expostos e apresentados em um momento de culminância na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou investigar modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano da escola pública. Buscou também analisar as condições de produção discursiva e quem é esse sujeito que produz esse discurso.

Os discursos acerca do gênero são heterogêneos e por serem culturais e históricos, evidentemente, vão se modificando ao longo da história. Esta heterogeneidade pode ser percebida na contradição que se viu nos enunciados analisados neste estudo, pois como já foi visto, o princípio que constitui a formação de todo discurso é o da contradição, afinal, como nos lembra Foucault (2007, p.170), a contradição funciona "ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade".

Discursos patriarcais, principalmente fundamentados em princípios religiosos conservadores, ainda estão presentes nas escolas, entretanto a intervenção proposta comprova que estes discursos podem ser mudados a partir de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com a formação libertária do ser humano.

Como já foi dito, ao longo da história foi designado à mulher e a todos os que não se ajustam aos estereótipos referentes à superioridade do varão, uma condição de inferioridade e de submissão que tem sido reproduzida e perpetuada nas práticas discursivas. Para que haja mudanças nestes discursos – e isto de fato ocorre, visto que os discursos são heterogêneos e históricos – é necessário que se lute pelo empoderamento da mulher e das demais minorias.

Percebe-se pelos enunciados analisados, a presença de discursos diversificados acerca das identidades de gênero, o que não chega a ser uma novidade visto que no mundo contemporâneo estes discursos se emaranham como em uma grande rede. A mulher, por exemplo, ao mesmo tempo em que é retratada como independente e decidida em certos discursos, em outros é apresentada como sedutora e frágil.

No tocante ao discurso dos alunos da série estudada é possível afirmar que mesmo com toda heterogeneidade, as oficinas interventivas cumpriram sua meta, fazendo com que os estudantes tivessem a compreensão do gênero como algo relacionado não só aos aspectos biológicos, mas também como cultural e histórico, o que faz provocar o aparecimento de práticas preconceituosas e, conseqüentemente, práticas discursivas refletindo esta realidade.

Evidentemente o reconhecimento dos preconceitos por si só não garante a inserção em um discurso que reforce as ideologias do feminismo ou movimento dos direitos homossexuais, por exemplo, mas certamente contribui para novas posturas o que conseqüentemente leva a formações discursivas mais libertárias, afinal o lugar onde o discurso se materializa é no contato entre o ideológico e o linguístico.

Muito ainda tem que se caminhar para a construção de um mundo mais igualitário, com oportunidades para todos os tipos de pessoas, independentemente de sua identidade de gênero. Neste sentido, esta pesquisa trouxe alguma contribuição tanto para o mundo acadêmico, quanto para

a prática pedagógica. Entretanto estamos conscientes de que muito ainda precisa ser feito nesta área, para que sejam atenuadas as práticas preconceituosas, como também as ações violentas contra os sujeitos. Dessa forma, é interessante que se desenvolvam novos estudos na área do Gênero e da Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS

BORIS, Georges Daniel Falas de homem – A construção da subjetividade masculina. São Paulo: Anablume, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: questão do desempenho escolar in MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FAINHOLC, Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Buenos Aires: Aique, 1994.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GOULART, A. T. Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida. 2003. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011175312.pdf. Acesso em 07 de março de 2016.pdf

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Revista Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, v.4, n.11. p.11-25, Nov.2007.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p.9-27.

ORLANDI, E. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 12^a ed. Pontes Editores, Campinas, SP 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In EDUCAÇÃO E REALIDADE. 1995.

8 FANTÁSTICA LITERATURA: OFICINAS DE PRODUÇÃO LITERÁRIA NA EJA.

FANTASTIC LITERATURE: LITERARY PRODUCTION WORKSHOPS IN EJA

LITERATURA FANTÁSTICA: TALLERES DE PRODUCCIÓN LITERARIA EN EJA

Raimundo Ivan de Sousa Melo¹⁶

Francisco Afrânio Câmara-Pereira¹⁷

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado intitulada **FANTÁSTICA LITERATURA: OFICINAS DE PRODUÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**. Trata-se de uma proposta de intervenção em sala de aula com alunos da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede pública do Ceará. A pesquisa, exitosa em seus resultados, propõe aos alunos a produção de textos a partir de oficinas com literatura fantástica. Metodologicamente, o trabalho está ancorado prioritariamente em sugestões de Carrero (2017).

Palavras-chave: Literatura Fantástica. Produção Textual. Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

This article presents a clipping of the master's thesis entitled **FANTASTIC LITERATURE: LITERARY PRODUCTION WORKSHOPS IN PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION IN EJA**. It is a proposal of intervention in the classroom with students of Youth and Adult Education, in a public school in Ceará. The research, successful in its results, proposes to the students the

¹⁶ Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN- Assu). É professor de língua portuguesa e literatura em escolas públicas estadual e municipal em Fortaleza-Ce. Escritor em exercício, possui contos publicados nas coletâneas *Felicidade pós-moderna* (2018) e *A divina comédia humana* (2019). Atualmente é professor na Escola Municipal Gustavo Barroso e na escola estadual CEJA Profa. Eudes Veras.

¹⁷ Doutorado em Estudos da Linguagem - Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

production of texts from workshops with fantastic literature. Methodologically, the work is primarily based on suggestions by Carrero (2017).

Keywords: Fantastic Literature. Textual Production. Youth and Adult Education

RESUMEN

Este artículo presenta un recorte de la tesis de maestría titulada LITERATURA FANTÁSTICA: TALLERES DE PRODUCCIÓN LITERARIA EN LA EDUCACIÓN EN LENGUA PORTUGUESA EN EJA. Es una propuesta de intervención en el aula con alumnos de Educación de jóvenes y adultos, en una escuela pública de Ceará. La investigación, exitosa en sus resultados, propone a los estudiantes la producción de textos de talleres con literatura fantástica. Metodológicamente, el trabajo se basa principalmente en sugerencias de Carrero (2017).

Palabras-clave: Literatura fantástica. Producción textual. Educación de jóvenes y adultos.

1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas realizadas em nosso país, tendo como foco a leitura no Brasil e melhor entendimento do texto, em sua maioria concluem que o jovem brasileiro, – por extensão o nosso aluno –, não gosta de ler. A constatação, que também é compartilhada por grande parte do meio docente, foi a motivação inicial para a realização deste trabalho.

Uma dessas enquetes está no livro Retratos da Leitura no Brasil III (2014). Segundo o estudo,

80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem apenas para cumprir tarefas escolares. A grande maioria, 13 milhões, afirma que ler é um tédio e que o fazem por obrigação, enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro em um período de três meses.

A despeito desse diagnóstico, porém, confrontamos alguns fatores inegáveis: se não gostam de ler, como explicar os milhões de jovens que leram obras ou sagas tão volumosas como Harry Potter (J. K. Rowling), Senhor dos Anéis (J.J. Tolkien), Crepúsculo (Stephenie Meyer)? Livros estes que, juntos, somam milhares de páginas? Sem falarmos de filas estrondosas formadas por jovens em bienais e outras feiras literárias realizadas Brasil afora, com o intuito de garantir um encontro com seus autores preferidos? Como

explicar tal fenômeno? Levando-se em conta a existência desses escritores e suas legiões de leitores, como dizer, enfim, que o jovem não gosta de ler?

Essas indagações nos motivaram a contestar o diagnóstico negativo das citadas pesquisas e nos dispusemos a provar, por meio de oficinas de leitura e de escrita literária, que o nosso jovem, o nosso aluno, gosta e é capaz não só de ler, mas também de escrever textos literários. Quando não o faz, isso ocorre por motivos vários, dentre os quais, a falta do estímulo necessário. Possivelmente não estão devidamente motivados em sala de aula, metodologicamente contagiados pela literatura, e possivelmente lhes falte uma melhor apresentação do livro, dos autores, das personagens e de outros elementos do texto literário. Não culpamos o professor, tampouco ignoramos os problemas de ordem social ou econômica, que certamente contribuem para manter o jovem distante do livro e até da própria escola. Esses fatores, no entanto, fogem ao alcance da nossa pesquisa.

Por essa razão, nas atividades que aqui relatamos, empenhamo-nos a apresentar a literatura de forma instigante, a oferecer atividades prazerosas e propostas desafiadoras de criação literária. As ações foram realizadas com um grupo de alunos da EJA, na Escola Municipal Gustavo Barroso e constituem o plano de intervenção do curso de mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), realizado em Açu-RN, em 2018.

Nesse processo interventivo, apresentamos o conto fantástico aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola municipal situada em Fortaleza, Ceará. Eles conheceram o gênero fantástico, suas características, temas, subgêneros e principais autores. Conheceram as diferenças entre as demais vertentes: o conto maravilhoso, o estranho, o conto de horror e o fantástico puro. Envolveram-se em diversas atividades de leitura e produção, que tinham por fim incentivá-los a produzir contos dessa modalidade, numa tentativa de torná-los, assim, autores de um conto realista fantástico. Para esse propósito, escolhemos dois contos – “O ex-mágico da taverna Minhota” e “Bárbara” – do autor que é considerado o principal representante do fantástico na literatura brasileira: Murilo Rubião.

Reconhecendo a premissa de que a condição de leitor antecede a de escritor, lançamos mão de algumas leituras complementares, como “Os dragões”, de Murilo Rubião (1999); “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles (2007), “Velha história”, de Mário Quintana (2005), Cem anos de solidão (1977) e A triste história de Cândida Herêndira e sua avó desalmada (1973), de Gabriel Garcia Márquez, exploradas em forma de sequência básica sugerida por COSSON (2006).

Adotando propostas de CARRERO (2017), fizemos uso de manchetes e notícias de jornal, como recursos pedagógicos para exercícios de escrita literária, ponto principal de nossa ação interventiva, haja vista o nosso objetivo maior tratar-se da produção de contos fantásticos. Para esta atividade espe-

cífica, utilizamos como ferramenta principal indicações extraídas da obra *Os segredos da ficção*, de Raimundo Carrero (2017), cujas recomendações adaptamos para nossas oficinas de escrita literária. Para a fundamentação teórica, adotamos como referências autores como Cosson (2006); Cortázar (2004); Candido (1972); Todorov (2010), Ceserani (2006), entre outros.

Apresentamos aqui uma explanação dos trabalhos realizados para a realização de nosso objetivo maior, que é provocar exercícios de autoria de contos fantásticos, junto a nossos alunos da EJA. Assim, analisaremos qual a experiência do nosso educando com o texto literário e, mais adiante, quais os benefícios alcançados a partir do início de nossas intervenções, especialmente no aspecto da produção literária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Perguntados sobre "o que é literatura", nossos alunos costumeiramente mencionam algo relativo a escrever poesia, a conhecer autores e obras, a ler ou escrever textos artísticos etc. Sempre de forma vaga e distante. Todas as respostas, porém, trazem em comum o fato de que a literatura tem por essência a palavra, o texto. Literatura refere-se, no dizer desses alunos, a palavras, ou à sua organização em textos. Ela pode expressar sentimentos variados, como o belo e o agradável, mas também o horror, os medos e os dilemas mais diversos. Enfim, pode expressar a condição humana em suas inúmeras possibilidades. Não à toa, o texto literário costuma emocionar o leitor, provocar-lhe reações e sentimentos vários. Por isso, em sua composição, o comprometimento com a emoção é bem maior que com a informação.

Candido (2002) atribui à literatura uma função a que ele chama de humanizadora. Segundo o crítico, a literatura, nos seus engendramentos específicos, tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. a literatura "nem corrompe, nem edifica" (p. 85). Ela simplesmente nos humaniza, "trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, visão esta humanizadora em sentido profundo, porque faz viver" (p. 85). O crítico ainda acrescenta: "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (p.180).

Para Candido (2011), a literatura é parte do nosso povo, pois as pessoas de um modo geral, são familiarizadas com a fabulação, com estórias do folclore nacional ou estrangeiro, contos de fada. Ou mesmo com os sonhos, parte inquietante de nosso inconsciente, ou com os sonhos-desejos, realidade virtual que tomamos como nossa realidade ideal, que a princípio não temos e não vivemos.

Quanto ao termo fantástico, no domínio comum, pode significar:

1. aquilo que só existe na imaginação, na fantasia;
2. Caráter caprichoso, extravagante;
3. o fora do comum; extraordinário, prodigioso;
4. o que não tem nenhuma veracidade; falso, inventado. (HOUAISS, 2001)

A literatura fantástica engloba narrativas ficcionais centradas em elementos imaginários, em princípio distantes da realidade dos homens, não existentes ou não admitidos pela ciência ou pela lógica. Esses elementos, porém, são apresentados de modo a provocar intencionalmente uma ambiguidade. Procura-se, ao máximo, aproximar-se do verossímil a ponto de causar uma hesitação, uma incerteza no leitor, que, ao menos momentaneamente vai-se perguntar se o que ali acontece é real, ficção, ou se, pelo contrário, trata-se de uma simples ilusão, um devaneio, um sonho. Não é preocupação do autor, no entanto, apresentar em seu texto uma solução para essa possível dúvida do leitor.

Ao contrário, ele procura manter essa dúvida, pois, conforme Todorov (1980), é dessa incerteza que se ocupa o fantástico, e é a manutenção dela que o diferencia dos gêneros vizinhos: o estranho ou o maravilhoso. Desfazendo a dúvida, perde-se a essência do texto – sua condição de literatura fantástica. Em resumo: “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1980, p. 15 e 16).

O fantástico se manifesta na literatura sob diversas formas, mas para este trabalho, a vertente que escolhemos foi o Realismo fantástico, que apresenta características comuns à América latina. Também chamado de Realismo mágico, o Realismo Fantástico tem, em Gabriel Garcia Márquez, seu representante mais ilustre. Trata-se de uma corrente literária que teve início no começo do século XX. Na Espanha, recebeu o nome de Realismo maravilhoso. Como característica, ela aproxima o mundo fantástico e mágico do mundo real. Mostra seres e acontecimentos insólitos ou absurdos como se fossem algo habitual e corriqueiro no nosso dia a dia. Não há explicação lógica desses fatos, ponto comum e essencial na literatura fantástica, como defende Todorov (1980).

O fantástico se alimenta do cotidiano e constrói um universo a partir de elementos e referências do mundo real. Registra o inexplicável, o insólito, desencadeando uma ruptura com a racionalidade, mas sem abandonar de vez o realismo literário. Provoca assim uma dúvida, uma hesitação no leitor e no narrador, acerca da veracidade ou da origem sobrenatural ou não do relato ou das personagens.

No Brasil, o principal representante dessa vertente literária é Murilo Rubião (1978), destacado contista mineiro, que, com sua prosa afiada e

concisa, produziu narrativas desconcertantes, que nos fascinam e nos introduzem, com aparente normalidade, num mundo fantástico, carregado angústia e descrença no mundo moderno, ingredientes que influenciaram na escolha desse autor como referência para esta atividade.

A qualidade literária dos contos de Murilo Rubião foi determinante para a nossa decisão de propor ao aluno, de um modo o mais diferente e agradável possível, um exercício de autoria de contos realistas fantásticos. Com essa decisão, chegamos enfim à questão central desta pesquisa: seria possível, por intermédio do contato direto com o conto fantástico, seduzir o nosso aluno não somente para a leitura literária em geral, mas também despertar nele motivação e capacidade necessárias para o exercício de autoria de pequenas narrativas realistas fantásticas? Com esse fim, decidimos selecionar algumas obras do gênero, de autores diversos, mas principalmente os contos fantásticos de Murilo Rubião, e desenvolvemos uma metodologia de intervenção, que será detalhada ao longo deste artigo.

Para o exercício da escrita literária, utilizamos como principal referência CARRERO (2017), a partir da adaptação das atividades propostas em sua obra *Os segredos da ficção*.

A opção pelo conto deveu-se também por esse gênero exercer um atrativo especial, e não somente no leitor. Para muitos autores renomados, foi o conto a porta de entrada para a literatura. O gênero também seduz por ser uma narrativa curta, o que demanda pouco tempo para ser lida, bem como por apresentar uma forte intensidade dramática. Isto agrada ao leitor e é um ótimo convite à escrita criativa.

Mas, para começo de história, o que é o conto? E o que o diferencia da novela e do romance? Muitos autores já fizeram esta pergunta e procuraram respondê-la. Um deles, Mário de Andrade (2013), talvez num acesso de possibilidades, chegou a afirmar, no ensaio "contos e contistas" (1938): "em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto" (p.7)

Entendemos o conto como uma obra de ficção geralmente breve, que apresenta narrador, personagens, ponto de vista e enredo. O conto preza pela concisão, por isso normalmente é reconhecido por sua pequena extensão. Apresenta poucas personagens, é bem mais curto que o romance e, salvo possíveis exceções, menor que a novela. No conto, desenvolve-se uma história com apenas um clímax, enquanto num romance, a trama desdobra-se em conflitos complementares. Ainda assim, apesar desta explicação relativamente simples, ainda é difícil dar-lhe uma definição definitiva.

Em verdade, essa arte de narrar remonta à antiga tradição de contar histórias, antecede a própria escrita e remonta à tradição oral, a costumes como o de contar histórias ao redor da fogueira.

Embora o início do contar estória seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios — Os contos dos mágicos — são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. (GOTLIB, 2006, p. 06).

As manifestações do conto são realmente muitos antigas. Exemplos disso são as histórias bíblicas como a de Caim e Abel; as várias histórias que compõem a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero. Sem falar das *Mil e uma noites* – coletânea de 1001 contos narrados por Sherazade. Esta, uma das esposas virgens de um sultão, deveria ser morta na primeira manhã após ser desposada pelo marido. A personagem ilustra o encanto dos contadores de histórias, cujo talento e técnicas narrativas foram capazes de prender a atenção do malvado senhor por mil e uma noites, de seduzi-lo com suas histórias e enfim salvar-lhe a vida.

Pretendemos então oferecer ótimas opções de leitura e desenvolver atividades e propostas instigantes e desafiadoras de criação literária. Ao final, esperamos contrariar algumas pesquisas sobre a leitura neste país, comprovando que os nossos alunos leem e que, se adequadamente estimulados, positivamente provocados em seu natural interesse pelo insólito ou absurdo, os nossos jovens não somente leem, eles são, também, capazes de produzir literatura. No caso, literatura fantástica.

2.1 A LITERATURA FANTÁSTICA NA EM GUSTAVO BARROSO

O público da EJA apresenta suas especificidades. São alunos de faixa etária a partir dos 15 anos, que se evadiram da vida escolar pelos mais diversos motivos e hoje convivem na mesma sala de aula com adultos cuja idade chega até aos 80 anos. Hoje o público mais jovem já representa a maioria dos alunos em diversas turmas, mudando consideravelmente o perfil do aluno da EJA. Muitos deles apresentam bastante dificuldade para atividades básicas como ler e escrever. Sua longa ausência na escola e a quase inexistente prática leitora apresentam-se como as principais dificuldades para um trabalho com leitura e, especialmente, com a leitura literária.

Esse aluno, porém, não é simplesmente um estudante que apresenta defasagem idade-série. Vejamos a opinião de Cury (2000) a respeito dos alunos da EJA:

muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princí-

pio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir condições justas, equânimes e eficazes. (p. 61)

Nossa escola, porém, apresenta uma peculiaridade. Enquanto as escolas municipais de Fortaleza, em sua grande maioria, estão situadas na periferia da cidade e atendem a crianças, jovens e adultos das comunidades com sérios problemas sociais, a Escola Municipal Gustavo Barroso está situada em um bairro considerado de classe média alta e comercial, cercada de residências e condomínios luxuosos.

Ainda assim, a escola reflete as contradições sociais que marcam nosso país, acomodando alunos de condições diversas. Está situada numa grande avenida, a Bezerra de Menezes, que oferece um melhor acesso para diferentes bairros da cidade. Atendemos, por isso, adultos trabalhadores que residem em bairros mais distantes, mas escolheram nossa escola por sua excelente localização. Convivem, portanto, democraticamente, no ambiente escolar, o jovem ou adulto infrator, e o jovem ou adulto trabalhador.

Com tudo isso, a educação cumpre aqui seu difícil papel de despertar ou reacender no aluno o gosto pelo conhecimento e a capacidade de sonhar.

Partindo de algumas observações sobre o perfil da escola e dos estudantes, e tendo como pressuposto o poder da literatura fantástica para atrair novos leitores, procuramos incentivar esses adolescentes e adultos, colaboradores de nossa pesquisa, à leitura desse gênero de texto, mais precisamente à produção do conto fantástico. A expectativa era de que os alunos começassem a apreciar essa forma de arte e aprendessem a cultivar autonomamente o prazer da leitura e, principalmente, da escrita literária.

3 METODOLOGIA

Para despertar nos alunos o gosto pela escrita literária, realizamos, no desenvolver do nosso plano interventivo, várias atividades baseadas nas sugestões de CARRERO (2017), devidamente adaptadas. Buscamos, no autor, exercícios práticos que pudessem ser utilizadas em oficinas de escrita literária. Nestas, enfatizamos um aspecto que condizia bastante com o perfil de nosso grupo. Era o incentivo dado por Carrero que, sem negar, a presença do talento e da criatividade, minimiza condições como dom natural para escrever e a inspiração. Defende, como principais ingredientes para a escrita literária, muita leitura, observação, estudo e a prática persistente. Desse modo, tivemos que ir descobrindo paulatinamente a melhor maneira de apresentar nossas propostas de leitura e, com maior ênfase, nossas propostas de escrita, sob o risco de não conseguirmos resultados satisfatórios.

Influenciados por CARRERO (2017) adotamos a própria vida, o dia a dia, por meio de vivências ou notícias de jornal, para alimentar os temas para a produção de textos literários, sejam eles crônicas, contos ou romances. Acreditando nessa ideia, em nossas oficinas sugerimos aos alunos a produção a partir de notícias veiculadas por órgãos de imprensa. Estas, porém, abordavam acontecimentos esdrúxulos, insólitos, ao invés de questões de violência ou de cunho social tão comuns à realidade dos alunos, uma realidade adversa, que foi mais uma razão por que optamos pela literatura fantástica.

Iniciamos as atividades em agosto de 2018, com uma conversa informal a partir da leitura compartilhada de Velha história (QUINTANA, 2005). Em seguida, desenvolvemos, durante o semestre, uma sequência de cinco oficinas de escrita criativa. Através destas, apresentamos ao aluno a literatura fantástica e o incentivamos à leitura e à escrita deste gênero literário, concretizando um exercício de autoria, cujo fim era torná-los autores de um conto realista fantástico.

Formamos, para esse fim, um grupo de treze alunos a que chamamos Colaboradores Fantásticos, enumerados do 1 ao 13, garantindo o sigilo de suas identidades. O grupo vivenciou estratégias de aproximação com o texto literário, além das oficinas, durante as quais, leituras e exercícios buscavam capacitá-lo à produção de contos realistas fantásticos. Trabalhamos diversos textos, mas dois contos – “O ex-mágico da taverna Minhota” e “Bárbara”, de Murilo Rubião, iniciaram as atividades, através de encontros realizados na biblioteca da escola.

Os objetivos principais desses momentos de leitura na biblioteca eram fomentar nos alunos, o hábito da leitura, o gosto pela literatura, particularmente pelos contos realistas fantásticos e convencê-los de que, havendo interesse e esforço, eles também seriam capazes de produzir textos daquela natureza, conforme preconiza o CARRERO (2017), segundo o qual, “ninguém se torna escritor sem ser, antes de mais nada, um leitor obsessivo. Compulsivo, como se diz”. (CARRERO, 2017, p. 64)

Iniciávamos ali nossa proposta interventiva, com a qual procurávamos aproximar nossos alunos do texto literário e logo adiante, a partir de manchetes de jornais, os desafiaríamos a produzir seus próprios textos literários – contos, melhor dizendo. No nosso caso, contos fantásticos.

Para tanto, além dos momentos de leitura, preparamos cinco oficinas cujo fim seria o exercício de autoria de um conto realista fantástico.

Seguem abaixo quadros simplificados das oficinas realizadas; o primeiro é mais geral, referindo-se ao conjunto de todas elas:

Tabela 9 – FANTÁSTICA LITERATURA: OFICINAS DE PRODUÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Objetivo	Estimular a leitura continuada de contos fantásticos entre os alunos, com a finalidade principal de provocar neles a oportunidade de exercícios de autoria de contos desse gênero literário
Escola pesquisada	Escola Municipal Gustavo Barroso – Fortaleza/CE
Turma pesquisada	EJA 3
Quantidade de oficinas	5
Quantidade de Colaboradores	13 colaboradores: 7 homens e 6 mulheres
Base teórica e Metodológica	<p>Ao final da aplicação destas intervenções, cujo foco essencial é o exercício de criação literária, o aluno deverá ter produzido narrativas curtas, com a presença do insólito, do absurdo, assumindo, assim, feições de um conto realista fantástico.</p> <p>Para esse resultado, utilizaremos como referência de leitura e escrita os contos "Bárbara" e "O ex-mágico da taverna Minhota", de Murilo Rubião. Outras obras também foram utilizadas, como leituras complementares: "Os dragões" (2016) e "O convidado" (2016), de Murilo Rubião, "Venha ver o pôr do sol", de Lygia Fagundes Telles (2007), "Velha história", de Mário Quintana (2005), trechos de Cem anos de solidão (1977) e A triste história de Herêndira e sua avó desalmada (1973), ambos de Gabriel Garcia Marquez. A partir dessas leituras, desenvolvemos cinco oficinas. Em cada uma delas, os alunos tiveram contato com os textos, desenvolveram comentários e produziram algum material escrito, culminando na produção autoral de contos próximos à estética realista fantástica.</p> <p>Para a apresentação e conseqüente leitura desses contos, adaptaremos alguns passos da Sequência Básica de Cosson (2006). Para os exercícios de escrita/autoria literária, prepararemos uma sequência de exercícios: alguns criados pelo próprio autor da pesquisa e professor da turma, e outros adaptados de base metodológica pensada para esse fim, extraída de Os segredos da ficção, de Raimundo Carrero (2017).</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 10 – 1ª OFICINA: UMA LEITURA FANTÁSTICA

Tema: A literatura fantástica, a partir do conto “Bárbara”, de Murilo Rubião	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar ao aluno a literatura fantástica, motivando-o à regularidade de leituras do texto literário. 2. Despertar no aluno motivação e interesse pelo exercício de autoria de pequenas narrativas literárias (contos).
Quantidade de aulas	02 aulas (geminadas) de 50 min cada
Tarefas/atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do conto “Bárbara”, de Murilo Rubião 2. Exercício de autoria: <ol style="list-style-type: none"> a) criar um novo desfecho para o conto; b) Escrever uma nova história em que o protagonista recebe um convite para uma festa. No convite, não haverá nenhuma informação sobre a festa – local, horário, motivo etc – nem sobre quem a promovia. O tema foi inspirado no conto “O convidado”, também escrito por Murilo Rubião.
Desenvolvimento	<p>Passo 1: Leitura compartilhada do conto “Bárbara”, de Murilo Rubião.</p> <p>Passo 2: Produção de um novo final para a história, mantendo, as características de um conto fantástico.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 11 – 2ª OFICINA: O ROSTO E A VOZ NARRATIVA

Tema: criando personagens fantásticas - o rosto e a voz narrativa	
Objetivos	Criar perfis de personagens e vozes narrativas
Quantidade de aulas	02 aulas (geminadas) de 50 min cada
Tarefas/atividades	Leitura, observação e descrição de personagens, inclusive narradoras. Apresentamos fotos de atores e outras personalidades, públicas ou não, para que, a partir delas, os alunos descrevessem suas características físicas e psicológicas.

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 12 – 3ª OFICINA : ETAPAS DA CRIAÇÃO LITERÁRIA

Tema: Ler, imaginar, inventar – a sequência da criação literária	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar etapas necessárias para a criação de uma narrativa literária 2. Fazer uso dessas etapas na composição de um conto fantástico
Quantidade de aulas	03 aulas (geminadas) de 50 min cada
Tarefas/atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nova leitura do conto "Bárbara", de Murilo Rubião; 2. Leitura do conto "O ex-mágico da taverna Minhota", de Murilo Rubião; 3. Interpretação e discussão coletiva sobre os contos lidos; 4. Utilização das etapas estudadas para a composição de um conto fantástico, ou de partes dele; 5. Escrita em sala, já de pequenos textos, com características do gênero fantástico a partir da sequência LER, IMAGINAR, INVENTAR, – sugestão de Raimundo Carrero para a criação literária.
Desenvolvimento	Após uma conversa sobre o enredo do conto, especialmente sobre aspectos que o tornam um conto fantástico, sugerimos uma atividade a partir da sequência LER, IMAGINAR, INVENTAR, – sugestão de Raimundo Carrero para a criação literária. Propomos que os alunos produzissem um novo final para a história, mantendo as características fantásticas.

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 13 – 4ª OFICINA: ESCRITOR NÃO CONTA PIADA. ESCREVE PIADA

Tema: ponha um toque de humor em sua história	
Objetivo	Produzir pequenas narrativas com humor
Quantidade de aulas	02 aulas (geminadas) de 50 min cada
Tarefas/atividades	Leitura e produção de textos com humor
Desenvolvimento	PROPOSTA: Todos nós já ouvimos ou contamos alguma história com humor. Das narrativas ingênuas às mais transgressoras, digamos. Criem uma piada, ou procurem lembrar-se de alguma que vocês ouviram ou leram. No caso, tentem reescrevê-la. Vocês poderão inserir outros elementos à piada original: motivos, personagens, detalhes, comportamentos, títulos etc. Ao final, releiam e reescrevam o texto, se preciso, eliminando algum aspecto ou detalhe que considere desinteressante. Observem se permanece ou, sendo o caso, se foi ampliado o efeito de humor no texto

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 14 – 5ª OFICINA: A LITERATURA É FANTÁSTICA, E SEUS AUTORES, MARAVILHOSOS

Tema: Os jornais contam e também provocam histórias	
Objetivo	Produzir contos fantásticos a partir de manchetes de jornal.
Quantidade de aulas	02 aulas (geminadas) de 50 min cada
Tarefas/atividades	Criação de enredos estranhos, insólitos, absurdos, enfim fantásticos, a partir de manchetes de jornais
Desenvolvimento	Passo 1: Distribuimos algumas manchetes absurdas de jornais. Sugerimos que eles, à vontade, individualmente ou em dupla, escolhessem uma delas, tentassem imaginar e escrever uma história fantástica, para aquele título. As manchetes eram propositalmente ambíguas, provocativas, absurdas para os padrões, digamos, normais de leitura. Ressaltamos que eles poderiam, se quisessem, desenvolver narrativas abordando, de forma criativa, um tema realista, social, político, do entorno deles, enfim. Enfatizamos que a narrativa fantástica não prescinde de tais elementos, motivações do mundo real.

Fonte: elaborado pelo autor

3.1 A PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Em todos os encontros realizados com o nosso grupo de alunos colaboradores, trabalhamos o texto literário de modo a familiarizá-los com a literatura, especificamente com a literatura fantástica. Durante os encontros, promovemos diversas ações envolvendo leitura e escrita, cujo fim seria a produção de contos realistas fantásticos - objetivo final do nosso plano interventivo junto à escola.

Escolhemos aqui neste item, alguns textos que consideramos mais relevantes, produzidos pelos alunos-colaboradores, (EJA 4), durante as oficinas de escrita, anteriormente descritas e comentadas. Antecipamos que não publicamos aqui produções relacionadas à 2ª e à 4ª oficinas, conforme já observado, cujos textos consideramos exercícios transitórios, ainda não completos, embora substancialmente necessários para etapas posteriores. Transcrevemos, enfim, alguns textos produzidos pelos alunos, seguidos, em alguns casos, de uma breve análise. Advertimos, de antemão, que os textos não foram corrigidos, considerando-se padrões formais de escrita. Não foi este o nosso objeto de pesquisa. Os textos estão registrados tais quais nos foram apresentados.

3.1.1 1ª Oficina

Na 1ª oficina, sugerimos duas opções de escrita: 1. criar um novo final para o conto "Bárbara", de Murilo Rubião; 2. o aluno deveria criar um conto que apresentasse algo estranho, inspirado no enredo do conto "O convidado", do mesmo autor. Neste conto, o protagonista recebe um convite sem nenhuma informação acerca do evento para o qual estava sendo convidado. Em ambos os casos, deveria haver a marca do insólito, do absurdo.

O CF3 produziu um texto – "As alegrias de Pingo", inicialmente uma promessa de um conto fantástico. Porém, no decorrer do enredo, afasta-se do insólito e envereda para algo mais comum, ou mesmo banal. O texto poderá ser observado logo à frente.

3.1.1.1 As Alegrias de Pingo (CF 3)

Em um dia Pingo recebeu um convite para ir para um jogo de futebol, mas ele não sabia onde era que ia acontecer o jogo de futebol, sendo assim Pingo um menino muito alegre, moreno alto, que gostava de jogo, saiu para ir atrás do local da partida, todos os dias pela manhã Pingo saía pelas ruas da cidade, perguntava as pessoas na rua, ia na casa de parentes próximo, mas nunca ele encontrava alguém que soubesse onde era o jogo porque

no convite não tinha o local da partida, por isso ele tava tendo essa rotina todas as manhã. Se passaram três semanas e nada dele encontrar o local, Pingo começou a pensar que estava sonhando, mas de tanto ele persistir ele encontrou o local do jogo, ele ficou muito feliz por que ele era o convidado especial.

Dai em diante a vida dele nunca foi a mesma porque toda semana ele estava em jogo de futebol. Conheceu vários amigos que também gostava dos jogos, um dia pingo estava no jogo e apareceu um palhaço para fazer a alegria dos torcedores que no local estava, esta é a bela historia feliz de Pingo.

3.1.2 2ª Oficina

Quando trabalhamos, nesta 2ª oficina, a descrição e a criação de personagens, a participação do grupo foi massiva e bastante animadora, ainda que os textos produzidos – pequenas descrições – não tenham ido além do comum nem apresentado riqueza literária. Por esta razão, optamos por esperar algum amadurecimento da produção deles em exercícios próximos.

3.1.3 3ª Oficina

Na 3ª oficina, percebemos maior autonomia e segurança em nossos colaboradores fantásticos, que desenvolveram as propostas de escrita. Dessa vez, foram provocados a promover o encontro entre o ex-mágico e o marido de Bárbara, personagens dos contos lidos. Ainda assim, faltava a autonomia para criar e impor ideias que quebrassem regras, que fosse além do trivial, daquilo que se convém chamar de "normal". No entanto, surge nessa Oficina um fato altamente positivo: nossos colaboradores finalmente conseguem produzir textos com elementos fantásticos.

O texto "O homem atrás da estrela", do colaborador CF1, foi bastante animador. De narrativa simples e com uma linguagem bastante deficiente, se considerado pelo ponto de vista do padrão culto da língua, o texto se revela de grande valor para a nossa pesquisa. Um conto fantástico, realmente, já a partir do seu título curioso, instigante, por demais ambíguo. Um homem vive atrás de uma estrela, ou em busca de uma? A narrativa "O homem atrás da estrela" consegue um feito revelador, além da problemática com a composição de um conto literário fantástico. O texto também nos fala, com muita verdade, quem são realmente os nossos alunos, ou muitos deles: são alunos da Educação de Jovens e Adultos, alunos "fora de faixa etária", desnivelados, multisseriados, desamparados em seu cotidiano quase que continuamente. Como visto, o desamparo social se materializa flagrantemente na escrita do texto que esse aluno produz.

CF3 consegue produzir um conto bastante curto, fantástico, texto excelente. Não lhe deu título, talvez por pressa ou esquecimento. Mas isso não importa, pois essa ausência é também provocadora de sentidos. As produções da 3ª oficina nos fizeram acreditar que até o final de nossa intervenção ainda poderíamos colher bons frutos, boas produções. Vejamos agora os textos de que falamos, que foram selecionados nessa Oficina.

3.1.3.1 O Homem Atrás da Estrela (CF1)

No dia um homem procurava a forma de pega uma estrela passa dois anos ele não tinha coseguido a obgetivo dele, no dia seguinte ele encontrou um ex-mágico e falo au magico.

– Mágico, me ajude, estou presisado encontrar uma estrela por favor.

O magico falou:

– desculpa moço, eu não tenho mais minha magia, mais você pode me favor va a uma colina perto de um cidade e no topo haverá um colar, traga p/ a mim.

Sem falar nada o homem foi atras do colar, depois de dois dias ele voltou no ex-mágico e entregou o colar. Quando o ex-magico pega um colar a mágia voltol e ele ajudou o homem a da uma estrela ao homem e todos ficaram em paz com o mágico, tem seu poder de volta e o homem tem sua estrela.

3.1.3.2 (Sem Título) (CF3)

Em uma noite, vi meu marido olhando fixamente o céu, quando descobri que ele dirigia seu olhar para a estrela, larguei as roupas no chão e subi as pressas até onde ele estava. Procurei com os melhores argumentos desviar-lhe a atenção, em seguida tentei puxá-lo pelo braço. Também não adiantou, ele era pesado demais para que eu conseguisse arrastá-lo.

Desorientada sem saber como proceder, encostei à amurada, não vi tão antes nele o seu olhar fixado para a estrela, aquele seria o derradeiro pedido. Esperei ele não pedir a estrela pediu a lua, porém uma gigante estrela ao seu lado, tão visível.

Fui buscá-la.

3.1.4 4ª Oficina

Propomos, nessa 4ª oficina de escrita, que o grupo escrevesse uma situação engraçada, piada autoral ou reescrevesse alguma já existente. Nossa intenção era trabalhar o humor.

Justificamos o tema proposto por CARRERO (2017), que aponta a diferença dos recursos utilizados por quem conta piada – o humorista – e por quem escreve piadas – o escritor. Os textos que os alunos produziram seriam, na verdade, trechos de um conto ou outro gênero. Sua função seria suavizar, dar leveza a uma história ou uma personagem. Seriam partes que complementaríamos uma composição maior. Por essa razão não foram transcritos neste tópico.

3.1.5 5ª Oficina

A cada oficina, ia-se aumentando o grau de complexidade nos exercícios de escrita. Nesta 5ª oficina, o aluno teria de finalmente produzir um conto realista fantástico a partir de uma manchete de jornal. Dessa vez ele não teria outro conto como modelo ou referência. Oferecemos dez manchetes “estranhas”.

1. Homem volta para casa após furacão Harvey e encontra jacaré vivendo em sua sala de jantar. (UOL, em São Paulo 04/09/2017).
2. Médicos descobrem lagartixa viva dentro de ouvido de paciente. Este decide não tirá-la de lá, para criá-la, ali mesmo.
3. Quando seus avós morreram, ele rasgou o tapete e descobriu uma caixa secreta escondida no chão.
4. Mulher chamada de vaca gorda emagrece 50kg só de raiva
5. Japonesa persegue homem por 25 anos por amor
6. Homem come aranhas viúvas negras vivas para conseguir emprego no halloween.
7. Americana encontra sapo em salada e o adota como animal de estimação
8. Crianças confundem jacaré de verdade com brinquedo inflável.
9. Mulher salva lagarto que se afogou usando técnicas de primeiros socorros.
10. Escritor é preso por descrever crime de assassinato em seu livro.

A partir de uma dessas manchetes, muitas vezes anunciadas em uma única frase, nossos colaboradores teriam de desenvolver uma história intei-

ra. Com as manchetes, preparamos e mediamos uma atividade de escrita inspirada em Raimundo Carrero. Observamos que das dez notícias disponíveis para referência, apenas duas delas foram escolhidas para inspirar a escrita do conto.

Os textos produzidos em geral cumprem a proposta, visto que configuram histórias com a presença de elementos insólitos. A seguir, um exemplo de uma dessas produções dos nossos alunos-colaboradores:

3.1.5.1 Mulher Encontra Sapo Na Salada (CF8)

Eu estava com tanta fome, tanto que minha barriga fazia barulho. Quando virei o carro na esquina e avistei um restaurante. Lá estava escrito comida rápida e na hora. Entrei sem pensar e pedi um prato de salada gigante, o garçon trouxe e eu comecei a comer sem parar. Quando coloquei a quarta colherada na minha boca, senti algo se mexendo e falando: "não me mate".

Coloquei pra fora. Era um sapo verde. Ele tinha pintinhas cor de rosa e parecia assustado com o que estava acontecendo. Eu fiquei com pena e o levei pra casa. Viramos melhores amigos.

Não consigo ficar longe do João, ele se tornou a pessoa mais importante da minha vida, não me vejo mais sem ele. Agora mesmo estamos planejando ir pra África nesse final de semana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos, a um grupo de alunos da EJA 4, autores da literatura fantástica e propormos cinco oficinas de escrita criativa, tínhamos por objetivo o desafio de deixá-los aptos a ler e a produzir um conto realista fantástico.

Ao final das atividades, todos os colaboradores escreveram os seus textos. Alguns infelizmente não conseguiram produzir o conto com as características do gênero proposto. Mesmo assim, a maioria dos colaboradores produziu narrativas inteiras que se aproximaram do fantástico. E ainda, vários deles produziram contos que consideramos verdadeiramente pertencentes a esse gênero, o que nos faz considerar proveitosa a experiência.

Obviamente, estamos falando de alunos em exercício de autoria de contos, e não de escritores, de contistas profissionais. Também nos leva à compreensão de que se adequadamente estimulados, positivamente provocados, os nossos jovens são capazes não apenas de ler, mas também de produzir literatura. No caso, literatura fantástica.

Importante ressaltar que não tratamos aqui de um ensino que se pretenda perfeito ou definitivo. Mas sim diferenciado e, de algum modo, ousado. Quisemos ir além da leitura rotineira e programada na sala de aula. Além da produção habitual de textos em sala. E conseguimos tal façanha. Temos um material excelente para esse fim: a literatura, o texto literário. E isto é simplesmente fantástico.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". In: Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antônio. "O direito à literatura". In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 15-32.

CARRERO, Raimundo. Os Segredos da Ficção: Um Guia da Arte de Escrever. São Paulo: Agir, 2017.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. São Paulo: Contexto, 2006.

HOUAISS (Org.). Dicionário Houaiss Conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

KAFKA, Franz. A metamorfose. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

LOWE, Elizabeth. Entrevista com Murilo Rubião. <http://www.murilorubiao.com.br/entlowe.aspx>. Último acesso em 26/03/2017

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. A triste história de Cândida Herêndira e sua avó desalmada. Rio de Janeiro: Record, 1973.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. Cem anos de solidão. Rio de Janeiro: Record, 1977.

PANSA, Karine, Retratos da Leitura no Brasil 3. Disponível em <<http://pro-livro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/405-retratos-da-leiturano-brasil-3-digital-4095>>. Último acesso em 17 de novembro de 2016

QUINTANA, Mário. Poesia Completa (Org.: Tania Franco Carvalhal) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RUBIÃO, Murilo. Murilo Rubião: Contos Reunidos. São Paulo: Ática, 1999

RUBIÃO, Murilo. Os dragões. In: _____. Contos Reunidos. São Paulo: Ática, 1999

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol e outros contos. 20 ed., São Paulo: Ática editora, 2007.

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

9 MARCAS AUTORAIS E DIALÓGICAS EM TEXTOS ESCOLARES: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR

COPYRIGHT AND DIALOGICAL MARKS IN SCHOOL TEXTS: THE CONSTRUCTION OF THE SUBJECT-AUTHOR

MARCAS AUTORICAS Y DE DIÁLOGO EN TEXTOS ESCOLARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL TEMA AUTOR

Ivaneide Gonçalves de Brito¹⁸

RESUMO

A presente pesquisa consiste em descrever e apresentar reflexões em torno do processo de produção do texto escrito pelo aluno, identificando aspectos que o revelem como sujeito-autor dos seus textos, como os indícios de autoria, a partir do que postulou Possenti, e o dialogismo, com base na abordagem de Bakhtin. O corpus utilizado para análise foram textos de memórias literárias produzidos por alunos de 8º ano do ensino fundamental, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, em Assaré-CE. O objetivo foi analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos nos anos finais do ensino fundamental. É uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. A abordagem teórica está pautada nas discussões de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997, 2018), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), entre outros, que defendem o ensino contextualizado e dinâmico da escrita, levando sempre em consideração os contextos de produção e de recepção desses textos. Partindo da problemática que permeou nosso objeto de estudo e da análise dos dados, confirmamos a necessidade de práticas significativas para o trabalho com a produção textual em sala de aula, enquanto forma de contribuir para o desenvolvimento da escrita escolar, pautada, sobretudo, na abordagem dos gêneros textuais e no ensino a partir de sequências didáticas, colaborando para a formação de alunos-autores interativos e, portanto, cidadãos.

Palavras-chave: Escrita escolar. Autoria textual. Dialogismo. Contexto de produção escrita. Interacionismo.

¹⁸ Graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri (2010), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2018). Atualmente, é doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Ceará e da Rede Municipal de Educação de Assaré-CE. Atua na área de Letras e Linguística, com ênfase em Linguística Textual e Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research consists in describing and presenting reflections around the process of production of the text written by the student, identifying aspects that reveal him as the subject-author of his texts, such as the evidence of authorship, from what Possenti postulated, and dialogism, based on the approach of Bakhtin. The corpus used for analysis were texts from literary memories produced by 8th grade students from the elementary and middle school Raimundo Moacir Alencar Mota, in Assaré-CE. The objective was to analyze the aspects that involve the process of school writing and the construction of the subject as the author of his texts in the final years of elementary school. It is an applied research, qualitative approach and is characterized as a case study. The theoretical approach is based on the discussions of Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997, 2018), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), among others, who defend the contextualized and dynamic teaching, always taking into consideration the contexts of production and reception of these texts. Starting from the problem that permeated our object of study and data analysis, we confirm the need for meaningful practices to work with textual production in the classroom, as a way to contribute to the development of school writing, based mainly on the approach of textual genres and in teaching from didactic sequences, contributing to the formation of interactive student-authors and, therefore, citizens.

Keywords: School writing. Textual authorship. Dialogism. Written production context. Interactionism.

RESUMEN

Esta investigación consiste en describir y presentar reflexiones sobre el proceso de producción del texto escrito por el alumno, identificando aspectos que lo revelan como el autor del tema de sus textos, como la evidencia de autoría, de lo que Possenti postuló, y el dialogismo, basado en el enfoque de Bakhtin. El corpus utilizado para el análisis fueron textos de memorias literarias producidas por estudiantes de octavo grado de la escuela primaria y secundaria Raimundo Moacir Alencar Mota, en Assaré-CE. El objetivo fue analizar los aspectos que involucran el proceso de escritura escolar y la construcción de la asignatura como autor de sus textos en los últimos años de la escuela primaria. Es una investigación de naturaleza aplicada, con enfoque cualitativo y se caracteriza como un estudio de caso. El enfoque teórico se basa en las discusiones de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997, 2018), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), entre otros, que defienden la

enseñanza contextualizada y dinámica de la escritura, liderando siempre teniendo en cuenta los contextos de producción y recepción de estos textos. Partiendo del problema que impregna nuestro objeto de estudio y análisis de datos, confirmamos la necesidad de prácticas significativas para trabajar con la producción textual en el aula, como una forma de contribuir al desarrollo de la escritura escolar, basada principalmente en el enfoque de géneros textuales y en la enseñanza a partir de secuencias didácticas, contribuyendo a la formación de estudiantes-autores interactivos y, por lo tanto, ciudadanos.

Palabras-clave: Escritura escolar. Autoría textual. Dialogismo Contexto de producción escrito. Interaccionismo.

1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma prática social que ocorre concretamente entre interlocutores numa perspectiva dialógica. É através dela que o falante de uma língua pode desenvolver progressivamente sua competência comunicativa, inserindo cada vez mais outros recursos linguísticos necessários ao desenvolvimento de sua competência textual. O ensino da escrita, portanto, deve ter como finalidade a interação entre sujeitos, ressaltando as particularidades de cada um dos eventos comunicativos da língua, ou seja, é preciso considerar o tu, o outro para quem se escreve, o contexto de situacionalidade.

Nesse sentido, todo o processo de preparação e de construção da escrita depende em grande parte do professor, que deve assumir o papel de motivador, de gerenciador da produção textual escrita do aluno. Este, por sua vez, precisa compreender a função social da escrita e estar inserido em contextos de produção de texto. Para isso, é necessário que professor e aluno primeiramente conheçam as condições, objetivos e para quem se escreve para, assim, iniciar o passo a passo da construção textual, o que levará o aprendiz posteriormente ao despertar de sua própria autoria.

Com base em tais pensamentos, para nortear a construção desta pesquisa, definimos como objetivo geral analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos nos anos finais do ensino fundamental.

Os corpora de tal investigação foram constituídos de textos produzidos por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, em Assaré, no Ceará. Os alunos produziram textos a partir do trabalho com o gênero memórias literárias.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, com finalidade explicativo-descritiva. Assim,

a análise aqui desenvolvida está fundamentada à luz das teorias de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997, 2012), Koch (2000, 2006, 2008, 2010, 2012), Passareli (2012), Possenti (2002, 2013, 2014), entre outros.

Na seção seguinte, está a fundamentação teórica, discorrendo sobre a concepção de texto, contexto e ensino da produção escrita, além de apresentar alguns recortes acerca da noção de autoria em Possenti e a da concepção de dialogismo por Bakhtin. Na sequência, está a metodologia, seguida da análise e discussão dos dados. Por fim, seguem as considerações finais.

Esperamos, portanto, atenuar as dificuldades de aprendizagem no tocante à produção textual escrita do aluno, contribuindo auspiciosamente para o êxito escolar, e inserir o aluno em eventos de letramento, que serão de grande valia para sua formação acadêmica e, futuramente, profissional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TEXTO, CONTEXTO E ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

A atividade de escrever é demasiada complexa por envolver uma série de fatores que precisam ser conhecidos, para depois, praticados. A iniciativa de produção escrita geralmente leva à construção de um texto que, para ser considerado, de fato, um texto, não pode se constituir somente de um amontoado de palavras ou até mesmo de frases que não depreendem sentido (FIORIN; SAVIOLI, 1996). Ou seja, surge um primeiro elemento essencial à produção de um texto: o fazer sentido.

Koch (2000, p. 22) concebe o texto "como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social". Isso quer dizer que o texto se realiza concretamente numa instância dialógica, isto é, para que se inicie o processo de construção textual, faz-se necessário definir o interlocutor desse texto que, no ambiente escolar, não pode ser apenas o professor/avaliador. É preciso, portanto, criar estratégias de produção textual para que a iniciativa ocorra.

O sentido do texto pode ser estabelecido a partir de duas vertentes: o conhecimento do escritor/leitor e o contexto de produção do texto. Quanto à primeira, está relacionada intimamente com a leitura. A bagagem de conhecimentos que se carrega é proveniente em grande parte das leituras realizadas. Em relação à segunda vertente, o contexto é outro elemento de igual importância para se estabelecer o sentido de um texto. Barbosa (1991), ao analisar o texto, destaca como um dos fatores essenciais à sua produção o contexto ou situação, e que, além dele, outros dois elementos são fundamentais, o locutor e o interlocutor.

O contexto, para Koch (2012), é sociocognitivo, já que engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. Nesse sentido, o papel do interlocutor ganha destaque no ato comunicativo. Ou seja, os interlocutores do texto devem ter seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc. – compartilhados, ainda que em parte.

É importante destacar que, dentro da escola, o ensino da produção escrita precisa estar associado ao fomento de estratégias que direcionem a atividade, principalmente quando se diz respeito a para quem se está escrevendo. A necessidade de se buscar um interlocutor para a produção textual do aluno é emergente, pois, enquanto o professor for unicamente seu público-alvo, a produção do texto escolar se dará de forma insuficiente.

Para ensinar o processo de escrita, Passarelli (2012) elenca quatro etapas cruciais: o planejamento, a tradução de ideias em palavras, a revisão e reescrita e, por último, a editoração.

O planejamento corresponde à seleção de informações, isto é, o enunciador deve coletar o material a ser utilizado, como os fatos e as ideias que comporão o seu texto, além das observações que precisam ser feitas na situação textual.

A tradução de ideias em palavras diz respeito à primeira versão do texto. Aqui, o redator já deve ter o cuidado de, gradativamente, organizar seu texto, seja em parágrafos ou outras formas, dependendo do gênero que ele se propôs a escrever, e dar ao gênero produzido as características que fazem do texto aquele gênero.

A terceira etapa, que constitui a revisão e reescrita do texto, é igualmente importante. Para a autora, "muitas vezes, somente após a editoração, o professor indica a necessidade de o aluno reescrever seu texto, mas costuma ser mais produtivo indicar a refeitura antes de editar" (loc. cit.).

Por último, editar um texto significa passar a limpo aquilo que foi alterado no rascunho. A autora sugere que, entre o momento da revisão e editoração, deva se conceder um intervalo maior de tempo a fim de que o produtor possa ser mais crítico, ao reler o que já escreveu, quando for dar a forma final ao texto.

Assim, a construção de um texto é um processo que requer cuidado, entrega e demanda tempo. Antunes (2009, p. 167) aponta que "o insucesso da escrita escolar [...] tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer". O docente precisa suscitar no aluno o conhecimento que deverá ser colocado no texto, despertá-lo para a atividade da escrita. A autora ainda reforça que "uma evidência nem sempre tida em conta na didática da escrita é que, anterior

ao como dizer ou em que ordem dizer, está o que dizer, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto".

Destarte, vimos que a produção de um texto se constitui de um processo cujas etapas devem ser minuciosamente trabalhadas. Uma escrita proficiente resulta de um trabalho orientado e sequenciado e, na sala de aula, cabe ao professor a função de mediar essa atividade, criando estratégias de uso em diferentes situações. Além disso, na comunicação textual, destacam-se importantes elementos como os interlocutores – salienta-se aqui primordialmente o leitor do texto para o qual se escreve -, os conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo - e o contexto, que orienta toda a atividade de escrita do texto.

2.2 A CONFIGURAÇÃO DA AUTORIA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ESCOLAR

Ao pensar em autoria na concepção de Possenti (2002), é preciso deixar de fora a abordagem foucaultiana que correlaciona o autor à existência de uma obra. Para Possenti (op. cit.), se considerarmos a autoria apenas sob o aspecto da obra, os textos escolares ficariam de fora desta análise, visto que teríamos somente escritores e não autores. Assim, contrariando Foucault (1969), o linguista concebe a autoria também em outros textos, como os escolares, enfatizando que nesses encontramos marcas sinalizadoras de autoria, que, mais tarde, definiu como indícios de autoria (2013).

É preciso ponderar que o fato de o aluno escrever uma boa redação não significa necessariamente que ele seja um autor que revele grandes marcas de autoria, quer dizer apenas, na concepção de Possenti, que se trata de um bom aluno. A ideia de autoria num texto escrito está muito além dos aspectos gramaticais ou que envolvam tão somente coesão e coerência. Ser autor implica, na perspectiva de Possenti, assumir, ainda que de forma inconsciente, fundamentalmente duas atitudes: "dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto" (2002, p. 112-113).

O primeiro aspecto, de dar voz a outros enunciadores, está relacionado à situação de que o discurso do autor "é atravessado pelo do outro" (p. 114). O que é dito, muitas vezes, expressa o que já foi dito por alguém e o que o autor assumirá como seu não é o que foi dito, mas "o jeito, o como" foi dito (p. 114). Quanto à segunda atitude, de manter distância em relação ao próprio texto, Possenti (2002) reitera que o enunciador de um texto se realiza como autor por marcar sua posição em relação ao que diz e em relação a seus interlocutores.

Outra questão colocada pelo linguista diz respeito a evitar a mesmice, e isso pode ser feito variando o modo de dizer das coisas. Em seus estudos, Possenti (2002) utiliza-se dos verbos dicendi para exemplificar o que ele

chama de *mesmice*. Numa narrativa, por exemplo, não é interessante usar apenas o verbo dizer para introduzir a fala de alguém, mas não se trata também de utilizar o verbo uma única vez e fazer uma lista de outros que desempenharão a mesma função, "a variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição" (p. 117).

Assim, no contexto escolar, a noção de autoria se consolida em Possenti a partir dos indícios que o aluno apresenta, enfocando que "as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática" (p.112). Não pretendemos aqui negar a concepção de autoria estabelecida por Foucault (1969) quando correlaciona a função autor à constituição da obra, entretanto, é preciso considerar outras situações em que há a situação de enunciação e, portanto, de produção de texto, sem necessariamente haver a existência completa de uma obra.

2.3 O PROCESSO DE INTERAÇÃO E O DIALOGISMO

Nos estudos da linguagem, o interesse de Bakhtin (2018) é no uso real da língua e enquanto prática de interação social. Brait (2005) elucida que o conceito de linguagem, para o filósofo, está comprometido com uma visão de mundo, que se resvala, entre outras tendências, pela abordagem linguístico-discursiva, na busca das formas de construção e instauração do sentido.

O princípio de interação congrega o princípio dialógico, no qual um alguém produz um discurso dirigido a outro alguém e, em parceria, os interlocutores constroem o processo interativo. A enunciação envolve, além da presença dos sujeitos enunciadores, a historicidade na qual o discurso foi construído, o espaço social de interação e de situação dos sujeitos.

O dialogismo, para Brait (2005), diz respeito, por um lado, ao permanente diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma sociedade, uma cultura, instaurando a natureza constitutiva e interdiscursiva da linguagem, e, por outro lado, às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instituídos historicamente pelos sujeitos. Estes, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. Em síntese, é o eu que se realiza no nós, defendido por Bakhtin (2018), que a autora descreve.

Bakhtin (1997) considera que a vida é dialógica por natureza. Sem diálogo não há vida, não há existência, não há como o ser constituir-se como tal. É o fenômeno da interação, pois, que se realiza na troca de enunciados entre indivíduos, que o sujeito se (re)constrói, produzindo sentidos que nor-teiam a existência. As relações dialógicas estão imbricadas na linguagem. O dialogismo é, portanto, imprescindível à natureza da linguagem.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e finalidade explicativo-descritiva. Constitui-se de um estudo de caso, em que foi utilizado o método dialético para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que a problemática analisada não pode ser observada fora do contexto social em que o corpus pesquisado está inserido.

Nesse sentido, o corpus constitui-se de memórias literárias produzidas por alunos, por ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 5ª edição, no ano de 2016. Os textos analisados são produtos do trabalho com a sequência didática para o gênero memórias literárias, disponibilizada pela própria Olimpíada. A série participante desta pesquisa foi o oitavo ano do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Moacir Alencar Mota, na cidade de Assaré, no Ceará, em 2016.

No lócus, a turma observada trabalhou durante todo o ano letivo uma sequência de atividades voltadas para o gênero memórias literárias, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa. A escola possuía, em 2016, apenas uma turma de oitavo ano, com 30 alunos, a qual foi definida como nosso espaço de pesquisa e coleta dos dados. Para isso, solicitamos ao professor de língua portuguesa a versão final dos textos de memórias produzidos pelos alunos, a partir da temática "O lugar onde vivo", para que pudessemos analisar o produto final da sequência didática da Olimpíada.

Salientamos que a opção pelo trabalho com o gênero memórias literárias deveu-se, inicialmente, por se tratar do gênero escolhido pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para ser desenvolvido nas turmas de oitavo ano, que, propositadamente, foi a série eleita para nossa pesquisa; depois, porque o gênero memórias, diferentemente de outros, como crônica, artigo de opinião e poema, que também são trabalhados pela Olimpíada, não é usualmente desenvolvido em sala de aula, exceto quando se trata da preparação de alunos dessa série para a participação na Olimpíada.

A investigação, portanto, consistiu em observar o desenvolvimento da escrita textual nos textos produzidos por alunos a partir de duas categorias de análise, a saber, indícios de autoria e dialogismo. A primeira categoria é fundamentada nas abordagens de Possenti (2002, 2013, 2014) ao considerar que a autoria no texto do aprendiz dá-se sob a forma do emprego de aspas, ironia, citações singulares, jogos com o leitor etc. A segunda categoria, por sua vez, parte dos postulados de Bakhtin (1997), que concebe dialogismo como a presença de diferentes vozes sociais na constituição do texto.

Assim, de posse dos textos produzidos pelos alunos, foi feita a análise e discussão dos dados à luz das teorias aqui apresentadas e a partir das categorias previamente definidas. Na seção seguinte, há a análise de um texto

de memórias da turma pesquisada que foi vencedor nas categorias escolar, estadual e regional, sendo finalista na etapa nacional. A partir dessa análise, pudemos diagnosticar que fatores contribuíram para o êxito do aprendiz em face da tarefa de produção textual.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, pudemos observar que o trabalho com a sequência didática do gênero memórias literárias, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa, resultou na produção de textos que atendem à estrutura do gênero e demonstram fortes marcas autorais, tanto pelos indícios de autoria presentes como pelas relações dialógicas desenvolvidas. Abaixo, segue o texto selecionado para análise:

Águas passadas

Na minha surrada cadeira de balanço, começo a recordar os meus tantos anos já vividos. E como são muitos! Amores, surpresas, tristezas, tudo recordo, mas com dificuldades. As poucas lembranças que ainda guardo bem pertencem a minha saudosa infância, particularmente aos meus oito anos de idade. E como diria o poeta Casimiro de Abreu "Oh! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais...". Ah! Tempos bem vividos na cidade de Assaré, interior do Ceará. Uma cidadezinha bem pequena, mas que me permitiu ser o grande homem que me tornei. Não tenho baús para guardar minhas lembranças, porque elas estão em mim, em cada ruga que cada um dos anos me deixou.

Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê. Um lindo e reluzente açude, no meio da cidade, causador de paixões, de alegrias... Lembro-me como se fosse hoje que não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos. Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida. Todas estavam ali, inclusive eu, para um só objetivo, brincar no Banguê.

Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê... Nossas mães, por exemplo, também estavam lá, mas por outro motivo. Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos. As nossas mães, que lá estavam todo santo dia, levavam, pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça. Elas costumavam usar

vestidos longos de chita e cabelos amarrados. O sol ardente esquentava as enormes pedras esbranquiçadas de sabão que, ao se espalhar pela água, chegava a parecer neve de tão branquinho. Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas, as quais muitas chegavam lá avermelhadas de sujeira, estavam branquinhas como nuvens no céu. Nossas mães faziam milagres!

Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. A intenção era uma só: pescar. Primeiro, porque era algo que lhes davam prazer, depois, porque o peixe era tudo que muitos tinham para misturar ao arroz e feijão das refeições. Eles costumavam sentar no alto da sua parede, preparavam seu anzol e iniciavam a pesca. Uns, com sorte, saíam com sacos cheios de peixes; outros, para sua tristeza e decepção, não conseguiam muita coisa.

Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede. Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia. Meus olhos ainda lacrimejam ao lembrar de como tudo era tão difícil, pois dava dó ver os bichos brutos passando fome porque a seca dos anos anteriores tinha acabado com o restinho de alimento. Por sorte e proteção divina, ainda tinha o Banguê para saciar a sede dos animais e dos homens.

Rodeando o açude, pequeninas casas de taipa e de tijolos decoravam o ambiente. Nessas casas quase sempre tinha a famosa cisterna para aproveitamento da água de chuva, entretanto quase sempre era abastecida pela água daquele açude, levada pelo caminhão pipa. Chão, louças, gente... Tudo lavado com água do Banguê.

Um dia, acordamos sem o Banguê. O progresso havia chegado a Assaré e o primeiro a ir embora com ele foi o nosso velho amigo. No seu lugar ficaram casas, ruas e uma rodoviária. Hoje, das águas dele, restou apenas um nojento córrego, onde desembocam os esgotos dessas casas, que abriga lixos, insetos e as consequências deles.

Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava "a casinha de palha no palácio do imperador". Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré...

Aluno ARS¹⁹

¹⁹ As letras utilizadas para indicar o aluno constituem as iniciais do nome dele.

No texto acima, em linhas gerais, percebemos um texto bem construído, com uma descrição bastante acentuada, em que o narrador parece se deleitar nas lembranças rememoradas. O texto leva o leitor a vivenciar diferentes sentimentos e a viajar pelo velho Banguê numa saudosa memória. Além disso, o narrador intercalou ao texto outras vozes para juntar-se à sua, e o enunciador, enquanto sujeito interativo do ato de escrever, realiza-se como autor ao se utilizar de diferentes estratégias para tecer, nas muitas linhas, um texto de memórias.

Analisando o texto com base nas categorias definidas, percebemos quanto ao dialogismo, considerando os pressupostos de Bakhtin (1997), que concebe dialogismo como as diferentes vozes sociais, que o enunciador do texto, ao construí-lo, interagiu com outros sujeitos para se apropriar do conhecimento empregado. Nas palavras do autor, um sujeito não pode ser considerado sozinho, de modo isolado, pelo contrário, ele constrói-se na relação com outros sujeitos.

No fragmento [...] não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos. Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida, observamos que o enunciador, para trazer essa informação ao texto, precisou se imaginar como uma criança, ao lado de outras, e perceber que cada uma tinha suas singularidades, além de compreender o fato de que estarem reunidas num mesmo ambiente era algo inusitado, ao comparar os costumes de anos atrás aos de hoje. Além disso, é através da interrelação com outros que ele reconhece a importância dada pela sociedade ao chamado status social.

No trecho Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê... Nossas mães, por exemplo, também estavam lá, mas por outro motivo. Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos. As nossas mães que lá estavam todo santo dia, levavam pendurados nas mãos, baldes e bacias grandes e carregavam pesadas trouxas de roupas na cabeça, destacamos de igual modo a presença de dialogismo, visto que o enunciador se coloca lado a lado com outros sujeitos, no caso as mães daquelas tantas crianças que brincavam no lago, para conhecer seu trabalho e experimentar sentimentos e sensações vivenciados por aquelas mulheres.

Outrossim, percebemos em Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. A intenção era uma só: pescar e além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede, que a mesma posição tomada para falar das mães é utilizada pelo enunciador para falar dos homens/pais e dos animais que se juntavam às margens do açude.

Sobre a autoria, concebemo-la na perspectiva de Possenti (2002, 2013) ao tratar desse aspecto a partir de indícios. No texto 1, há indícios de autoria em as poucas lembranças que ainda guardo bem pertencem a minha saudosa infância, particularmente aos meus oito anos de idade. E como diria o poeta Casimiro de Abreu "Oh! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais...". Ah! Tempos bem vividos na cidade de Assaré, interior do Ceará. Ao citar o poeta Casimiro de Abreu, o enunciador o faz para relembrar a saudosa infância, ao mesmo tempo em que dá voz a outros textos, contudo, é o modo de dizer que particulariza seu discurso.

No final do texto, o enunciador traz uma nova voz, a do também poeta Patativa do Assaré. O discurso do poeta foi utilizado para fundamentar o argumento de não trocar a sua cidade natal por coisa qualquer, como podemos observar: Agora, ao reviver essas memórias, vejo que Patativa do Assaré tinha razão quando cantava que não dava "a casinha de palha no palácio do imperador". Assim como o poeta, eu não dou minhas memórias do Banguê na modernização do meu Assaré.

O enunciador também apresenta indícios de autoria ao evitar a mesmice, conforme pressupõe Possenti (2002, 2013), e o faz evitando certas repetições através do emprego de recursos estilísticos, semânticos e sintáticos. Vejamos:

- (a) "Ao remexer minhas memórias, sempre encontro uma das imagens que se mantém pura nos meus pensamentos, a do meu velho Banguê";
- (b) "Lembro-me como se fosse hoje que não havia um dia sequer para aquelas águas não estarem lotadas de crianças de todos os tipos";
- (c) "Crianças baixas, altas, morenas, claras, ricas, pobres... todas misturadas sem se importarem com status social e outras coisas mais que a sociedade de hoje coloca como critério de vida. Todas estavam ali, inclusive eu, para um só objetivo, brincar no Banguê";
- (d) "Além das crianças, outras pessoas compunham diariamente o cenário do Banguê";
- (e) "Além de ser o palco de nossa diversão, o lago era um meio de sobrevivência para muitos";
- (f) "Ao fim da lavagem de roupa, as vestes delas estavam encharcadas e as roupas lavadas, as quais muitas chegavam lá avermelhadas de sujeira, estavam branquinhas como nuvens no céu";
- (g) "Os homens, por sua vez, usavam chapéus de palha e carregavam nas costas sacos e varas de bambu sempre que iam ao Banguê. [...] Eles costumavam sentar no alto da sua parede, preparavam seu anzol e iniciavam

a pesca. Uns, com sorte, saíam com sacos cheios de peixes; outros, para sua tristeza e decepção, não conseguiam muita coisa”;

- (h) “Além disso, misturavam-se às famílias, às margens do açude, bois, cavalos, ovelhas e outros animais, todos usando o Banguê para saciar a medonha sede. Eram animais magros e fracos, de aparência cansada, por causa da falta de alimento que prevalecia”.

Em (a), o enunciador metaforiza o ‘Banguê’ definindo-o como uma ‘imagem’; em (b), o vocábulo ‘Banguê’ é substituído pela expressão ‘aquelas águas’; em (c), o termo ‘crianças’ é retomado posteriormente pelo aposto ‘todas’; em (d), o hiperônimo ‘pessoas’ é utilizado para evitar a repetição da expressão ‘crianças’; em (e), os termos ‘palco’ e ‘lago’ foram utilizados no lugar de ‘Banguê’; em (f), a expressão ‘vestes’ foi empregada para evitar a repetição da palavra ‘roupas’, que depois foi marcada pela elipse em ‘muitas chegavam’ e retomada pelo relativo ‘as quais’, e ainda há no período um recurso estilístico marcado pela comparação das roupas limpas às nuvens brancas; em (g), o vocábulo ‘homens’ é retomado pelo pronome ‘eles’, depois substituído pelo indefinido ‘uns’ e, em seguida, pelo pronome ‘outros’, além das marcações por elipse; e em (h), o hiperônimo ‘animais’ foi utilizado para retomar os animais especificados anteriormente. Tais recursos, portanto, são indicadores de autoria e atribuem ao enunciador, no caso, o aluno, a função de autor.

Em suma, podemos dizer que o texto em questão é o tipo de produção de texto ideal para alunos em fase final do ensino fundamental, por superar as expectativas do leitor em relação aos conhecimentos partilhados, pelas condições em que fora produzido, e considerar com eficácia o aspecto da situacionalidade, constituindo-se de um texto rico em informatividade. Isso implica uma escrita sociointeracionista que atende ao que Antunes (2003, p. 45) chamou de “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias”, salientando que “alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o desenvolvimento da autoria na escrita de textos de alunos nos anos finais do ensino fundamental foi bastante enriquecedor para se conhecer os processos que norteiam o ensino da produção escrita na escola pública hoje. Vimos que uma escrita autoral demanda uma sequência de atividades de escrita e reescrita, de modo que o aluno se perceba como sujeito interativo daquilo que produz. O ensino da escrita, quando feito sem uma função pragmática, não consegue obter o mesmo êxito do que aquele que

leva em consideração o aluno como um sujeito, isto é, uma entidade psicossocial, conforme aborda Kock (2006).

A pesquisa realizada forneceu-nos dados de que, de acordo com as categorias definidas para análise dos instrumentos, alunos que trabalham a escrita de textos a partir de oficinas, de sequências didáticas, ou de atividades orientadas e sequenciadas, e que praticam a reescrita para o aperfeiçoamento do texto, desenvolvem com mais eficiência a autoria, como definiu Possenti (2013).

O ensino da escrita, portanto, pautado no gênero e estruturado na sequência didática (SD), permite ao educando uma forma peculiar de dizer, de escrever, que será desenvolvida e aperfeiçoada pelas etapas experimentadas na SD. Além disso, sabemos que, ainda que o aluno tenha uma produção de texto deficiente, ele consegue apresentar alguns indícios de autoria, conforme aborda Possenti (2013), que poderão ser burilados no decorrer das produções escritas e reescritas, organizadas pela sequência.

Outro recurso que o trabalho com sequência didática propicia e que também se relaciona à autoria textual desenvolvida pelo discente é o emprego do dialogismo, desenvolvido por Bakhtin (1997). A SD pode levar o aluno, gradativamente, a desenvolver tais recursos com mais eficácia, considerando que ele pode, a cada atividade de reescrita, aprofundá-los e aperfeiçoá-los.

Assim, é salutar o desenvolvimento de sequências didáticas no contexto escolar, primeiro, porque elas facilitam a aprendizagem do aluno, depois, porque propiciam-lhe uma série de mecanismos para o aprimoramento do conhecimento, colocando em prática o protagonismo e, por último, por permitirem ao professor um acompanhamento sistemático do que o aluno aprendeu e do que ainda precisa ser ensinado. O ensino da escrita, sobretudo, precisa da sistematização promovida pelas sequências para que, de fato, tenha uma perspectiva sociointeracionista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BARBOSA, S. A.; AMARAL, E. (Colab.) Redação: escrever é desvendar o mundo. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1991.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1969.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PASSARELLI, L. M. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. Perspectiva. Florianópolis. V 20, N° 01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. Matraga. Rio de Janeiro. V 20, N° 32, p. 239-250, jan/jun. 2013.

POSSENTI, S. Ingredientes para o aprendizado. Língua Portuguesa, Segmento, Ano 9, N° 105, p. 22-23, jul. 2014.

SE BEM ME LEMBRO. Caderno do professor: orientação para produção de textos. OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. 4 ed. São Paulo: CENPEC, 2014.

3 DESAFIOS SÓCIO EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

10 A ÉTICA UBUNTU E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: EXPERIÊNCIAS DE VINCULAÇÃO EM EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

THE UBUNTU ETHICS AND STRENGTHENING OF BONDS: LINKED EXPERIENCES IN BIOCENTRIC EDUCATION.

ÉTICA UBUNTU Y FORTALECIMIENTO DE LAS VINCULACIONES: EXPERIENCIAS VINCULANTES EN LA EDUCACIÓN BIOCENTRICA

José Rinardo Alves Mesquita²⁰

RESUMO

Este estudo se insere como recorte de uma pesquisa de Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB-CE, defendida no ano de 2016. Está vinculada também a uma experiência na sétima turma de Especialização em Educação Biocêntrica do Ceará e tem como premissa fundamental discorrer sobre o processo de Fortalecimento de vínculos em diálogo com a Filosofia Africana Ubuntu ou ética Ubuntu de convivência. Dentre os autores teóricos que contribuíram com este estudo, destacam-se: Cavalcante (2015), Góis (2015), Macedo (2015), Ramose (2011). Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem como atores pesquisados, os estudantes da sétima turma da pós-graduação em Educação Biocêntrica, curso que ocorreu no período de março/2015 a dezembro/2016 na cidade de Fortaleza-se, através do Centro de Desenvolvimento Humano – CDH em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Como procedimento de coleta de dados, adotou-se: aproximação de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A relevância deste estudo encontra-se, portanto, na possibilidade de aprofundar o conceito de Fortalecimento de Vínculos como uma categoria da Educação Biocêntrica e sua importância no processo educacional das escolas públicas, particulares e universidades, bem como articular esse conceito a uma filosofia humanística do continente africano conhecido como Ubuntu que poderá ampliar nossa percepção, sensibilidade e conhecimento acerca das contribuições dos povos que nos constituíram. As discussões apresentadas sinalizam outra

20 Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Licenciatura Plena em Português e Inglês (2005). Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Especialista em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, Especialista em Educação Biocêntrica. Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira - UNILAB. Doutorando em Educação Brasileira -UFC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular - GEAD/UFC. Professor Efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação -CREDE 2.

perspectiva de se trabalhar com uma educação escolar pautada na vivência de valores humanos, numa lógica humanística e dialógica.

Palavras-chave: Fortalecimento de vínculos. Ubuntu. Educação Biocêntrica.

ABSTRACT

This study is part of a Master's degree research in Socio-biodiversity and Sustainable by Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB-CE, defended in 2016. This research is also linked to an experience in the seventh Specialization class in Biocentric Education in Ceará and its fundamental premise is to discuss the process of strengthening bonds in dialogue with Ubuntu African Philosophy or Ubuntu ethics of coexistence. Among the theoretical authors who contributed to this study, the following stand out: Cavalcante (2015), Góis (2015), Macedo (2015), Ramose (2011). This research is qualitative and has as researched actors, students of the seventh class of the postgraduate Biocentric Education, course that took place from March / 2015 to December / 2016 in the city of Fortaleza- CE through the Human Development Center - CDH in partnership with Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. As data collection procedure, we adopted: approach of document analysis and semi-structured interviews. The relevance of this study, therefore, lies in the possibility of deepening the concept of Strengthening of Bonds as a category of Biocentric Education and its importance in the educational process of public schools, private schools and Universities, as well as articulating this concept to a humanistic philosophy of education from African continent known as Ubuntu, which may broaden our perception, sensitivity and knowledge about contributions of the peoples who made us up. The discussions presented indicate another perspective of working with a school education based on the experience of human values, in a humanistic and dialogical logic.

Keywords: Strengthening bonds. Ubuntu. Biocentric Education

RESUMEM

El estudio que se presenta, es un apartado de una investigación de Maestría en Socio-biodiversidad y Tecnologías Sostenibles impartida por la Universidad de Integración Internacional de Lusofonía Afrobrasileña - UNILAB-CE, el 2016. También está vinculada a una experiencia en el séptimo cohorte de

la Especialización en Educación Biocéntrica de Ceará y su premisa fundamental es discutir el proceso de Fortalecimiento de los vínculos en diálogo con la filosofía africana de Ubuntu o la ética de convivencia de Ubuntu. Entre los teóricos que contribuyeron a este estudio, se destacan los siguientes: Cavalcante (2015), Góis (2015), Macedo (2015), Ramose (2011). La investigación es de naturaleza cualitativa y tiene como actores investigados, los estudiantes del séptimo cohorte del Diplomado en Educación Biocéntrica, curso que tuvo lugar entre marzo del 2015 a diciembre del 2016, en la ciudad de Fortaleza, impartido en el Centro de Desarrollo Humanos - CDH en asociación con la Universidad Estatal Vale do Acaraú-UVA. Como procedimiento de recolección de datos, adoptamos el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. La relevancia de este estudio, por lo tanto, se encuentra en la posibilidad de profundizar el concepto de Fortalecimiento de Vínculos como una categoría de Educación Biocéntrica y su importancia en el proceso educativo para las escuelas públicas, privadas y universitarias, así como articular este concepto a una filosofía humanista de la educación originada del Continente africano conocido como Ubuntu, que puede ampliar nuestra percepción, sensibilidad y conocimiento de las contribuciones de los pueblos que nos construyeron. Las discusiones presentadas apuntan para otra perspectiva de trabajo con la educación escolar basada en la experiencia de los valores humanos, desde una lógica humanista y dialógica.

Palabras clave: Fortalecimiento de vínculos. Ubuntu. Educación Bicéntrica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz análises teóricas presentes na minha dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2016 na UNILAB-CE em articulação com as experiências vividas na sétima turma de Especialização em Educação Biocêntrica do Ceará, que aconteceu no período de março/2015 a dezembro/2016 na cidade de Fortaleza-CE, através do Centro de Desenvolvimento Humano – CDH em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.

As reflexões geradas partiram de vivências experienciadas durante o percurso da Especialização e do Mestrado, bem como apresentam possibilidades e proposições para uma educação transdisciplinar que leva em conta aspectos da ética Ubuntu africana em correspondência ao Fortalecimento dos Vínculos. Portanto, trataremos em articular conceitos, apresentar proposições e partilhar processos de aprendizagem-desenvolvimento vivenciados ao longo da caminhada enquanto pesquisador.

Ubuntu enquanto uma ética coletiva, forma de existir e coexistir dentro de uma lógica humanitária e policêntrica encontra correspondência com a categoria do Fortalecimento de Vínculos proposta na Educação Biocêntrica com vistas a um ensino transdisciplinar, amoroso, ancestral, ético-estético, corporal, sensorial, humanístico e místico, para a construção de um planeta comum, sustentável e ontologicamente irmanado.

Educação Biocêntrica aqui apresentada é um paradigma educacional centrado na vida e em suas mais diversas manifestações de inteireza humana e não humana. É uma proposta concreta de educação que nasceu no Ceará na década de 80 e que continua em crescente expansão pelo mundo.

O processo educacional biocêntrico encontra lugar, neste sentido, na expressão de abertura ao outro, cuidando também de si e dos seres vivos que colaboram na manutenção da vida no planeta, numa ambiência criativa, crítica, problematizadora, afetiva, mística e transdisciplinar. Neste sentido, contribuir com o desenvolvimento de homens e mulheres na escola está para além dos conteúdos e disciplinas escolares. Na concepção do relatório Delors (2004, p.99), "a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social e espiritualidade".

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ubuntu, segundo Ramose (2011) é uma forma de viver, um gerúndio originário e praticado pelos povos Bantu e que exprime a ideia de tornar-se, ser como manifestação do movimento não estático. A região de línguas Bantu, corresponde a quase metade do território africano indo de Camarões no Atlântico ao Quênia no Índico, incluindo todos os países até a África do Sul. Vale ainda dizer que a palavra ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu).

Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido. Por exemplo, hunhu em xona e botho na língua sotho (RAMOSE, 2010). Todavia, é preciso atentar-se para a complexidade dos grupos linguísticos ali existentes. Há registros explicando que essa palavra surge de um conhecido provérbio Zulu – que diz o seguinte: "Umuntu Ngumuntu Ngabantu", que na língua portuguesa significaria "Uma pessoa é uma pessoa por intermédio das outras pessoas".

Para os antigos egípcios, segundo Obenga (2004), a concepção filosófica Ubuntu do mundo tem a ver com a mutabilidade das coisas, seu caráter flexível e em movimento da terra, do céu e em baixo d'água. Para alguns autores como Daye (2004), Ubuntu apresenta muitas definições, descrições

e muitas vezes são apresentados somente como filosofia da paz, sem levar em consideração os conflitos humanos. Entretanto, lidar com a experiência do conflito numa perspectiva dialógica, como nos incita Freire (1999), é o desafio de quem vive Ubuntu. Não é negar a realidade do conflito, mas assumi-lo no sentido de superá-lo pelo diálogo amoroso e crítico.

A historiografia do termo Ubuntu, segundo Gade (2013), pode ser descrita e dividida didaticamente em cinco períodos. No entanto, como poderemos perceber, esses tempos não são estanques, eles se interpenetram no sentido de que ao mesmo tempo em que num determinado período estava sendo utilizado determinado conceito para o termo Ubuntu, outros sentidos já começavam a emergir em outros povos africanos, portanto, não há uma certa precisão na cronologia temporal. A noção de tempo aqui se entrelaça e justapõe como numa grande teia.

Para o autor, o primeiro período em que se começou a utilizar o termo Ubuntu vai de 1846 a 1980, do qual o vocábulo traduzia uma ideia de qualidade humana. Para Kashindi (2017), este conceito faz com que muitos autores forneçam diferentes enfoques acerca do termo, como por exemplo: “[...] natureza humana, humanidade, maturidade, senso de humanidade comum, generosidade, liberalidade, grandeza de coração, bondade, amabilidade, personalidade, capacidade de sacrifício social pelos outros”. (KASHINDI, 2017, p.5).

No segundo período que fica situado entre o final dos anos 60 e o final dos anos 70, Ubuntu ganha uma conotação de uma ética ou filosofia. Ou seja, uma filosofia da experiência africana que considera e aceita o outro ser humano como parte de si mesmo.

Já no terceiro período situado entre o final dos anos 70 e início dos anos 90, Gade (2013) identifica em diversos escritos que a expressão humanismo africano, filosofia e ética, estavam se referindo a Ubuntu.

No final dos anos 90 e começo dos anos 2000 teremos então, o quarto momento onde o termo Ubuntu ganharia uma visão mais ampliada, considerada, dessa forma, como uma cosmovisão africana. Para Gade (2013), Ubuntu estaria ligada como via de aplicação de uma justiça restaurativa e reparadora às vítimas e protagonistas do Apartheid. Seria uma espécie de nova base moral ou modelo a ser vivido tanto por indivíduos quanto por instituições sul-africanas num processo de restauração da humanidade e dignidade humana.

O quinto e último período que vai desde 1995 aos dias atuais, está incorporado ao provérbio zulu “Umuntu ngumuntu ngabantu”, que quer dizer: uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas, referindo-se à ideia de que os seres humanos estão todos interligados. O eu individual existe, mas é completamente vinculado às dinâmicas da comunidade. Cada pessoa existe ou coexiste em seu caráter relacional, interligado, inter-

dependente e dinâmico. E é dinâmico porque não é cristalizado, não tem forma pré-definida, ocorrendo de diversas formas.

A existência está sempre em relação, estabelecendo vínculos com o outro, com os antepassados, ninguém nasce do nada, sozinho, mas preexiste em outros seres que o precederam. Ubuntu seria essa força vital que de algum modo se projeta, se manifesta na humanidade dos humanos. Uma força viva, dinâmica, dentro de uma individuação coletiva que faz com que não apenas existamos, mas co-existamos, numa múltipla e complexa teia de relações com a comunidade.

No entanto, a comunidade não é um todo homogêneo, harmonioso, sem conflitos. Ela é diversa e por ser diversa, não pode ser capturada como única, mas dinâmica, transformadora, que nos escapa. A perspectiva de Ubuntu deseja preservar o corpo social, mesmo com tensões e dissensões entre o indivíduo no coletivo. Ele cria mecanismos de resoluções desses conflitos, que favoreça a melhor maneira de lidar com o todo social. Ubuntu não é simplesmente cordialidade, mas manutenção da vida coletiva. Obviamente que pode resultar em cordialidade, em hospitalidade, em acolhimento e cuidado.

Portanto, evidenciamos aqui uma Cultura Biocêntrica, que vê "A vida como referência maior e que nos leva a outra forma de humanização mais sensível e profunda... Amplia a consciência, revelando inúmeras possibilidades do viver profundo". (CAVALCANTE e GOIS, 2015, p.30).

Nesta percepção, percebemos que a ideia de Ubuntu dialoga com o paradigma biocêntrico que nos leva,

[...] a novos sentimentos e a uma nova compreensão do Universo e das nossas vidas, numa perspectiva imanente-transcendente, pano de fundo de toda materialidade. Significa que a vida não vem da matéria, ela é a estrutura-guia do Universo, do humano e da cultura. Nesta perspectiva advém a possibilidade de outro modo de viver, de novos valores, de uma profunda mudança individual e social que integra natureza e cultura, imanência e transcendência. (CAVALCANTE e GOIS, 2015, p. 28).

A Educação Biocêntrica é uma proposta de educação que nasceu no Ceará na década de 80, por meio da educadora e Psicopedagoga Ruth Cavalcante e pelo professor Dr. Cezar Wagner. Surgida a partir das referências da Biodança, esse tipo de educação surge dentro do paradigma biocêntrico que propunha, segundo Cavalcante e Góis (2015, p.43) "[...] uma pedagogia do viver, uma educação para a vida, para a cidadania, para o trabalho, a partir de pautas vivenciais, dialógicas e reflexivas, amorosas e libertadoras". Essa proposta educativa alcança diversos espaços sociais para além de escolas, como por exemplo: organizações não governamentais, empresas

públicas e privadas, sindicatos, associações, ordens religiosas, dentre outros espaços que forem possíveis atingir.

Ela não é uma metodologia de trabalho educacional, mas um paradigma educacional, uma abordagem teórico-metodológico-vivencial, pautada numa "[...] vida mais coletiva e solidária mais profunda em amor, prazer, criatividade, racionalidade e consciência imanente-transcendente". (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p.43).

Tanto a Filosofia e ética Ubuntu africana quanto a Educação Biocêntrica partem da vida como valor maior a ser evidenciado. Elas emergem como epistemologias do Sul.

Sermos biocêntricos numa perspectiva da vida como centro não quer dizer uma vida universal, unívoca e linear, mas plural, diversa, eticamente permeada de um coletivismo de cooperação local.

Porém, gostaríamos de tratar com maior ênfase, nesse diálogo entre a ética Ubuntu e a Educação Biocêntrica, o tema ligado ao sentido coletivo de viver. A primazia do tornar-se pessoa por meio de outras pessoas na perspectiva do Ubuntu encontra eco nas proposições da Educação Biocêntrica.

Quando me propus a participar do curso de Especialização em Educação Biocêntrica já sabia que se tratava de um momento diferencial em minha formação acadêmica. O corpo, voz e mente estavam ali imbricados, justapostos a todo momento, circunscritos num tempo-espaço diferenciados que me fizeram acessar minhas ancestralidades originárias comigo, com o outro, com a natureza, com o sagrado, com o cosmos. A própria disposição das aulas em formato de círculo, o contato com o chão, com o corpo do outro, as vivências, canções, o olhar que dançava pelo espaço, a respiração, tudo isso foi gerando e acionando um ser humano interligado a tudo e todos.

Considerar as vivências num processo de pesquisa é trazer um cenário de memórias afetivas, orgânicas, viscerais, que não conseguia mais diferenciar arte, filosofia, ciência, espiritualidade e educação. Era a própria Vida ali, pulsante, dançante, como centro de um processo teórico-vivencial numa cosmoconvivência singular e coletiva. Parto, portanto, das minhas experiências enquanto estudante-vivente do curso de Especialização em Educação Biocêntrica e dos processos colaborativos ali experienciados.

A pesquisa que parte da experiência, segundo Macedo (2015, p.41) "[...] podem contribuir com a formação permanente em direção a uma qualificação em que a experiência do trabalho e da cultura refletidas tenha um status de qualificação em formação". É o vivido-refletido como processo formativo em ação permanente. É o que Josso (2002) vai chamar de experiência formadora que une atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação.

Sistematizar a Educação Biocêntrica é um processo contínuo e contínuado que perpassa por um longo processo de estudos, pesquisas, vivências e reflexões que foram e ainda continuam sendo consubstanciadas nos mais

diversos espaços sociais de atuação: escolas, comunidades, empresas públicas e privadas, instituições governamentais e não-governamentais, sindicatos, associações, prefeituras, dentre outros. Sendo assim, a fundamentação teórica que forma o arcabouço de toda essa práxis educativa está ancorada em três importantes teorias: Biodança de Rolando Toro, Educação Dialógica de Paulo Freire e Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Dessa caminhada surgem então 12 categorias básicas da Educação Biocêntrica, que foram se configurando enquanto emergências do ato de aprender, tais como:

Movimento, corporeidade vivida, potência de vida, potenciais de vida, fortalecimento de vínculos, inteligência afetiva, construção do conhecimento, conscientização, construção de sentidos, expansão da consciência, identidade pessoal, identidade pessoal e coletivo. (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p.116).

Dado o foco do estudo aqui empreendido, faremos uma análise mais detalhada da categoria: Fortalecimento de Vínculos.

Quando falamos em fortalecer vínculos, subjaz nesse sentido que os vínculos já existem. Ou seja, segundo Cavalcante e Góis (2015, p.125) "[...] Estamos vinculados pela ordem implicada e pelo entrelaçamento que há entre tudo que existe na ordem explicada". As vinculações já existem desde muito tempo na ordem do universo, estamos imersos numa rede de interação dinâmica no universo desde o nível micro ao macroscópico, interligados e interdependentes em diversas esferas, sejam elas físicas, químicas, biológicas, econômicas, sociais, mentais ou espirituais.

Dessa forma, quando tratamos aqui em fortalecer vínculos, corroboramos com os conceitos de Cavalcante e Góis (2015, p.126) que "[...] o que de fato se dá é a intensificação do vínculo com outra pessoa ou com outro ser vivo. [...] fortalecemos com elas vínculos específicos a partir do vínculo original". Neste sentido, por essa perspectiva, ninguém é estranho a ninguém, fortalecemos laços já existentes antes mesmo do encontro físico. Há vinculações, segundo Cavalcante e Góis (2015) do ser humano consigo mesmo, com a espécie e com a natureza. Esses três tipos de vinculações fortalecem em nós a própria noção e expressão da afetividade que podem ser amplamente acionadas por processos educativos amorosos pautados na vivência e numa pedagogia que favoreça o encontro ou reencontro.

Sob um ponto de vista das culturas africanas e dos povos originários, percebemos também que essas vinculações humanas estão desde muito tempo interligadas, como nos Breton (2013, p.36) " a identidade pessoal do africano não se encerra em seu corpo, este não o separa do grupo, mas, ao contrário, o inclui".

Para Bâ (2010, p.184) "Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades supe-

riores". A relação homem e natureza é aqui entendida de forma única, não há separação. O homem e a mulher são a própria natureza, formam um elo indissociável. Um corpo-natureza que se materializa na grande comunidade de vida, unido às plantas, aos vegetais, ao ar, à água, a terra, aos animais.

Nas dinâmicas civilizatórias africanas encontramos modos de organização social que respeitam as diferenças e promovem o fortalecimento de vínculos. Ou seja, a formação do ser humano numa perspectiva africana é coletiva, no sentido de permitir que desde o nascimento, por meio dos rituais de iniciação da criança, a comunidade já participe e se responsabilize por essa pessoa.

Essas concepções de vida e inter-relação dos seres corroboram com os conceitos de complexidade propostos por Edgar Morin. O pensamento complexo, segundo Morin (2009) é àquilo que é tecido em conjunto, ou seja, um diálogo constante entre as partes e o todo. Uma condição para que isso ocorra, seria a reforma do pensamento, pois, segundo o autor, não bastaria reformar as leis ou os estatutos e regimentos das escolas e universidades se não mudarmos a forma como os homens e as mulheres elaboram seus pensamentos sobre o mundo.

Neste sentido, sentir-se parte de um todo, dentro de uma comunidade planetária, cosmológica é compreender que, "cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto natureza, seja em sua dimensão de cultura" (BOFF, 1999, p.30).

E o grande desafio que se coloca acerca de um pensamento mais amplo e complexo da realidade, é uma percepção ampliada do planeta na perspectiva multidimensional,

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2012, p.14).

Consideramos, portanto, a categoria Fortalecimento de Vínculos na Educação Biocêntrica, um dispositivo também teórico-metodológico que nos aproxima de uma cosmovisão africana no sentido de nos oferecer esse entrelaçamento do ser humano como corpo-comunitário que ao mesmo tempo que é singular, também é coletivo, portador de uma ética comum de vinculação universal de tudo com todos. O corpo e o cosmos estão, neste sentido, indistintamente mesclados, constituídos dos mesmos materiais.

Para os participantes do curso pós-graduação em Educação Biocêntrica, segundo depoimentos colhidos no processo de pesquisa, o maior vínculo que aconteceu foi com a vida em sua totalidade, nos dando uma compreen-

são do reencantamento de todos com tudo e com os seres que nos cercam. A vinculação vai além do outro, passa pelo outro, mas não encerra nele, ultrapassa as circunstâncias de tempo e espaço circunscritos, delimitados.

Nesta perspectiva, percebeu-se que havia uma pedagogia dialógica, comunitária, vivencial, imanente-transcendente, numa interação transdisciplinar e transcultural que permitiu transformar sem destruir. Entendendo aqui o sentido da prática pedagógica como possibilidade de aprendizagem e do desenvolvimento da consciência vivencial da coexistência humana, em suas vinculações consigo, com o outro e com o Universo.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, posto que se preocupa com um universo de significados, valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Para Minayo (1994), é um tipo de pesquisa que se inquieta com um nível de realidade que não pode ser quantificável.

O foco investigativo da pesquisa se deu a partir das vivências pedagógicas ocorridas na sétima turma de especialização em Educação Biocêntrica no período entre março de 2015 a dezembro de 2016. No entanto, como o presente estudo é um recorte daquilo que foi vivenciado no período da Especialização e do Mestrado, evidenciamos aqui o caráter reflexivo do pesquisador que encontra um saber articulado ao ato mesmo de investigar.

Dessa forma, nos diz Macedo (2015, p. 25) “[...] o vivido pensado, simbolizado é o acontecer da experiência... ela institui uma memória incorporada, ou seja, o corpo cria e, ao mesmo tempo é habitado pela experiência”. Pesquisar a experiência é, neste sentido, compreender e mediar saberes experienciais a partir da vivência, pois é nela que a investigação educativa por meio de um relato mais vivencial nos faz inevitavelmente a uma forma de autoinvestigação, porquanto a realizamos desde nossa visão, nossas percepções e corporeidades vividas.

No entanto, para a Educação Biocêntrica essa vivência não se confunde com a experiência, porque segundo Cavalcante e Góis (2015, p.176-177), “[...] em cada instante o Ser é vivência. [...] Ela surge da intensificação sensível e amorosa do corpo, de uma relação íntima corpo-mundo, uma corporeidade amorosa pulsando a partir de um mundo instintivo, pré-reflexivo, orgânico e relacional. Fonte de onde brota a identidade”.

O conceito de vivência pedagógica encontra suporte teórico de vivência na Fenomenologia em Husserl, Dilthey, Buber e Merleau-Ponty, além de Rolando Toro, criador da Biodança. Em Toro (1991), a vivência é o instante vivido por um indivíduo e envolve, além de processos subjetivos, as sensações, percepções e emoções que atravessam o corpo e o transcende.

Em substituição ao termo oficinas pedagógicas, a Educação Biocêntrica propõe as vivências pedagógicas, pois o termo oficinas é próprio de uma pedagogia mais tecnicista, que prioriza o fazer em preparação de técnicos que operacionalizem determinada função. Para Cavalcante e Góis (2015) a vivência pedagógica nasce do Princípio Biocêntrico, emergindo de processos interativos pedagógicos a partir de um método específico conhecido como: método integrativo biocêntrico, que é um método da Educação Biocêntrica onde a ação é compartilhada, na qual integram o dialógico, o vivencial, o reflexivo e a ação propriamente dita.

Desta maneira, articular pensamento, sensibilidade, corporeidades, atividades, implica fazer da formação acadêmica ou educacional, uma experiência autoformadora e autotransformadora na medida em que correlacionamos às diversas narrativas que compõem o percurso dos processos educativos.

As técnicas e procedimentos metodológicos de coleta de dados se deram por meio de entrevista semiestruturada e das aproximações de análise documental. A entrevista semiestruturada, buscando valorizar a presença do investigador e possibilitando um grau de liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação. Para Lüdke e André (1986), o procedimento metodológico e técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os estudantes-pesquisadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas sinalizam outra perspectiva de se trabalhar com uma educação escolar pautada na vivência de valores humanos, numa lógica humanística e dialógica. Esta perspectiva do Fortalecimento de Vínculos enquanto categoria básica da Educação Biocêntrica nos redimensiona o caráter relacional que deveria ou deverá fazer parte de nossa práxis educativa. Por ser dialógica, relacional, amorosa e vivencial também é um empoderamento político como regra do bem viver e conviver nos espaços de educação dentro e fora da escola.

Estabelecer vínculos é na verdade reconectar nossa natureza ética de ligação ancestral com todos os seres da Terra. Estamos vinculados às plantas, às águas, aos bichos, às árvores, ao ar, ao fogo, à Terra, aos humanos. O processo educativo, por meio da Educação Biocêntrica pode favorecer os caminhos das pontes, dos afetos, dos elásticos que nos integram e nos religam. A vida pulsa por uma política comunitária do bem viver de tudo com todos, numa ética Ubuntu onde o indivíduo está num nó de relações, imbricados

um no outro, com singularidades coletivas que se fortalecem e interagem o tempo todo.

Vivendo tempos difíceis de intolerância religiosa, sexual, social, de reconquista dos direitos sociais e civis, da luta pela preservação de nossas Terras, da natureza, pela promoção da paz e da equidade social, pela justiça e valorização da diversidade humana, urge um paradigma educacional capaz de suscitar vivências que tem na Vida sua primazia principal e originária. A perpetuação da espécie humana e dos outros seres vivos que habitam este planeta dependem dos sentidos de vinculação que promovemos dia após dia. A salvaguarda de nossa espécie e de outras espécies dependerá desse olhar cuidadoso e amoroso que estabeleceremos com esse outro diverso e ao mesmo tempo uno.

Diante da investigação e vivência do pesquisador, percebeu-se que será necessário disseminar cada vez mais metodologias, práticas e vivências de Educação Biocêntrica no Ceará e no mundo que possam ser sistematizadas e incorporadas no currículo escolar como parte de um projeto político pedagógico do sistema de educação.

Podemos ser agentes protagonistas de ações sociotransformadoras capazes de gerar a paz e de romper com a visão dicotômica cartesiana que separa corpo-mente, razão-emoção, carne-espírito. É necessário e urgente a construção de espaços múltiplos de interação de saberes, a partir de uma visão sistêmica do conhecimento que vai para além do cognitivo e se que se deixa atravessar por imperativos éticos, espirituais, afetivos e relacionais.

A educação que tem a Vida como centro é um processo permanente e contínuo com possibilidades de instauração de outra ética social, mais voltada às habilidades socioemocionais e relacionais dos (as) estudantes, professores (as), gestores (as) e comunidade, onde os agentes protagonistas interagem de forma coletiva para a superação deste defasado modo de organização social e econômica do modelo capitalista. A paz no mundo começa em cada cidadão e cidadã comprometidos (as) com uma nova ordem mundial e inconformados (as) com o atual sistema de exploração da humanidade e da terra mátria.

Dessa forma, fortalecer vínculos é nos voltar ao outro como legítimo outro, com suas singularidades e diferenças, é estabelecer pontes com àquilo que já trazemos desde muito tempo, como natureza ancestral. Estabelecer vínculos em tempos de violência, guerras, corrupção e intolerância é reafirmar nossa humanidade irmanada e sagrada em busca da salvaguarda da Vida em todas as suas formas e esferas.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva In: VERBO, J-KI: História Geral da África, São Paulo, Ed. Ática: 2010. Páginas 167-212.
- BRETON, David Le. Antropologia do corpo e Modernidade. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. – 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- BOFF, L. Saber Cuidar: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- Christian B.N. Gade, "The Historical Development of the Written Discourses on Ubuntu", em *South African Journal of Philosophy*, Vol. 30, n.3, 2011, pp. 306. <https://goo.gl/SH2SBx>. Acesso em: 10/07/2013
- DAYE, R, political forgiveness, lessons from South Africa, (New York: Maryknoll, 2004)
- DELORS, J. et. al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JOSSO, M. C. Experiência de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa. EDUCA, 2002.
- KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Ubuntu como vivencia del humanismo africano bantú. *Devenires*, vol. XIV, p. 210-225, n. 2013.
- LAROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, 2009, p. 21-28.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MINAYO, M. C. de S.. Pesquisa social: teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (Orgs.) – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. -20ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. 128p.

OBENGA, T., Egypt: ancient history of African philosophy, in A companion to African philosophy, (ed.) WIREDU, K., (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004).

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. Entrelugares: Revista de sociopoética e abordagens afins, v. 1, n. 2, mar/agosto – 2009.

RAMOSE, M. B., the death of democracy and the resurrection of timocracy, in Journal of Moral Education, 2010, Volume 39 Number 3 291-303

_____. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

TORO, Rolando. Biodanza. 2ª ed. São Paulo: Olavobras, 2005. 160p

11 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

EDUCATIONAL INCLUSION IN THE CONTEXT MORE EDUCATION PROGRAM

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN

Me Tânia Roberta da Silva²¹

RESUMO

O presente artigo traz em seu escopo o detalhamento, bem como os resultados obtidos de uma pesquisa realizada no ano de 2010 a 2012, como exigência acadêmica para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará. A pesquisa realizada teve como objetivo principal investigar o ponto de vista do público-alvo beneficiário do programa em relação à questão da inclusão educacional. A mesma, ocorreu na E.M Delma Hermínia, localizada na periferia de Fortaleza, no bairro Jangurussu e buscou compreender como se deu o processo de implementação do programa na escola e conseqüentemente sua operacionalização, utilizando como recurso metodológico as narrativas de diversos atores e do público-alvo atendido pelo programa. A análise dos dados coletados permitiu uma ampla compilação que contribuiu para a elaboração de quadros demonstrativos de caráter qualitativo. A referida análise teve como embasamento a análise de conteúdo da Bardin (1977) e considerou as concepções de educação integral, inclusão educacional, bem como os conceitos de inclusão e exclusão, categorias interfaceadas com as concepções imbricadas nos marcos legais e teóricos que norteiam o Programa. A pesquisa tem caráter avaliativo/qualitativo, e levou-nos à compreensão dos sentidos e significados atribuídos às categorias de análise pelo público-alvo. Neste sentido buscou-se apreender as diversas facetas implicadas no processo de implementação do programa e dos resultados apresentados a partir do desenvolvimento do mesmo que conforme fora constatado acabou por evidenciar uma natureza compensatória que se reafirmou na prática cotidiana do programa na escola.

Palavras-chave: programa mais educação; educação integral e inclusão educacional.

21 Graduação em FILOSOFIA LICENCIATURA PLENA pela Universidade Estadual do Ceará (2000) e mestrado em AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS pela Universidade Federal do Ceará (2013). Professora - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e Secretaria da Educação Básica do Ceará.

ABSTRACT

This article brings in its scope details as well as the results obtained from a research carried out from 2010 to 2012, as an academic requirement to obtain the title of Master in public politic evaluation by the Federal University of Ceará. The main objective of the research was to investigate the point of view of the beneficiary target audience regarding the issue of educational inclusion. The same occurred at Delma Hermínia, located on the outskirts of Fortaleza, in the Jangurussu neighborhood, sought to understand how the program implementation process took place in the school and consequently its operationalization, using as narrative methodologies the narratives of several actors and the target audience served by the program. The analysis of the collected data allowed a wide compilation that contributed to the elaboration of qualitative demonstrative tables. This analysis was based on the content analysis of Bardin (1977) and considered the concepts of integral education, educational inclusion, as well as the concepts of inclusion and exclusion, categories that are intertwined with the concepts embedded in the legal and theoretical frame works that guide the program. The research has evaluative qualitative character, and led us to the understanding of the senses and meanings attributed to the categories of analysis by the target audience. In this sense, we tried to apprehend the various facets involved in the program implementation process and the results presented from the development of the program that, as it was found, evidenced a compensatory nature that was reaffirmed in the daily practice of the program in the school.

Keywords: more education program; integral education and educational inclusion.

RESUMEM

Este artículo trae en su alcance los detalles, así como los resultados obtenidos de una encuesta realizada entre 2010 y 2012, como requisito académico para Máster en Evaluación de Políticas Públicas de la Universidad Federal de Ceará. El objetivo principal de esta investigación fue investigar el punto de vista de La Público objetivo beneficiario Del programa sobre el tema de la inclusión educativa. Uno currió en E.M Delma Hermínia, ubicada en las afueras de Fortaleza, en El Barrio Jangurussu y buscò entender como el proceso de implementación de La programa en la escuela y, en consecuencia, su operacionalización, utilizando como recurso metodológicas las narrativas de varios actores y el público objetivo atendido por e lprograma. El análisis de los datos recopilados permitio una compilación amplia que contribuyó a

la elaboración de tablas demostrativas de carácter cualitativo. Este análisis tuvo la base del análisis de contenido de Bardin (1977) y considerado educación integral, inclusión educativa, así como los conceptos de inclusión y exclusión, categorías entrelazadas con las concepciones incrustadas en lo legal y teóricos que guían el programa. La investigación tiene un carácter evaluativo / cualitativo y nos condujo a la comprensión de los sentidos y significados atribuidos a las categorías de análisis por el público objetivo. En este sentido, buscamos comprender las diversas facetas involucradas en el proceso de implementación del programa y los resultados presentados del desarrollo de lo mismo que resultó ser una naturaleza e se reafirmó en la práctica diaria del programa en la escuela.

Palabras-clave: Más programa educativo; educación integral e inclusión educacional.

1 INTRODUÇÃO

Em meados do ano de 2009, assumi a direção de uma escola estadual que havia sido contemplada com o Programa Mais Educação, considerando os índices de evasão, abandono, aprovação e reprovação que estavam aquém das metas programadas.

Ao assumir essa Gestão, coube a mim proceder com a implementação e execução do referido programa.

Dessa forma, houve uma necessidade de debruçar-me sobre a literatura pertinente e ao processo de implementação levando em conta que a não realização do processo culminaria em devolução de valores oriundos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao inteirar-me dos fundamentos basilares que sustentavam o programa enquanto ao conteúdo e sua aplicabilidade, passei a traçar alguns questionamentos sobre a eficácia de tal programa em relação a realidade vivenciada pelos alunos que seriam atendidos.

A eficácia neste sentido implicaria em mudança significativa na vida escolar e pessoal dos alunos atendidos pelo programa.

O fato de sua proposta ensinar uma prática cotidiana em consonância com os pressupostos da educação integral corroboraram meus questionamentos no tocante à inclusão educacional, considerando que o cerne da proposta era oferecer aos educandos outras práticas educacionais no contraturno escolar.

O estudo trouxe, portanto, a possibilidade de colocação do Programa Mais Educação num cenário educacional favorecedor de superação de pro-

blemas relacionados à evasão escolar, às dificuldades de aprendizagem, o abandono, a reprovação e etc, dentro de uma perspectiva diferenciada que promovesse além do aluno ficar o dia todo na escola, sua aprendizagem satisfatória criando uma cultura de atividades diversificadas de modo a contribuir com a superação de várias dificuldades enfrentadas pelo educando no contexto escolar.

Desse modo, a pesquisa intitulada "Avaliação do Programa Mais Educação: a questão da inclusão educacional" trouxe a possibilidade de fazer uma avaliação do programa a partir do ponto de vista do Público beneficiário, com o intuito de possibilitar uma maior compreensão dos sentidos e significados ressaltados por este público quanto à questão da inclusão educacional.

Esta pesquisa foi realizada por exigência acadêmica para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas e permitiu o registro de resultados qualitativos a partir das narrativas de vida dos participantes do programa.

Para chegar aos resultados apresentados foi levantada como questão central: qual o ponto de vista do Público- alvo do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional?

Para atender a esse questionamento, outras questões foram levantadas:

- Qual o ponto de vista do Público- alvo do programa em relação à educação integral?

- Que relação esse público vê entre educação integral e inclusão educacional e entre estas e as condições de melhorias dos mesmos no tocante à vida escolar?

O objetivo geral da pesquisa pautou-se em investigar o ponto de vista do público- alvo do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional. E teve como objetivos específicos: 1) traçar um perfil socioeconômico do público-alvo do programa; 2) caracterizar o Programa Mais Educação ressaltando sua proposta oficial e seu processo de implementação nas escolas; 3) mapear os conceitos de educação integral e inclusão educacional a partir do ponto de vista do público-alvo; e 4) identificar a concepção de inclusão educacional proposta no programa e elaborar um quadro de significados sobre a temática a partir das narrativas do público-alvo.

Para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, esta foi abordada sob uma perspectiva qualitativa que teve como análise metodológica a análise de conteúdo da Badin (1977) que é definida conforme a autora como:

Um conjunto de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permutam a inferência de conhe-

cimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.107)

Essa metodologia, portanto, permite a inferência de interpretações significativas tendo por base as mensagens dos conteúdos analisados no arcabouço teórico que contemplam as categorias de análise subjacentes no referencial teórico da proposta do Programa Mais Educação e as narrativas de vida dos participantes do programa.

Cada categoria de análise discutida encontra nessas narrativas um sentido e significado que se interfaceiam com os pressupostos teóricos que formatam a proposta do programa, sendo as principais: educação integral e inclusão educacional.

Dessa forma, a concepção de educação integral encontra embasamento teórico no pensamento de John Dewey (1859-1952) que foi interpretado e difundido no Brasil por Anísio Teixeira e posteriormente Darcy Ribeiro.

Hoje tal concepção é amplamente discutida por diversos autores que veem na educação integral uma Política Pública de proteção e direito da criança e do adolescente. Dentre os autores atuais que defendem a proposta, a presente pesquisa traz considerações de Guará (2010), que considera a educação integral como direito da criança e do adolescente, sendo ainda a mesma compreendida em suas múltiplas dimensões e que expande sua potencialidade educativa para além dos muros da escola.

A concepção de Inclusão Educacional pautada na pesquisa considera autores que discutem a temática a partir da dialética inclusão/exclusão, ressaltando entre estes o pensamento de Martins (2007), para quem a problemática da exclusão não reside no fato da exclusão por si só, mas e principalmente no tipo de inclusão que ela gera, que conforme o autor determina seria uma "inclusão degradante" (MARTINS, 2010, P. 29). Este e outros autores deram subsídios teóricos à pesquisa que permitiram o alcance dos objetivos propostos e o estabelecimento de parâmetros teóricos para as análises que constituíram o presente trabalho juntamente com as análises de mensagens trazidas pelo público-alvo do programa, possibilitando assim a coleta de dados dos pressupostos que constituíram essas análises e os resultados obtidos a partir delas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao final do século XX e início do século XXI ocorreram mudanças significativas advindas do processo de globalização e mundialização do capital.

Essas mudanças trouxeram diversas exigências para os Estados-nação no sentido de ajustamento das políticas públicas de cunho econômico e social e conseqüentemente para as políticas educacionais adotadas.

Esses ajustes ressaltaram a forte influência das agências de financiamento como a Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial (BM).

Neste sentido, ao empreendermos qualquer trabalho ou avaliação em torno das políticas educacionais é necessário que as mesmas sejam compreendidas no contexto das reformas neoliberais que foram implementadas pelo Estado na década de 1990.

Para este entendimento Deitos (2007, p.47) assinala:

A reforma da política educacional se configura como um componente da reforma do Estado e [...] cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compostos de ajustes estruturais e setoriais implementados.

Para viabilizar o conjunto de medidas que passaram a consubstanciar as reformas estruturais demandadas pela economia globalizada no contexto neoliberal de implementação das políticas públicas orientadas pelas instituições financeiras, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, com o intuito de direcionar a implementação das políticas públicas de modo a favorecer a governança do Estado.

Conforme explicita documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, P.12).

O referido documento apresenta a nova constituição do Estado como não responsável direto por serviços de demandas sociais, tais como: saúde, educação, cultura e pesquisa científica, serviços essenciais a população que passaram a ser regulados pelo Estado mediante a implementação de políticas públicas orientadas pelas agências financiadoras.

É nesse cenário que se definem as novas configurações da política educacional para o século XXI, ou seja:

A partir da reestruturação econômica do país, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes na conformação da ordem societária vigente (LARA, 2004 p. 328).

Nesse contexto, portanto, as agências financiadoras influenciaram fortemente as reformas educacionais, prescrevendo não só as orientações a

serem adotadas, mas também fortalecendo os discursos que justificariam tais reformas. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) ressaltam que “[...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las”.

Entre as principais agências financiadoras do setor social no Brasil o Banco Mundial (BM) destaca-se, sua intervenção favoreceu de modo contundente aos ditames do capital mundial ao colocar países em desenvolvimento a exemplo do Brasil num patamar de competitividade, sendo o principal objetivo do BM assegurar um projeto econômico de cunho universal (OLIVEIRA, 2006).

Podemos salientar, portanto, que as orientações ditadas para as políticas educacionais pelo BM, subordinaram-se aos preceitos dos sistemas econômicos internacionais e que reverbera na sociedade atual a formação de indivíduos aptos a atender as necessidades dos sistemas de produção.

Nesta perspectiva, Deitos (2007, p. 53) assinala que:

A educação, além de ser fator fundamental no processo de reforma do Estado brasileiro, de acumulação e de reprodução do capital, serve também para responder e explicar a realidade social e econômica, sendo duas dimensões: [...] a que considera como ingrediente principal para o desenvolvimento do país e sua integração à globalização; e a que considera para justificar as deficiências e a incapacidade do país em relação as mesmas determinações, contradições econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional.

O autor referencia, portanto, a dupla função da educação no contexto neoliberal, ou seja, a ideológica e a econômica de modo que a partir dela sejam sustentados os argumentos impostos pelas reformas. Nessa perspectiva, foram empreendidas em vários países da América Latina e no Brasil reformas educacionais como estratégias de reorganização do capital mundial.

As medidas a serem implantadas a partir das orientações das agências financeiras tiveram ampla divulgação por meio de documentos oficiais e conferências internacionais como a conferência mundial sobre a educação para todos ocorrida em 1990 em Jontiem, na Tailândia que onde foram elaborados e aprovados a “Declaração Mundial de Educação Para Todos” e o “Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem” estabelecendo um consenso mundial para as diretrizes da educação básica.

Dessa forma o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passou a elaborar mecanismos legais através de Leis, programas e projetos educacionais com o intuito de estabelecer as normas e diretrizes que atendessem os acordos firmados pelos organismos internacionais.

Um dos programas que surge desse contexto é o Programa Mais Educação, elaborado a partir de uma demanda do Governo Federal para o repasse de verbas aos municípios e estados. O programa foi instituído pelas portarias normativas interministeriais n^{os} 17 e 19 respectivamente, de 4 de abril de 2007 e que preconiza em seu parágrafo único:

O programa será implantado por meio de apoio à realização em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócioeducativas no contraturno escolar, nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para o melhor do desempenho educacional, ao cultivo das relações entre professores e alunos e suas comunidades, garantia de proteção social, saúde e consciência corporal, segurança e dinâmica de redes (parágrafo único da Portaria Interministerial, 2007).

Considerando a assertiva expressa na portaria, podemos inferir que a proposta do programa sinaliza para uma perspectiva sociocultural e socioeducativa e que nesse sentido aponta possibilidades de garantir proteção social aos educandos a partir de uma dinâmica de redes que interagem entre si de modo a integrá-los nos contextos social, cultural e educacional, ressaltando assim o caráter promotor de inclusão assinalado na proposta do programa.

Para o entendimento da inclusão acima mencionada, Carvalho (2011) assinala para um novo conceito de inclusão educacional que se estabelece a partir dessas relações intencionadas no escopo das Portarias. Para a autora este conceito:

Está baseado na defesa de direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem (p.36).

A concepção de inclusão educacional trazida por Carvalho (2011), portanto, é um pressuposto teórico de embasamento para esse estudo, considerando a amplitude de seu alcance e a compatibilidade do conceito com os fundamentos teóricos da proposta do programa que referencia o citado conceito dentro de uma perspectiva que considera a inclusão educacional um direito subjetivo inerente ao contexto educacional de crianças e adolescentes em idade escolar.

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para a implementação do programa em 2008, foram selecionados 54 municípios a partir do conjunto dos critérios abaixo relacionados:

- Ter assinado o compromisso todos pela educação;
- Todas as capitais brasileiras;
- Cidades da região metropolitana com mais de 200 mil habitantes; e
- Ter escolas municipais e estaduais com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2.9 (BRASÍLIA, 2009, p. 14).

O atendimento do Programa Mais Educação abrange principalmente áreas territoriais com alto risco de vulnerabilidade social e segundo manifestado pelo próprio MEC (2009), são situações sociais que demandam a implementação de políticas públicas urgentes que possam contribuir para a melhoria das diversas situações de desamparo e carências enfrentadas pela população assentada nas referidas áreas.

O texto elaborado pelo MEC (2009), portanto, procura deixar claro a importância de assumir as situações de vulnerabilidade social que embora não seja determinante, mas são contribuidores de déficits escolares, tais como: baixo rendimento, a defasagem idade/série e evasão escolar e relata a existência de estudos que corroboram a assertiva, pois, segundo Henrique (2001) cita o documento:

[...] dados permitem a identificação de correlação entre pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de pobreza e revolta que não se trata de querer criminalizar ou patologizar a pobreza, mas, de construir soluções políticas e pedagógicas criativas para a promoção da inclusão educacional (MEC, 2009, p. 12).

O texto referência do Programa Mais Educação apresenta a possibilidade de promoção da inclusão educacional e ressalta a importância de ampliação dos direitos humanos e sociais a partir de uma educação integral. O texto enfatiza:

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais que dialogam com os processos escolares. O desafio que está posto, na perspectiva da educação integral, é o da articulação dos processos escolares, com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (MEC, 2009, p. 13).

Neste sentido podemos afirmar que a proposta do Mais Educação busca pensar as relações entre escola e comunidade na perspectiva de ampliar conhecimento e saberes diversificados e de fomentar a capacidade das comunidades no desempenho de seu papel social, considerando que " sem abrir-se à comunidade a escola dificilmente poderá cumprir sua função social" (MEC, CADERNO 2, 2009, P. 15).

Desse modo, a implementação do programa parte da apresentação de sua proposta e a articulação e coordenação dos programas setoriais.

O programa conta em sua estrutura com comitês metropolitanos, que agregam representantes das escolas, das secretarias de educação e da comunidade que elaboram planos de ação coletivamente. Esses comitês inter-relacionam-se com a coordenação nacional do programa, com as escolas e com as unidades executoras de cada território (MEC, 2009, P. 27)

O programa é operacionalizado pela Secretaria da Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários.

Os estudantes selecionados para participarem do programa, obedecem a critérios estabelecido pelo Manual do Programa que recomendam preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/série;
- estudantes dos anos/séries onde são detectados os maiores índices de evasão e/ou repetência;
- estudantes público-alvo do Bolsa Família.

Conforme o MEC (2009) a educação integral deverá ser implementada de preferência com a participação de até cem alunos.

Os recursos com alimentação são garantido pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que são transferidos às secretarias estaduais e distrital de educação e às prefeituras municipais.

A liberação dos recursos, porém, está condicionada à apresentação de plano de atendimento elaborados pela escola cujo conteúdo deve constar dos índices referentes aos resultados acadêmicos de cada aluno participante.

As escolas possuem, portanto, uma relativa autonomia na aplicação dos recursos de modo a possibilitar a execução do programa.

2.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL CATEGORIA CONCEITUAL CHAVE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O pressuposto teórico do texto-referência do Programa Mais Educação assinala tratar de “construir soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e a promoção da inclusão educacional, essa categoria será analisada à luz de alguns autores, entre eles Martins (2007) e Sawaia (2011) e Sposati (2006) que consideram o caráter dialético da inclusão/exclusão, interfaceada com a proposta teórica

do programa. Essa concepção será ainda analisada a partir das narrativas dos alunos participante do programa com o objetivo de mapear os sentidos e significados do conceito para o público-alvo beneficiário do programa e serão apresentados os resultados a partir das interpretações das mensagens trazidas por esses alunos sob a perspectiva de análise de conteúdo da Bardin (1977).

É sabido que a análise dessa categoria não se constitui uma tarefa simples, pois, ela é em si mesma parte de um processo complexo e que se estabelece em diversas esferas do tecido social e se constitui de forma multifacetada, precisando ser entendida em suas complexas e dinâmicas dimensões.

Neste sentido a análise categorial se identifica com o pensamento acerca da inclusão trazida por Sawaia (2011, p. 8), considerando que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social, desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. Portanto [...], o que se tem é a dialética inclusão/exclusão.

Para o aprofundamento sobre esta reflexão, apresentaremos o pensamento de Martins (2007) para quem o problema da exclusão surge a partir das sociedades capitalistas e ao passo em que ocorrem mudanças significativas de ordem econômica e social nessas sociedades novos mecanismos de exclusão também são criados e para estes novos processos de inclusão e de reintegração dos indivíduos partícipes do corpus social.

Coadunando com o autor, Sposati (2006, p. 2), também traz uma concepção de exclusão cuja lógica é inerente à produção capitalista em que esta vai ganhando novos contornos e abrangendo diversos aspectos, sociais, culturais e éticos e que ressurgem através de mecanismos individuais bastante sutis que constroem-se no cotidiano das relações que ocorrem no trabalho, na escola e etc.

Para a autora "ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído, pois não se trata de uma condição de permanência, mas de identificar a potência do movimento de indignação e conformismo.

O debate acerca dessas categorias trazidas por esses autores e analisadas enquanto concepção chave da proposta do programa permitiu a compreensão sobre os processos de inclusão/exclusão vivenciados pelos sujeitos da pesquisa o caráter dialético da relação inclusão/exclusão é percebido na perspectiva proposta pelo programa e referenciada nas práticas executadas no cotidiano escolar que denotam o sentido de fluidez da inclusão e que

acaba sendo estabelecida por mecanismos subjacentes às políticas públicas e programas sociais.

"Por isso, é preciso convergir, para o seio da proposta o diálogo numa rede de ações coletivas para reeducar" (MEC, 2009. P. 29) os agentes responsáveis pelo processo educacional através de parcerias com os diversos segmentos da sociedade no sentido de construir ações compartilhadas e interssetoriais que avance em direção a uma educação integral que seja capaz de cumprir sua função social possibilitando a inclusão educacional.

3 METODOLOGIA

Os referidos conceitos serão organizados dentro da perspectiva metodológica da análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo realizada, num primeiro momento, a fase da "pré-análise" a partir da leitura flutuante "do referencial teórico que embasa o objeto de estudo". Este momento é descrito por Bardin (1977) como primeira fase da organização para que se possa conduzir as operações sucessivas de análise. Ainda nesta primeira fase ocorre a seleção de documentos a serem submetidos à análise e a formulação da hipótese para a interpretação final.

Dessa forma fez-se o recorte das expressões textuais contidas nos pressupostos teóricos, cujo conteúdo serviu para estabelecer relação com as categorias a serem analisadas no decorrer do capítulo. Aqui trabalhou-se numa 2ª fase da análise do conteúdo de Bardin (1977), exploração do material, que tem como arranjo temático a "unidade de registro" que, conforme a autora, "é a unidade de significação a codificar" (Bardin, 1977, p.104), podendo ser o tema, a palavra ou a frase. Define-se então "tema" como sendo a afirmação de um assunto, é a unidade que se sobressai naturalmente do texto analisado (Bardin, 2009), para o estabelecimento das "unidades de registro" é necessário algumas vezes fazer-se referência ao contexto da unidade que se quer registrar. Então, o contexto é útil para a compreensão das unidades de registro. Para a realização desta etapa se agrupamos as expressões textuais em unidades de contexto. Segundo Bardin (1977, p. 107), a unidade de contexto "compreende os segmentos da mensagem, cujas dimensões (superam as da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro"

As categorias de análise emergem a partir do agrupamento das unidades de contexto e do referencial teórico e legal que fundamentam o objeto de pesquisa: Programa Mais Educação, procedendo a análise das mesmas,

estabelecendo uma interface com diversas outras que superam teoricamente as categorias analisadas, com intuito de atingir-se os objetivos propostos nesta pesquisa.

A partir da metodologia de análise de conteúdo da Bardin (1977) elaboramos um quadro-síntese analítico da categoria inclusão educacional

Tabela 15 – Quadro dos sentidos I. Categoria de análise: inclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Inclusão educacional	"Estar na escola; comunicação com a família; boas notas; estar incluído de alguma forma no lazer do mundo; justiça; professor que ensina bem; acesso ao material escolar." (aluna do 6° ano, 11 anos).
	"Ter acompanhamento das tarefas; receber tratamento igual; lazer com a família; boas amizades; boa alimentação." (aluna do 6° ano, 11 anos).
	"Não ser impedido de sonhar; ter direito à liberdade; ler e entender o que leu, ficar mais tempo na escola." (aluno do 7° ano, 13 anos).
	"Ter amizades que te ajudem; ter amor na família; comunicação com os pais; professor que sabe ensinar; assistir sempre às aulas; conseguir acompanhar a matéria; poder passear com a família." (aluna do 6° ano, 10 anos).

Fonte: Elaborado a partir da formação dos grupos de discussão, ressaltando o ponto de vista do público- alvo beneficiário do Programa quanto à questão da inclusão educacional (2013).

Para a realização da construção dos quadros de análises, utilizou-se a técnica de coleta de dados "formação de grupos de discussão" (GD), que, conforme Santos (2008), apesar de ser uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índice qualitativo e situando-se análogas às entrevistas em grupo (focus group), distingue-se destas adquirindo um caráter próprio. Desse modo, o GD, ao trabalhar com a fala e situando-se dentro das perspectivas do discurso social, pode permitir chegar a um tipo de formação diferente daquela que se chegaria recorrendo a outras técnicas. Assim, a informação coletada desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas num vaivém constante que se

estabelece entre os diferentes membros do grupo (Ortega, 2005:24, citado por Santos, 2008). Fabra (et al; 2001, p. 33-34) considera que:

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interatuar numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem se tratados extensivamente. A situação do grupo produz a deslocação do controle da interação desde o investigador até os participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, fato que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão o que dificilmente se consegue de outra maneira.

Desse modo, e com o intuito de captar o ponto de vista do público-alvo do programa quanto à questão da inclusão educacional como tema gerador e, sobretudo, buscando proporcionar uma discussão com possibilidades do embate de ideias acerca da temática, desenvolveu-se o trabalho de grupo com alunos do Programa Mais Educação da EMEIF Delma Hermínia, das turmas do 6º e 7º anos respectivamente, com idades entre 10 e 13 anos, considerando que esses estudantes já desenvolveram uma certa compreensão que envolve o pensamento abstrato necessário ao procedimento da discussão no âmbito da complexidade do tema abordado, permitindo uma reflexão acerca dos conflitos e contradições que emergiram das falas dos protagonistas. A formação do grupo de discussões ocorreu na própria escola, em dias alternados, no período de dois meses, os dados foram coletados em um "diário de bordo", considerando-se a "delicadeza" no trato às questões implícitas na temática abordada, idade do público-alvo e a situação de exposição relacionadas à individualidade, à intimidade e o caráter subjetivo implicado no processo. Não foi possível a gravação das discussões, no entanto, cada fala foi transcrita, buscando a manutenção da originalidade contida em cada uma delas e principalmente com o intuito de extrair das mesmas o verdadeiro sentido atribuído à temática, por parte do público alvo do Programa Mais Educação, de forma a contribuir significativamente para o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa. A composição das narrativas de vida dos alunos é analisada em interface com as categorias de análise propostas no Programa Mais Educação com as quais se está trabalhando e os autores que discorrem sobre as mesmas, de modo a categorizar os dados expostos nas narrativas dos alunos relacionando-os às concepções dos diversos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mensagens apresentadas no quadro dos sentidos, foram coletadas na formação dos grupos de discussão. Ao perguntar às crianças sobre o entendimento delas acerca da inclusão, a autora se surpreendeu imensamente com o teor das respostas, tendo em vista, a pouca idade desses pequenos interlocutores. Logo a conversa ficou bastante descontraída, a espontaneidade das crianças é algo que impele a ver o mundo sob uma ótica bem mais leve, embora tenham ocorrido momentos de tensão pela complexidade do próprio tema, a maioria das vezes as crianças estavam à vontade e dispostas a falarem. A autora sentiu por parte de algumas uma maturidade que se insere mais cedo pelo próprio contexto de vida. Em algumas falas, a denúncia; em outras, o silêncio... Nesses encontros, foram levantadas questões que até então não haviam perpassado pela mente da autora, como, por exemplo, a questão dos sonhos e da liberdade, questões essas de análise tão subjetiva e profunda, que a autora chegou a se perguntar se estava mesmo com crianças que tinham entre 10 e 13 anos. Alguns posicionamentos em relação às categorias discutidas ultrapassaram as expectativas. Estas crianças conseguem ver muito além: ressaltar, por exemplo, a relação com os pais, como fator que implica na condição de inclusão educacional e se colocarem como sujeitos que vivenciam, ora processos de inclusão, ora processos de exclusão.

Apresentaremos abaixo o quadro dos sentidos em relação à exclusão:

Tabela 16 – Quadro dos sentidos II. Categoria de análise: exclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Exclusão educacional	"Não poder assistir aula, por algum motivo; não ter o acompanhamento da família; não ter acesso ao material escolar; não ser ajudado em casa com as tarefas; ser agredido pela família." (aluna do 6° ano, 11 anos).
	"Ler, mas não ter entendimento; tratamento desigual; passar fome; professor que não sabe ensinar; falta de acompanhamento dos pais; sofrer maus tratos." (aluna do 6° ano, 12 anos).
	"Não ter acompanhamento das tarefas de casa; Ler e não entender; não ter lazer com a família; bullying; não sair de frente da televisão; não se comunicar com a matéria de matemática." (aluno do 6° ano, 10 anos).
	"Falta de material escolar e notas baixas; tratamento desigual com os filhos; professor que ensina mal; ler mas não conseguir interpretar; falta de liberdade." (aluna do 6° ano, 10 anos).

Fonte: Elaborado a partir da formação dos grupos de discussão, ressaltando

o ponto de vista do público- alvo beneficiário do Programa quanto à questão da exclusão educacional (2013).

Um dado interessante que está no quadro explicitado, diz respeito à questão de ler e não ter o entendimento do que se está lendo, de fato três alunos destacaram essa mensagem e entenderam que a mesma se caracteriza como um processo de exclusão educacional, o conteúdo dessas mensagens reporta ao entendimento de uma educação de qualidade que possa oferecer aos educandos "as condições de conhecer e interpretar o mundo em que vive , criando soluções práticas para a superação dos obstáculos, que impedem seu crescimento pessoal" (Mendes, 2012, p.4). Com esse pensamento coadunam muitos outros autores, no entanto, ressaltam que uma educação de qualidade que realmente sinalize no sentido de transformação a partir das ações, requer muito mais do que mudanças na prática pedagógica, dessa forma, expõe Guará (2010, p. 69):

O desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende, portanto, de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação.

Mediante as considerações expostas pelos autores e o conteúdo das mensagens destacadas pelo público-alvo, pode-se inferir que a questão da inclusão educacional implica numa série de fatores que englobam questões outras que não se restringem somente ao papel da escola e que, portanto, programas como o Mais Educação exige também um compromisso muito maior do Poder Público no sentido de efetivação do mesmo. No próprio discurso dos alunos pode-se perceber necessidades tantas outras, que possivelmente refletiriam em melhores resultados caso fossem solucionadas em sua gênese, favorecendo, dessa forma, um verdadeiro processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes no sentido de proporcionar-lhes oportunidades de crescimento pessoal e social.

A questão central abordada na pesquisa encontrou aqui possibilidades múltiplas de atribuir-se a ela algum significado, tendo em vista que a partir das narrativas do público-alvo mergulhou-se nas análises contextuais, dentro da perspectiva de Bardin (1977), de forma a inferirem-se proposições que conduziram a descobertas acerca dos objetivos propostos na pesquisa. Para tanto, elaboraram-se os quadros dos sentidos a partir da formação do grupo de discussões que foram formados com os alunos participantes do Programa Mais Educação da EMEIF Delma Hermínia, localizada no bairro do Jangurussu em Fortaleza. Todos os alunos moram no entorno da escola, as discussões ocorreram num clima de muita descontração, iniciando com a narrativa da história de vida dos participantes, todos demonstraram vontade de participar e de falar de suas próprias vivências.

Pode-se identificar a partir dos "Quadros dos Sentidos" o ponto de vista do público-alvo do programa acerca da inclusão educacional e da exclusão educacional, assim conclui-se que os alunos relacionam o processo de inclusão educacional a questões que não se limitam ao ambiente escolar, dentre estes: a) acompanhamento familiar; b) lazer; c) direito à liberdade; d) postura didático-pedagógica do professor; e) acesso ao material escolar. Os alunos, embora reconheçam aspectos positivos do programa, não consideram que o mesmo seja indicativo de inclusão educacional, a não ser de forma parcial. (informação do grupo de discussões).

Os alunos pontuam que em alguns momentos sentem-se incluídos no processo educacional e em outros sentem-se excluídos desse processo. Assim, ter notas boas e altas, do ponto de vista do público-alvo, implica estar incluído, ler mas não conseguir interpretar configura-se em processo de exclusão. Em relação à exclusão educacional pode-se concluir que os processos de exclusão educacional se relacionam a diversas facetas do cotidiano dos alunos que, conforme estes, contribuem para esse processo. Assim podemos citar: a) tratamento desigual com os filhos b) passar fome ; c) ler e não entender ; d) não ter direito de sonhar ; e) não assistir aula mesmo estando na escola ; f) falta de comunicação com os pais; e g) ser agredido pela família .

Assim os participantes do grupo conseguiram identificar diversas facetas que consideram como sendo de uma ou outra categoria de análise, que nem sequer são pensados no processo de políticas públicas voltadas ao atendimento desse público-alvo, por exemplo: os sonhos e a liberdade de pensamento, de expressão [...], a possibilidade de sonhar referindo-se a esse impedimento como fator preponderante de exclusão e expondo: "exclusão é ser impedido de sonhar..." (aluna do 6º ano). Outro pontua: "quem não tem o apoio da família precisa redobrar os esforços para conquistar seus sonhos!" (aluno do 7º ano).

Pode-se ainda nesta pesquisa demonstrar outras conclusões tais como: a) os alunos gostam da escola, porém não se interessam pelas aulas; b) os alunos preferem as atividades extraclases (dança, música e a merenda).

A experiência aqui colocada nos instiga a repensar os novos paradigmas das questões educacionais e sociais que, por ora, se apresentam levando a considerar os meandros em que a mesma se instala – o sistema capitalista – sendo, portanto, indispensável uma reflexão crítica do papel da educação dentro desse sistema. Neste contexto, pode-se concluir que o Programa Mais Educação tem em sua gênese um caráter compensatório que busca contribuir para a compensação de "carências culturais e sociais" como forma de dirimir as desigualdades educacionais, constituindo-se em um dos mecanismos dos governos de impor à escola o desafio de preencher lacunas dos problemas sociais que enfrentam as crianças e adolescentes e que estão aquém da escola. Dessa forma, o Programa Mais Educação emerge como

uma alternativa de política pública assistencialista aos menos favorecidos e de atendimento a interesses outros. Como assinala Libâneo "a educação e o ensino no Brasil continuam se prestando muito mais ao clientelismo, a troca de favores eleitorais, ao jogo de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural" (Libâneo, 2008, p. 170). É preciso, nesta perspectiva, olhar além do que está posto, buscando rastrear o oculto, descrever o observável e detalhar com precisão o que se escuta, de forma a apreender a essência das coisas, desvelando assim o que às vezes parece inalcançável, mas que em algum momento se faz permitido, quando se busca ficar atento aos sentidos que se colocam à interpretação e se desempenha um papel muito maior na sociedade, cada indivíduo torna-se sujeito ativo do processo, pois essa transformação começa com cada um, a partir de um novo olhar. Hoje, a autora direciona seu olhar em relação à questão da inclusão educacional na perspectiva do ponto de vista do público-alvo contemplado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 277 p.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007^a*.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007e*.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001*.

_____. MEC, *Compromisso Todos pela Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC, 2007g.

_____. MEC, Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: MEC, 2008. 103p.

_____. MEC. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. 52p.

CARVALHO, Edler Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação 2004. 176 p. C

DEITOS, Roberto Antônio. Os organismos internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (ORG). Questões de Educação Escolar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GUARÁ, I. M.F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURICIO, L. V. (org). Educação integral e tempo integral. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Revista HISTEDBR, nº 32. P. 168-178. Dez. Campinas, 2008.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de atualidade).

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. Coleção educação contemporânea, 2º edição: Autores Associados, 2006, p.12-54.

SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. SPOSATI, Aldaíza. A fluidez da inclusão/exclusão social. São Paulo: Ciência e Cultura, n. 4, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação integral no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

**12 A FRAGILIDADE E A INSEGURANÇA DAS PORTARIAS NAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS/ CE
FRAGILITY AND INSECURITY OF GATES IN STATE PUBLIC
SCHOOLS / EC
LA FRAGILIDAD E INSEGURIDAD DE LAS PUERTAS EN LAS
ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES / CE**

Aldenir Targino Alves²²

RESUMO

A criminalidade urbana é o grande mal na atualidade, onde todos indistintamente sofrem seus efeitos, que contam com a dificuldade que as instituições de segurança de todo o país têm para lidar com essa problemática. Essa pesquisa é organizada com o objetivo de investigar a vulnerabilidade das portarias das unidades de ensino frente ao avanço da violência urbana, que tem como objetivo geral avaliar as falhas e a consequente insegurança ocorridas nas portarias das escolas da rede estadual. Tendo como objetivos específicos, verificar a contribuição da portaria das escolas na inibição da violência urbana no entorno ou dentro das unidades de ensino; identificar os tipos de funcionários atuantes na portaria das escolas e apontar soluções para melhorar a atuação desses profissionais. A metodologia da pesquisa reside prioritariamente na análise do local de entrada e saída da unidade e na observação da atitude do servidor ali presente. No referencial teórico são privilegiados os argumentos de que a violência é externa ao ambiente escolar, ou seja, a instituição se torna vítima desse processo. Os resultados da pesquisa, apontam que as portarias das escolas participantes, são absolutamente fragilizadas. São suscitadas algumas propostas, onde se recomenda uma unificação do funcionamento da portaria de todas as escolas de âmbito estadual.

Palavras-chave: Criminalidade; Escola; Educação; Violência Urbana.

ABSTRACT

Urban crime is the greatest evil today, where everyone is indistinctly suffering its effects, which rely on the difficulty that security institutions across the

22 Licenciado e Bacharel em geografia pela Universidade Federal do Ceará; Pós-graduado em Gestão Ambiental pela UNINTER; Pós-graduado em Gestão escolar e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana; Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Maria Serrana. E-mail: aldenirtargino@yahoo.com.br.

country have to deal with. This research is organized with the objective of investigating the vulnerability of educational units' ordinances in the face of the advance of urban violence, whose general objective is to evaluate the failures and consequent insecurity that occurred in the ordinances of state schools. Having as specific objectives, verify the contribution of the school ordinance in the inhibition of urban violence in or around the teaching units; identify the types of staff working in the school concierge and point out solutions to improve the performance of these professionals. The research methodology resides primarily in the analysis of the unit's entry and exit location and the observation of the attitude of the server present there. In the theoretical framework, the arguments that violence is external to the school environment are privileged, that is, the institution becomes a victim of this process. The research results indicate that the ordinances of the participating schools are absolutely weakened. Some proposals are raised, which recommends a unification of the functioning of the ordinance of all state schools.

Keywords: Crime; School; Education; Urban violence.

RESUMEN

El crimen urbano es el mal más grande en la actualidad, donde todos sufren indistintamente sus efectos, que dependen de la dificultad que tienen que enfrentar las instituciones de seguridad en todo el país. Esta investigación está organizada con el objetivo de investigar la vulnerabilidad de las ordenanzas de las unidades educativas ante el avance de la violencia urbana, cuyo objetivo general es evaluar las fallas y la consiguiente inseguridad que ocurrieron en las ordenanzas de las escuelas estatales. Teniendo como objetivos específicos, verificar la contribución de la ordenanza escolar en la inhibición de la violencia urbana alrededor o dentro de las unidades docentes; Identifique los tipos de personal que trabajan en el conserje de la escuela y señale soluciones para mejorar el desempeño de estos profesionales. La metodología de investigación reside principalmente en el análisis de la ubicación de entrada y salida de la unidad y la observación de la actitud del servidor presente allí. En el marco teórico, los argumentos de que la violencia es externa al entorno escolar son privilegiados, es decir, la institución se convierte en víctima de este proceso. Los resultados de la investigación indican que las ordenanzas de las escuelas participantes están absolutamente debilitadas. Se plantean algunas propuestas, que recomiendan una unificación del funcionamiento de la ordenanza de todas las escuelas estatales.

Palabras clave: crimen; Escuela; Educación; Violencia urbana

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um processo de pesquisa iniciado durante as investigações realizadas em escolas situadas nos bairros mais violentos de Fortaleza, para um trabalho de doutorado em ciências da educação, defendido em 2017, que teve como finalidade analisar a influência da violência urbana em escolas situadas em áreas conflagradas. Tal problemática foi suscitada observando a atitude dos vigilantes em permitir a entrada de uma pessoa que apenas falava que era professor da rede estadual e queria falar com o diretor ou coordenador da escola. Foi a partir daí que se começou a presente pesquisa, sendo o resultado dessa constatação empírica e agora robustecida com a apresentação desses dados.

Deste modo, a pesquisa procura demonstrar a fragilidade e a vulnerabilidade das portarias das escolas estaduais diante do avanço da violência urbana sobre toda a sociedade brasileira e que, agora, os ataques às escolas tornaram-se mais frequentes.

A criminalidade urbana é o grande mal na atualidade, onde todos indistintamente sofrem seus efeitos, que contam com a dificuldade que as instituições de segurança de todo o país têm para lidar com essa problemática, haja vista a inexistência de um projeto de caráter nacional em que unifique a atuação de todas as forças que compõe a segurança pública.

As facções criminosas expandiram seus domínios para todo o território nacional, seja nas ruas dos bairros ricos, ou dentro das comunidades pobres, ou dentro dos presídios, há o predomínio do medo. Nesse palco, as populações das áreas mais pobres e, portanto, mais expostas e também suscetíveis, tornam-se as maiores vítimas e também alvos desse processo.

Essa pesquisa é organizada com o claro objetivo de dar conta de um problema que atinge quase todas as escolas, que é a vulnerabilidade das portarias das unidades de ensino frente ao avanço da violência urbana, que tem como objetivo geral avaliar as falhas e a conseqüente insegurança ocorridas nas portarias das escolas públicas da rede estadual, tendo como recorte espacial a consecução de uma pesquisa em vinte e quatro (24) destas escolas.

Os objetivos específicos são elencados no significado de verificar a contribuição da portaria das escolas na inibição e contenção da violência urbana no entorno ou dentro das unidades de ensino; identificar os tipos de funcionários presentes nas portarias das escolas e apontar soluções para melhorar a atuação desses profissionais neste setor das escolas.

Em um primeiro momento, são esboçados os aspectos da violência criminal, onde são explicados que a criminalidade vem ditando regras de comportamento, alterando a rotina de todos, com o intuito de evitar que sua vida seja ameaçada.

Ainda nesse capítulo, é explicado que um dos fatos evidenciados atualmente, é o ataque de criminosos às escolas no Ceará, sejam estaduais ou municipais, todas estão na mira dessa avassaladora onda de violência, com motivos dos mais diversos, que variam de assaltos de pertences pessoais de alunos e professores; roubo de equipamentos eletrônicos da escola (computadores, notebooks, aparelhos de televisão, dentre outros); roubo de armas e coletes de vigilantes e até invasão de escolas para perpetração de tentativas de homicídios, relacionadas com a resolução de dívidas de drogas ou disputas territoriais entre as facções.

Na outra parte é esboçada a metodologia da pesquisa estruturada, envolvendo o procedimento de se apresentar na portaria das vinte e quatro (24) escolas estaduais, selecionadas aleatoriamente, como professor da rede estadual que queria falar com o diretor ou coordenador da unidade escolar. A pesquisa reside prioritariamente na análise do local de entrada e saída da unidade e na observação da atitude do servidor ali presente (Vigilante patrimonial improvisado, Porteiro especializado ou Zelador improvisado).

Nos resultados e discussões, são registradas as análises da pesquisa, onde, pelo que é demonstrado, as portarias das escolas participantes, são absolutamente fragilizadas, ficando evidente a falta de orientação dos servidores face à nova realidade, onde deveriam estar ali para prover a segurança do lugar, garantindo com isso a integridade física e psicológica dos sujeitos escolares. Frente a isso, não é mais possível pensar a rotina do servidor presente na portaria das escolas, apenas para abrir e fechar portão, a demanda atual deve avançar disso em sua competência.

Na última parte são suscitadas algumas propostas, onde se recomenda uma unificação do funcionamento da portaria de todas as escolas de âmbito estadual, adotando critérios baseados nos fatos reais, que é o crescente aumento das invasões às escolas por grupos de criminosos.

2 CONTEXTOS DA VIOLÊNCIA NO BRASIL E NO ESTADO DO CEARÁ

O Brasil tem enormes prejuízos econômicos e sociais com o aumento da violência urbana, porque o fluxo de capitais se desloca devido ao seu dinamismo, buscam novas áreas para investimentos, que sejam mais seguras e com características rentáveis, e esse deslocamento de capitais acontece, também, nas prioridades sociais, onde os investimentos nessas áreas ficam relevados a um segundo plano, porque os Governos acabam tendo que intensificar os investimentos em segurança pública, com isso, estendendo o prejuízo financeiro ao conjunto da sociedade.

Um estudo da CNI (Confederação Nacional da Indústria), divulgado em novembro, avaliou que as empresas perdem quase 4,2% do seu faturamento com o problema. A cada ano R\$ 130 bilhões deixam de ser investidos na produção industrial em função da violência no país. A estimativa está baseada em relatório de 2009 do Banco Mundial, com valores corrigidos para 2016. O montante representa o volume que a indústria de transformação gasta com custos de segurança privada e perdas decorrentes de vandalismo e roubo de carga. (WENTZEL, 2017).

Esta rotina de insegurança acaba provocando, também, diminuição de postos de trabalho, que por sua vez leva a redução do poder aquisitivo das famílias, e com isso têm-se a possibilidade plausível de ampliação dos índices de violência, isto fica mais evidente, nas áreas mais atingidas por essa violência desenfreada.

De todos os investimentos que potencialmente precisam ser feitos para a mudança dessa realidade, os investimentos em educação é o mais indicado, sobretudo porque, segundo Waiselfiz (2016) apud Wentzel (2017), de forma proporcional ao tamanho de ambos os universos, para cada um jovem com estudo superior que é vítima de homicídio, morrem outros 46 analfabetos. A autora reforça que até hoje a humanidade não inventou melhor forma de mecanismo de inclusão social e mitigação da violência que a própria educação.

É preciso reforçar esses estoques de valores e de dignidade humana, que estão representados na instituição escolar; a sociedade precisa encarar esta luta contra um mal que ameaça não só o passado e o presente, mas que enegrece inexoravelmente o futuro do país.

Nesse rol de preocupações com a segurança pública e a instituição escolar, o Estado do Ceará ocupou a segunda colocação no Brasil na taxa de homicídios em 2014, quando foram registradas 52,2 mortes por grupo de 100 mil habitantes. O Estado perdeu apenas para Alagoas, onde a taxa de homicídios alcançou 66 homicídios por 100 mil habitantes. (PRADO, 2016).

É notório, que essas causas de criminalidades estão interligadas com outras de base socioeconômica, e, muitas vezes, o que se avalia é apenas uma parte do problema. Em seu trabalho sobre violência e evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza, Figueró (2002) citado por Monteiro (2011, p. 3) evidencia algumas causas dessa violência, explicando que a pobreza é um fenômeno social que se evidencia a cada momento do nosso cotidiano. Há, porém, muito o que se discutir e aprofundar sobre esse aspecto especialmente numa época em que o capitalismo em sua versão neoliberal, impõe-se como sistema social hegemônico no mundo, mostrando-se cada vez mais desumanizador e cruel na sua lógica [...].

Com o agravamento da crise econômica, com milhões de desempregados no país, a tendência é de ampliação dessa violência no Estado do Ceará,

sendo explicado também pela migração da atuação das facções criminosas, que nacionalizaram suas ações e internacionalizaram seus intercâmbios comerciais.

Os criminosos passaram a investir mais intensivamente nas regiões onde há um maior dinamismo econômico, que é o caso do Ceará, que no comparativo com o período de 2016, a economia cearense apresentou um crescimento de 2,17%, enquanto a média do País teve alta de 0,3%. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2018). Enquanto não houver uma ação unificada nacionalmente, os governos padecerão, nesse enfrentamento desigual das forças de segurança e as facções criminosas.

2.1 AS CENAS DE AGRESSÕES CONTRA AS ESCOLAS ESTADUAIS

Muito tem se discutido a respeito dos problemas da violência urbana e seus reflexos danosos para a organização em sociedade, uma marca singular desta conjuntura é a territorialização do crime, e a banalidade de suas ocorrências, que emerge para a coletividade como uma calamidade pública, algo inimaginável nos dias de hoje, tendo em vista o enorme estoque de capital político-democrático acumulado recentemente via processo de redemocratização do país. Superamos o domínio das oligarquias no cenário político-eleitoral, e agora, têm-se o domínio das oligarquias do crime, denominadas, nos jargões do submundo, de facções criminosas.

Considerar a luta contra as facções criminosas, a "ordem do dia" para a administração pública, em todos os seus níveis, só faz corroborar com o problema. É preciso "olhar para a frente", vislumbrando resolver essa situação de uma maneira decisiva e histórica, tendo na educação suas maiores possibilidades de retorno para o devido acúmulo de capital social contra a criminalidade. (ALBUQUERQUE, 2003).

Um dos fatos evidenciados atualmente, é o ataque de criminosos às escolas, sejam estaduais ou municipais (Tabela 17), todas estão na mira dessa avassaladora onda de violência, com motivos dos mais diversos, que variam de assaltos de pertences pessoais de alunos e professores; roubo de equipamentos eletrônicos da escola (computadores, notebooks, aparelhos de televisão, dentre outros); roubo de armas e coletes de vigilantes e até invasão de escolas para perpetração de tentativas de homicídios, relacionadas com a resolução de dívidas de drogas ou disputas territoriais entre as facções.

Tabela 17 – Escolas assaltadas no Ceará (2010 – 2018)

Nº	Escolas	Bairro	Data	Cidade
1	CAIC Maria Felício Lopes	Vicente Pinzón	07/10/10	Fortaleza

Nº	Escolas	Bairro	Data	Cidade
2	EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira	Vila Velha	10/04/12	Fortaleza
3	EEM Liceu Vila Vellha	Vila Velha	29/08/13	Fortaleza
4	Escola M ^a . José Ferreira Gomes	Dom José	14/11/14	Sobral
5	Escola Municipal Paulo Sarasate	Demócrito Rocha	18/04/17	Fortaleza
6	Centro de Educação de Jovens e Adultos	Centro	24/04/17	Horizonte
7	Escola Municipal Dois de Dezembro	Barra do Ceará	23/05/17	Fortaleza
8	EMEF Nossa sr ^a . Perpétuo Socorro	Álvaro Weyne	06/06/17	Fortaleza
9	Escola Municipal Pedro Holanda	Sítio Jenipapeiro	13/06/17	Senador Pompeu
10	Escola César Campelo	Conjunto Ceará	31/08/17	Fortaleza
11	Escola Ana Bezerra de Sá	Autódromo	11/10/17	Eusébio
12	EMEIF André Luiz	Jangurussu	11/10/17	Fortaleza
13	EEFM Mario Hugo Cidrack do Vale	Antonio Bezerra	07/12/17	Fortaleza
14	Escola Municipal D. Yolanda Queiróz	Juá	13/12/17	Santa Quitéria
15	Escola Municipal Dois de Dezembro	Barra do Ceará	31/01/18	Fortaleza
16	EEF Santa Isabel	Bom Jardim	31/01/18	Fortaleza
17	Escola Marieta Mota Góis	Garrote	05/03/18	Caucaia
18	EMEF José Rebouças Macambira	Jardim Guanabara	12/03/18	Fortaleza

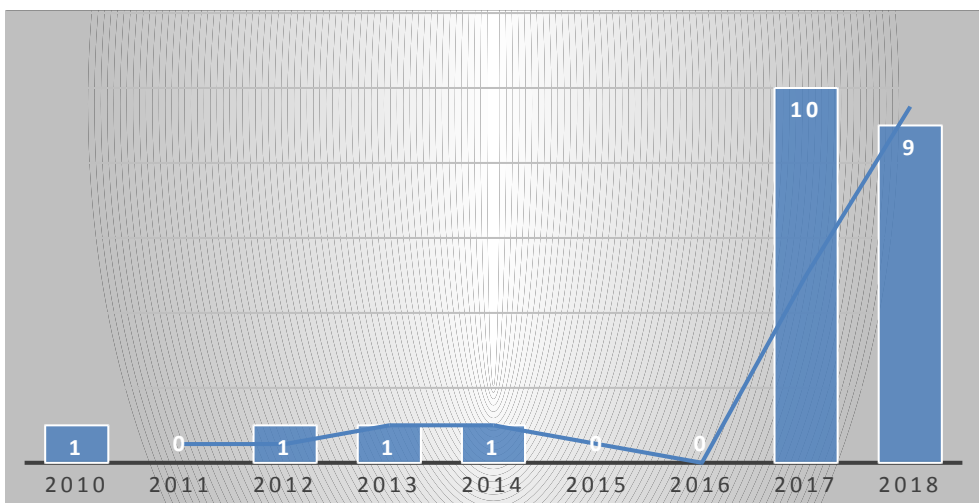
Nº	Escolas	Bairro	Data	Cidade
19	EEM Otacílio Colares	Parque Santa Maria	19/03/18	Fortaleza
20	Escola Raimundo Nogueira	Centro	16/04/18	Horizonte
21	Escola José Bezerra de Menezes	Centro	05/06/18	Juazeiro
22	EEMTI Hermínio Barroso	Parque Rio Branco	21/06/18	Fortaleza
23	EMEIF Francisca de Abreu Lima	Siqueira	03/07/18	Fortaleza

Fonte: Internet, 2018 (adaptada pelo autor)

Os casos relacionados nesse levantamento, dão conta, apenas das escolas que foram invadidas a partir da portaria das respectivas unidades. Onde é possível perceber, conforme a tabela acima, o vertiginoso crescimento das ações delituosas no período entre 2017 – 2018, ocasião coincidente com um provável aumento das disputas territoriais no Ceará, envolvendo as facções criminosas. No período 2015 – 2016, não se teve registro desse tipo de ocorrência, provavelmente relacionado com a sensível diminuição dos casos de violência no Estado do Ceará, conforme apontado na tabela 17.

No gráfico abaixo, os mesmos dados ficam dispostos de maneira a se visualizar historicamente (Gráfico 1), o aumento dessas agressões contra as instituições escolares, onde é possível perceber com maior nitidez, o aumento significativo desses casos.

Gráfico 1 – Escolas assaltadas no Ceará 2010 - 2018.



Fonte: Internet, 2018 (adaptada pelo autor)

O que se discute muito é a violência escolar e seus efeitos na indisciplina, na evasão de jovens da instituição, no bullying, nas pequenas formas de violência física ou verbal presentes nos corredores e salas de aulas, que evidenciam muito mais o caráter dos jovens, do que uma agressão praticada contra a instituição escolar, encetada por organizações criminosas, com o provável objetivo de denegrir ou modificar negativamente seu papel social junto às crianças e adolescentes.

É preciso defender a educação e o acesso das crianças e adolescentes ao caminho mais seguro, para evitar o contato com o mundo das drogas e conseqüentemente o envolvimento com a criminalidade. O autor ressalta que:

destarte, investir em educação e saúde para o ser humano, se constitui num mecanismo de equidade social, de retorno certo e imediato para um povo, para uma nação. Numa sociedade transformada pelo filtro da educação transformadora não haveria espaço para a cultura da violência, preponderaria a plenitude da cidadania ético-holística, não haveria consumo de drogas. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 128).

É imperativo a estruturação de ações voltadas para o combate da violência, uma vez que este fenômeno se apresenta, agora, aos atores escolares de maneira explícita, incitando a necessidade de se repensar questões relacionadas à segurança pública dentro das escolas. (SANTOS, 2017).

A infiltração de drogas, a entrada de elementos estranhos ao ambiente escolar, o movimento de pais, alunos e professores, dentre outros, todo esse fluxo de pessoas passa pela portaria. Então, nessa conjuntura, a portaria das escolas transforma-se no principal ambiente da unidade de ensino, para com isso, garantir a segurança de seus frequentadores e permitir que se cumpra sua função constitucional, de formar cidadãos plenos e livres.

Analisar essa possível fragilidade das escolas diante desse cenário de violência urbana torna-se fundamental, haja vista, que há uma correlação explícita entre essa política educacional de prover as unidades escolares com toda a infraestrutura física, junto com os aspectos pedagógicos e o monitoramento constante dos espaços da escola, para que esta deixe de ser alvo do ataque de criminosos.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se desenvolve mediante necessidade de analisar o funcionamento das portarias das escolas estaduais, diante desse contexto de violência urbana, praticado por criminosos contra essas instituições e seus sujeitos. A crise de insegurança faz aflorar o debate sobre qual política

de segurança pública adotar, posto que a vigência de tal ação depende de resultados concretos, diante de uma opinião pública cada vez mais exigente por essas ações, ao mesmo tempo em que se intensifica a ousadia dos criminosos em desafiar os poderes, constituídos democraticamente.

Esse trabalho de pesquisa tem como título principal, a Fragilidade e a insegurança das portarias nas escolas públicas estaduais, e tem a finalidade de diagnosticar através de uma pesquisa estruturada, a realidade e a vulnerabilidade desse setor da escola.

Diante desse contexto, faz-se urgente e necessário avaliar, como objetivo geral da pesquisa, as possíveis falhas e a conseqüente insegurança ocorridas nas portarias das escolas públicas da rede estadual, têm como objetivos específicos, verificar a contribuição da portaria das escolas na inibição e contenção da violência urbana no entorno ou dentro das unidades de ensino; identificar os tipos de funcionários presentes na portaria das escolas e apontar soluções para melhorar a atuação desses profissionais nesse setor das escolas.

A pesquisa estruturada envolveu o procedimento metodológico de se apresentar na portaria das vinte e quatro (24) escolas estaduais, selecionadas aleatoriamente, como professor da rede estadual que queria falar com o diretor ou coordenador da unidade escolar. A pesquisa reside prioritariamente na análise do local de entrada e saída da unidade e na atitude do servidor ali presente (Vigilante patrimonial improvisado, Porteiro especializado ou Zelador improvisado).

Em outro aspecto dessa metodologia, são considerados os argumentos de Frankfort-Nachmias & Leon-Guerrero (2006) sendo citado por Fonseca (2008, p. 3) para quem, os estudos quantitativos são fundamentais em análises sociológicas, posto que "em questões de investigação não se pode confiar apenas em raciocínio, especulação, julgamento moral ou preferência subjectiva" (sic). Toda análise social séria deve ser precedida de dados quantitativos, onde, por meio de argumentos baseados na percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tem-se uma interpretação fidedigna da realidade que se pretende modificar.

Portanto, o ideal para esse trabalho de caráter sociológico, é considerar as duas abordagens postas em evidência pelo autor. A flexibilidade que estas metodologias proporcionam são fundamentais para responder a questões sociológicas, onde se pode obter sucesso em apresentar um diagnóstico aproximado dos objetivos propostos na presente pesquisa.

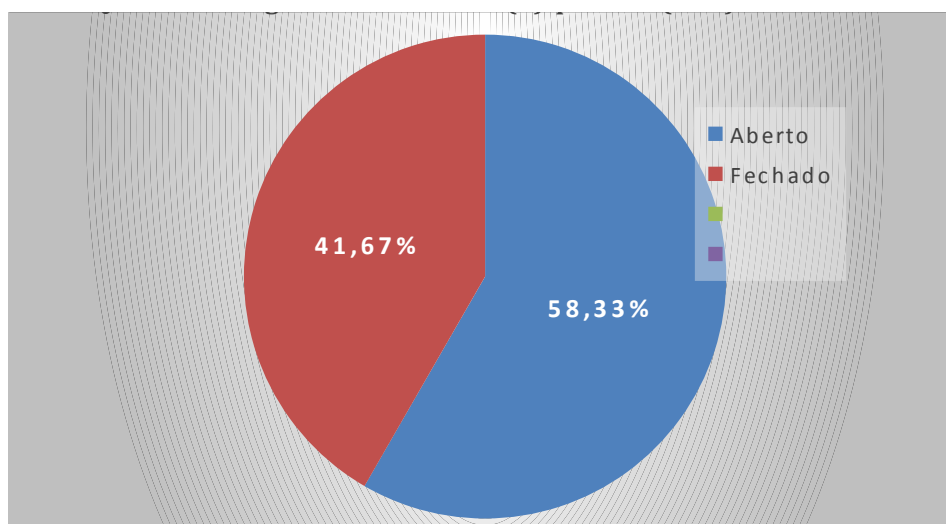
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados ora apresentados, foram coletados em uma pesquisa de campo com vinte e quatro (24) escolas de ensino médio da rede pública estadual, através de um instrumental em forma de questionário estruturado, no período do ano de 2017 ao primeiro semestre do ano de 2018. A pesquisa residiu basicamente na análise do funcionamento da portaria das escolas, local de entrada e saída da unidade, e na atitude do servidor ali presente (Vigilante patrimonial improvisado, Porteiro especializado ou Zelador improvisado).

Essa pesquisa foi suscitada devido à conjuntura atual da chegada da violência dentro das escolas, evidenciadas através de uma pesquisa documental (Rever tabela 1), onde aponta que o ataque de criminosos às escolas, sejam estaduais ou municipais, sejam na Região Metropolitana ou no Interior do Estado, já é uma realidade dentro das instituições de ensino.

Na pergunta do questionário estruturado sobre, quando o pesquisador chegou na escola o portão se encontrava aberto ou fechado? (Gráfico 2), 58% das escolas incluídas na pesquisa encontravam-se com o portão aberto, contra 42% que a entrada da unidade escolar se encontrava com os portões devidamente fechados.

Gráfico 2 – Quando chegou na escola o(s) portão(ões) se encontravam



Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – 2018

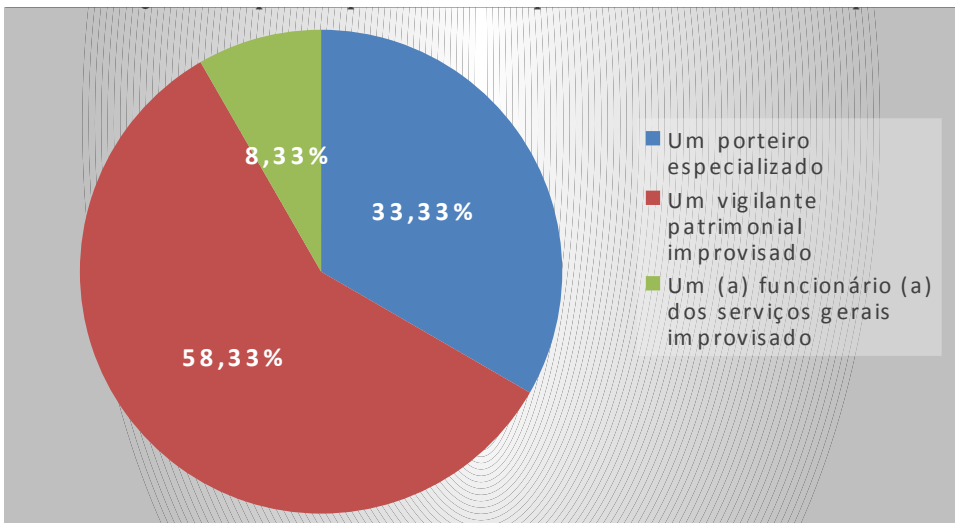
Esse dado da pesquisa se torna bastante preocupante, imaginar que nessa conjuntura de escalada da violência urbana, ainda encontrar gestores de escolas que pensam em subestimar a ação e a vontade dos marginais de

tentarem invadir esses espaços de concentração de jovens e servidores, com o intuito de fazê-los vítimas ou algozes de sua natureza delinquente.

Na pergunta, sobre qual o tipo de profissional que se encontrava na portaria? (Gráfico 3), 58% das escolas visitadas possuem como porteiro, o vigilante patrimonial improvisado; 34% estava presente um porteiro especializado e 8% das unidades estavam com um funcionário dos serviços gerais improvisado na portaria.

Independente dos critérios utilizados pela SEDUC para o provimento do cargo de porteiro escolar e das orientações dirigidas aos gestores escolares para essa pauta, o ideal é que as escolas sejam providas com os serviços de um porteiro especializado, entendido nesse caso, como aquele profissional que conhece todos os estudantes da unidade escolar, estando fardados ou não, devendo ser apresentado em cada sala de aula pelo gestor local no início de cada ano letivo, para que todos possam conhecê-lo também e, claro, respeitá-lo, já que na atual conjuntura de prevenção à violência urbana, o profissional da portaria se torna um pedagogo, aquele que ensina e protege os jovens, além da prestação funcional dos serviços inerentes à profissão.

Gráfico 3 – Qual tipo de profissional se encontrava na portaria.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – 2018

Essas recomendações têm a ver com o aumento da criminalidade no país, onde todas as instituições de ensino, que congregam crianças e adolescentes, devem modificar seus sistemas de segurança, adaptando-se às novas circunstâncias de uma maneira preventiva.

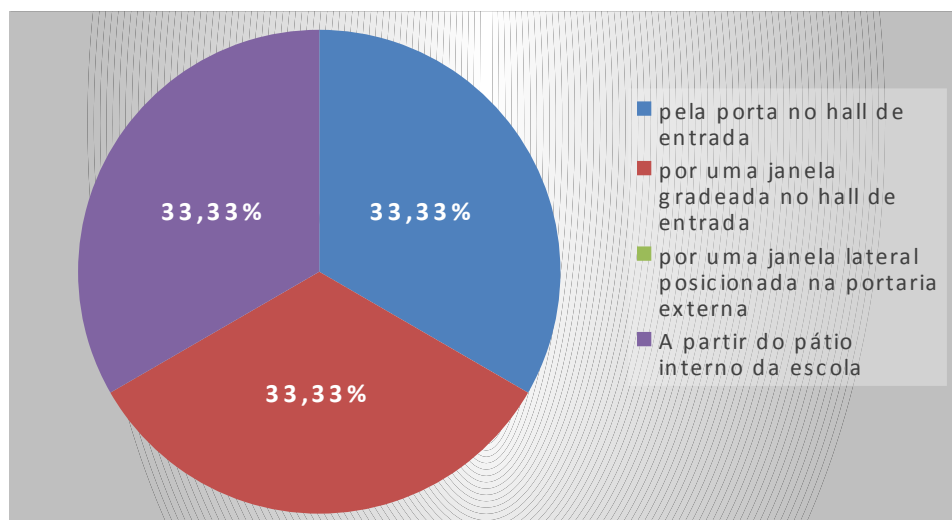
Projetos eficazes de segurança em colégios e faculdades devem ser elaborados levando em conta a dinâmica idealizada pela área pedagógica para que sirva de valor agregado, tan-

to ao propósito da instituição, quanto auxiliando no processo educacional. Importante que o foco primordial seja sempre nos frequentadores (alunos, pais, funcionários e visitantes) e se alinhe a segurança efetiva com a transmissão da sensação de segurança. (MANCIO, 2017, p. 3).

O risco da utilização, nas portarias das escolas, de um vigilante patrimonial improvisado, é que esse profissional, geralmente, não conhece os estudantes da unidade escolar, devido à rotatividade comum e, também, porque a prestação desse serviço não faz parte de suas obrigações contratuais, já que sua incumbência se resume a vigiar o interior das escolas e se responsabilizar pelo seu patrimônio.

A respeito do acesso dos pais e demais interessados à secretaria da escola (Gráfico 4), foi confirmado que em 34% das escolas envolvidas na pesquisa, esse acesso se dá pela porta no hall de entrada; 33% do acesso se dá por uma janela gradeada no hall de entrada; 33% desse acesso é realizado a partir do pátio interno da escola. A inclusão desse assunto na pesquisa estruturada tem a ver com o fluxo de entrada e saída de pessoas da comunidade (ex-alunos e pais) buscando os serviços oferecidos pela secretaria escolar.

Gráfico 4 – O acesso dos pais e demais interessados à secretaria da escola



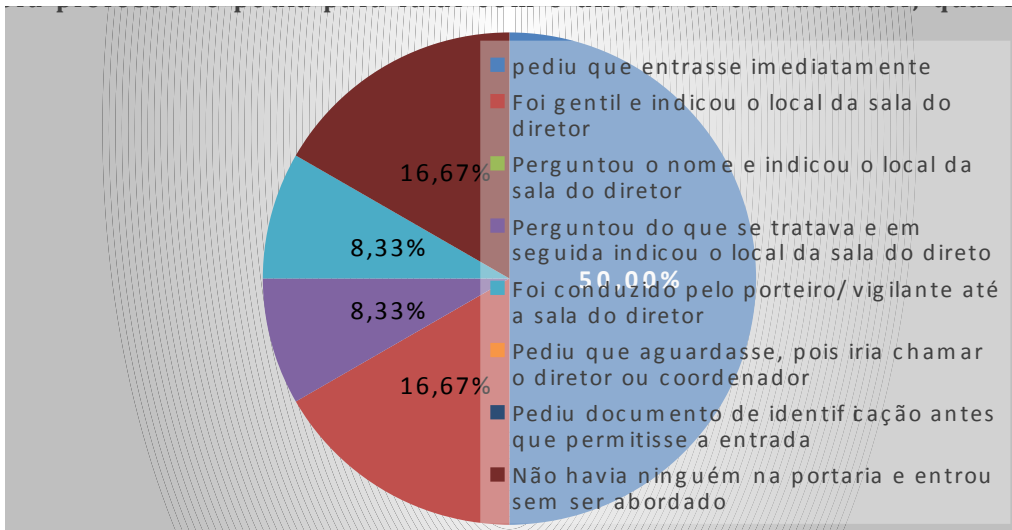
Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – 2018

Percebe-se que a circulação da maioria das pessoas que desejam chegar à secretaria, fica restrita ao hall de entrada e em direção ao portão externo das escolas. Isso é bastante positivo para a prevenção da segurança nas escolas, já que o acesso das pessoas da comunidade fica restrito a parte externa da escola, no entanto, em um terço das escolas visitadas, esse acesso ainda é feito a partir do pátio interno.

Esse procedimento se reveste de preocupação por causa da possibilidade de os estudantes terem contato com pessoas cujo interesse em visitar a secretaria, seja diferente dos serviços que são oferecidos naquele setor da escola, ou seja, é o risco de criminosos entrarem disfarçados de ex-estudante ou como pai de aluno, para levar adiante práticas delituosas, como tentativas de homicídio, assaltos, depredações do patrimônio, tráfico de drogas, dentre outros.

Na pergunta do questionário, quando o pesquisador falou que era professor e pediu para falar com o diretor ou coordenador, qual foi a reação do porteiro/ vigilante? (Gráfico 5), 50% dos vigilantes das escolas elencadas na pesquisa pediram que entrasse imediatamente; 17% dos pesquisados foram gentis e indicaram o local da sala do diretor; em 17% das escolas pesquisadas foi constatado que não havia ninguém na portaria e o pesquisador entrou sem ser abordado; em 8% das escolas o vigilante perguntou do que se tratava e em seguida indicou o local da sala do diretor, assim como, na mesma proporção, o porteiro/ vigilante conduziu o pesquisador até a sala do diretor; foi constatado que nenhum porteiro/ vigilante perguntou o nome do pesquisador, bem como, nenhum deles pediu documento de identificação, para verificar a autenticidade da informação de que se tratava, realmente, de um professor da rede estadual.

Gráfico 5 – Quando o pesquisador falou que era professor e pediu para falar com o diretor ou coordenador, qual foi a reação do porteiro/ vigilante?



Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – 2018.

Esse é ponto mais importante do trabalho, onde pelo que é demonstrado na pesquisa, as portarias das escolas participantes, são absolutamente fragilizadas, ficando evidente a falta de orientação dos servidores face à

nova realidade, onde deveriam estar ali para prover a segurança do lugar, garantindo com isso a integridade física e psicológica dos sujeitos escolares. Frente a isso, não é mais possível pensar a rotina do servidor presente na portaria das escolas, apenas para abrir e fechar portão, a demanda atual deve avançar para além disso em sua competência.

Os gestores, que por desconhecimento dessa onda de ataques às escolas ou, do contrário, pela subestimação de uma realidade concreta, devem mudar completamente os critérios existentes atualmente para o bom funcionamento desse setor da escola de sua responsabilidade, de maneira que haja uma sintonia entre todos os sujeitos escolares que atuam nos demais ambientes, para garantir que o funcionamento competente da portaria tenha a ver com os outros processos que acontecem na unidade de ensino.

Mancio (2017) reconhece que se todos, sempre colaborando e alertas na movimentação interna e externa dos alunos, desta maneira, então, estejam sempre precavidos e prontos para agir em qualquer situação de anormalidade, antes mesmo que esta aconteça.

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) deveria disponibilizar crachás funcionais aos professores da rede estadual, para que não haja nenhum constrangimento do servidor em visita a determinada unidade estadual de ensino; os pais devem ser comunicados da nova diretriz para adentrar a escola, através de uma reunião de toda a congregação, de maneira que haja a devida participação de toda a comunidade escolar face à necessidade de resguardar melhor a segurança na escola.

Deve-se, portanto, atribuir a essa discussão a necessidade da (sic) escola organizar-se para enfrentar os dilemas oriundos da violência, de modo a combatê-la em sua estrutura a partir de princípios relacionados à educação, e a partir da articulação daqueles que compõem esse espaço como gestores, corpo docente, alunos e funcionários. (SANTOS, 2017, p. 10).

Na pesquisa ficou demonstrado também que os porteiros de algumas escolas agiram corretamente em pedir gentilmente que o professor-pesquisador aguardasse no hall de entrada da escola, enquanto iria chamar o diretor ou coordenador para atendê-lo, ficando evidente que existe diferenças de critérios para funcionamento das portarias das escolas estaduais.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve o objetivo de demonstrar a fragilidade e a vulnerabilidade das portarias das escolas estaduais frente ao avanço da violência urbana para o seu interior, que por se tratar de um recorte da realidade, seus resultados podem servir para todas as escolas. Ficou comprovado ao

longo dos trabalhos, que esse setor da instituição precisa passar por uma modificação completa, seguida da atualização de critérios para o seu bom funcionamento, de maneira que colabore positivamente com o processo de ensino-aprendizagem ali existente.

Diante disso é que se recomenda uma unificação do funcionamento da portaria de todas as escolas de âmbito estadual, adotando critérios baseados nos fatos reais, que é o crescente aumento das invasões às escolas por grupos de criminosos. Nesse cenário, os sujeitos escolares ficam totalmente expostos a essa violência, tendo suas integridades físicas e psicológicas ameaçadas. De fato, a grande ameaça, também, recai sobre a instituição escolar, porque abre a possibilidade de, aos poucos, ser obrigada a fechar suas portas, por falta de matrícula, infrequência e evasão de estudantes.

A importância do porteiro especializado, reside no fato deste, conhecer os alunos e professores, tornando-se um pedagogo efetivamente, criando assim um vínculo entre pais/ responsáveis e alunos.

Obviamente, que a adoção dessas recomendações não vai eximir completamente a escola dessa exposição, por se tratar de algo que atinge toda a sociedade, ricos ou pobres, analfabetos ou formados, todos estão a mercê da ação da bandidagem, mas pode haver uma redução significativa dos casos de ataques a essa instituição e seus sujeitos, caso haja uma prevenção e um controle rigoroso da portaria das escolas.

O ideal é que o critério adotado para pessoas de fora, que queiram adentrar ao recinto interno da escola, seja o de contenção para a devida identificação, incluindo, além de professores, pais de alunos, entregadores de mercadorias, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joás de Souza. Causas Da Violência E Da Criminalidade Urbana Como Fonte Geradora Da Insegurança: Uma análise comparativa em duas áreas de Fortaleza. 2003. 152 f. Monografia da Especialização em Processo Penal da Escola Superior do Ministério Público/ UFC, Fortaleza, 2003.

DIÁRIO DO NORDESTE/ Negócios (02/18) - Após dois anos, economia do CE volta a crescer e sobe 0,37%. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/apos-dois-anos-economia-do-ce-volta-a-crescer-e-sobe-0-37-1.1896344>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FONSECA, Jaime Raúl Seixas. Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação, In: VI CONGRESSO

PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA - Mundo Sociais: saberes e práticas. 2008, número de série 346, Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 2008. P. 1-18.

MANCIO, Natália. Segurança nas escolas, In: Revista Supra Ensino, 2017. Disponível, em: <<http://supraensino.com.br/seguranca-nas-escolas/>> Acesso, em: 01 fev. 2018.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA, Elano Ferreira. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos, IPEA – CODE, 2011.

PRADO, Verônica. EM 10 ANOS, TAXA DE HOMICÍDIOS NO CEARÁ CRESCEU 166,5%. (Do G1 CE). Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/03/em-10-anos-taxa-de-homicidios-no-ceara-cresceu-1665-diz-ipea.html>> Acesso em: 27 mar. 2016.

SANTOS, João M. V. dos; ADAM, Joyce Mary. Violência No Contexto Social E Suas Representações Na Escola: Uma Análise Teórico- Metodológica. In: Educere, XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25192_13218_revisado_pdf.pdf>. Acesso em 22 mar. 2018.

WENTZEL, Marina. O preço da violência: quanto os brasileiros pagam por não viverem em paz? BBC Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38852816>>. Acesso em: nov. 2017.

13 NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISAS E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS) NO ESTADO DO CEARÁ: BREVE DESCRIÇÃO

WORK CORE, RESEARCH AND SOCIAL PRACTICES (NTPPS) IN THE STATE OF CEARÁ: BRIEF DESCRIPTION

NÚCLEO DE TRABAJO, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES (NTPPS) EN EL ESTADO DE CEARÁ: BREVE DESCRIPCIÓN

Crismacleiton Galdino Mota²³

RESUMO

O presente estudo visou a socialização de uma proposta de reorganização curricular apresentada pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a qual propõe um currículo interdisciplinar. Sabendo que essa proposta vai de encontro às escolas brasileiras, que têm seu ensino fundamentado numa matriz curricular multi/pluridisciplinar, este trabalho objetivou descrever e socializar a proposta de reorganização curricular do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), apoiada pela SEDUC, com foco no Ensino Médio, por meio de um produto educacional tecnológico, o blog. A proposta descrita pressupunha a adesão voluntária das escolas públicas da rede estadual, e nosso lócus de pesquisa foi a EEFMJM, situada no município de Fortaleza, e teve como sujeitos da pesquisa os idealizadores e os tutores responsáveis pelo desenvolvimento da proposta na escola. A pesquisa foi do tipo estudo de caso, de natureza bibliográfica e participante, numa abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que o projeto de reorganização curricular obteve êxito junto à comunidade escolar, fato este comprovado nos trabalhos desenvolvidos na escola, bem como nas respostas obtidas nos questionários e entrevistas, bem como nas observações realizadas durante o desenvolvimento das ações do NTPPS. Consideramos as ações do NTPPS, na escola, importante para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos, pois contribuiu significativamente nos resultados das avaliações internas, assim como no desenvolvimento da autonomia e cooperatividade entre os pares e, ainda, auxiliou na elaboração dos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos por eles, em grupo.

Palavras-chave: Reorganização curricular. NTPPS. Currículo interdisciplinar.

²³ Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Ceará(2003), especialização em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Ceará(2007), mestrado em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará(2005) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará(2016). Professor da Rede Estadual Pública de Ensino.

ABSTRACT

This study aimed the socialization of a curriculum reorganization proposal submitted by the Secretary of Education of Ceará (SEDUC), based on the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394/96), which proposes an interdisciplinary curriculum. Knowing that this proposal is in contrast to Brazilian schools, which have their education based on a multidisciplinary curriculum, which have their education based on a multidisciplinary curriculum, this study aimed to describe and socialize the proposal for the curricular reorganization of the Work Unit, Research and Social Practices (NTPPS), supported by SEDUC, focusing on high school, and using the blog as technological educational product. The proposal described presupposed the voluntary adhesion of public schools of the state, and our research locus was the Elementary EEFMJM, located in the city of Fortaleza, and had as research subjects the creators and tutors responsible for the proposal development at the school. The research was a study case bibliographical and participant, with a qualitative approach. The results showed that the curriculum reorganization project was successful with the school community, fact confirmed by the work done at the school, as well as the answers obtained from the questionnaires and interviews, as well as the observations made during the development of NTPPS actions. We considered the actions of NTPPS in the school important for personal, social, and intellectual development of pupils because it contributed significantly on the internal assessments results, as well as in the development of autonomy and cooperativeness among peers, and assisted in the preparation of interdisciplinary work developed by them in the group.

Keywords: Curriculum Reorganization. NTPPS. Interdisciplinary Curriculum.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo la socialización de una propuesta de reorganización curricular presentada por la Secretaría de Educación de Ceará (SEDUC), con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9394/96), la cual propone un currículo interdisciplinario. Sabiendo que esta propuesta va en contra de las escuelas brasileñas que tienen su enseñanza fundamentada en una matriz curricular multi/pluridisciplinar, este trabajo tuvo por objetivo describir y socializar la propuesta de reorganización curricular del Núcleo de Trabajo, Investigación y Prácticas Sociales (NTPPS), apoyada por la SEDUC, enfocándose en las escuelas de

enseñanza media preparatoria por medio de un producto educacional tecnológico: el blog. La propuesta descrita presupone la integración voluntaria de las escuelas públicas de la red estadual; nuestro punto de investigación fue la escuela EEFMJM, situada en la ciudad de Fortaleza y tuvo como objetos de investigación a los idealizadores y tutores responsables por el desarrollo de la propuesta en la escuela. La investigación fue un estudio de caso, de naturaleza bibliográfica y participante, con un enfoque cualitativo. Los resultados apuntaron que el proyecto de reorganización curricular tuvo éxito en la comunidad escolar, cuyo hecho fue comprobado en los trabajos desarrollados en la escuela, así como las respuestas obtenidas en los cuestionarios y entrevistas, además de las observaciones realizadas durante el desarrollo de las acciones del NTPPS. Consideramos que las acciones del NTPPS en la escuela son importantes para el desarrollo personal, social e intelectual de los alumnos, ya que contribuyó de manera significativa para los resultados de las evaluaciones internas, así como para el desarrollo de la autonomía y cooperación entre los colegas, además de ayudar en la elaboración de los trabajos interdisciplinarios desarrollados en grupo por ellos mismos.

Palabras-clave: Reorganización curricular. NTPPS. Currículo interdisciplinario.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil as escolas, ainda no século XXI, enfrentam um grande desafio, pois a discussão curricular e a implementação de uma proposta pedagógica comprometida em resgatar os valores humanos, educar e promover as pessoas com vistas à transformação social é algo que deve ser feita, o quanto antes, mas para isso a sociedade precisa participar desse repensar o currículo, para contemplar saberes que visem a construção do conhecimento, que oportunizem a aprendizagem por meio de experiência e da autoconstrução (LEBEM 9694/96 Art. 3º).

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), foi apresentado aos professores, como um programa que o Governo do Estado do Ceará estava implantando e que deveria ser posto em prática no início de 2012.

A princípio o projeto gerou nos professores o sentimento de que seria mais um dos projetos meteóricos que eram lançados nas escolas de modo arbitral e vertical. Nesse percurso, as escolas foram convidadas a participar do projeto de forma voluntária, com a proposta de que o Projeto NTPPS (CEARÁ, 2012) agiria sobre uma temática maior que as dos demais projetos que já haviam sido “apresentados” em anos anteriores, e que não trariam efetivas mudanças na prática docente.

No entanto o NTPPS propunha uma "reorganização curricular", algo que objetivava influenciar diretamente o modo como os professores estavam acostumados a trabalhar suas disciplinas em sala de aula.

O processo de construção/execução da proposta metodológica, apresentada pelo Governo do Estado do Ceará e pela Secretaria de Educação (SEDUC), apontava para uma "reorganização curricular" no dia a dia, e os professores passaram a considerar a possibilidade da integração entre as diferentes disciplinas, aproximando a prática docente de um modelo de currículo interdisciplinar.

O NTPPS foi apresentado na escola, como uma proposta metodológica que focalizava a reorganização curricular e apostava na união dos conhecimentos oferecidos, nas diversas disciplinas diárias da escola, para a realização de projetos de pesquisas desenvolvidos pelos próprios alunos numa ação interdisciplinar.

Na intenção de clarear o objeto de estudo desse trabalho, emergiram alguns questionamentos, tais como: Qual o papel e as contribuições do NTPPS para as mudanças metodológicas na escola? Quais as impressões do professor em relação ao NTPPS? O que dizem os idealizadores do NTPPS?

Para responder tais questionamentos, esse trabalho teve como objetivo principal descrever o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e suas contribuições para mudanças no currículo do ensino médio numa escola pública do estado do Ceará. Ressaltamos que o NTPPS, por ser um projeto de ampla atuação, nessa pesquisa, detalhamos suas características e potencialidades, mas focalizamos, especificamente, no papel do NTPPS e sua colaboração no desenvolvimento de um currículo interdisciplinar na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade junto a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais).

2 PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ A PARTIR DO NTPPS

O Ensino Médio deve ser organizado de modo a garantir o direito à aprendizagem dos jovens, deve ser pautado no desenvolvimento das potencialidades cognitivas e produtivas, bem como na solidariedade e ética (KÜLLER, 2011).

Ressaltamos que dois documentos foram muito importantes para estruturar a proposta do NTPPS no Estado do Ceará, a saber: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados em maio de 2011 pela Representação da UNESCO no Brasil.

Os referidos documentos fundamentavam a reorganização curricular e a criação do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), no Ceará e possibilitaram a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para a juventude, disponibilizando um tempo curricular na parte diversificada com 5 h/a por semana, para realinhar os demais componentes curriculares e o tempo, de acordo com a preferência da comunidade escolar. Esses componentes foram organizados em quatro blocos, que se revezavam a cada semana de estudo (CEARÁ, 2012).

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir, para o cotidiano das escolas de ensino médio, os pressupostos metodológicos do Projeto Com.Domínio Digital (falaremos sobre este projeto posteriormente), desenvolvido pelo Instituto Aliança (IA), com o apoio da SEDUC.

Também podemos comentar ainda que o NTPPS tem a intenção de desenvolver todas as afirmações citadas acima, utilizando principalmente as demais disciplinas que compõem o currículo de cada série do ensino médio, uma vez que a ideia de núcleo projeta uma união das demais disciplinas do currículo, em prol de um caminho interdisciplinar.

Com inspiração nos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO, o tema central das atividades do Núcleo para o 1º ano do ensino médio foi a escola e a família, para o 2º ano do ensino médio foi a comunidade e para o 3º ano do ensino médio foi o trabalho e sociedade, adaptado dos Protótipos da UNESCO (KÜLLER, 2011).

A seguir apresentamos o Gráfico 6 que apresenta o histórico de escolas que aderiram voluntariamente ao NTPPS até o ano de 2015.

Gráfico 6 – Histórico de escolas que aderiram ao NTPPS até o ano de 2015



Fonte: Seduc (2016).

O NTPPS tem promovido desde a sua implantação, em 2012, discussões no Ensino Médio pautadas nas seguintes categorias: identidade, ética, formação cidadã, integração, projeto de vida, sustentabilidade, saúde, dentre outras, por entender que o currículo da escola não é feito apenas de conteúdos técnicos, mas sua intenção magistral deve ser a formação para a vida. Assim, os conteúdos trabalhados nas instituições formais, de acordo com os pressupostos e ensino do NTPPS precisam ser relevantes socialmente, conectando-se aos interesses das crianças, jovens e adultos.

Segundo dados da SEDUC 2018, 190 escolas estão fazendo parte da proposta do NTPPS, dessas 111 são escolas de tempo integral e 79 são escolas de tempo parcial. Desse modo constata-se que existe uma demanda de escolas cada vez maior pelo ensino interdisciplinar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por meio da história da educação brasileira, sabemos que algumas leis foram sancionadas nesse percurso histórico, e dentre elas destacamos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1961, e posteriormente, a Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), a qual havia descrito a escola e os currículos, propondo currículos gradeados e disciplinas que "desgastaram" o conhecimento da escola como um todo, envolvendo professores, estudantes e sociedade.

Com a abertura política, o país ganharia nova Constituição Federal (1988), que após anos de debate no Brasil, temos a promulgação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), essa lei aponta entre outras providências, propostas curriculares, que tem a finalidade de uma educação fundamentada na visão de totalidade, da contextualização, da interpretação de fenômenos, de situações, oportunizando aos estudantes o conhecimento de mundo como um todo, além da relação do indivíduo com componentes de áreas distintas, mas afins.

No entanto, essa lei passa por uma série de atualizações, com a finalidade de cumprir o que pressupõe a Constituição Federal de 1988 e, assim, em 4 de abril de 2013, criou-se a Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Fundamentados nos pressupostos das reformas da educação no século XXI, a reorganização curricular, tem bases na inter e transdisciplinaridade e, nesse contexto, inicia-se os alicerces do NTPPS, a partir das leis citadas, que surge com uma proposta de mudanças no cenário escolar, e de forma particular ao cotidiano do currículo do ensino médio.

4 AS NOVAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO NA ESCOLA ATUAL

No contexto atual é papel de todos trabalharem para a superação de um currículo conteudista que inviabiliza a escola pública de formar seus aprendizes para o pleno exercício da cidadania. Faz-se necessário, nesse cenário, um currículo com bases culturais e interdisciplinares, para a transformação social, apresentando a escola, como o espaço em que se aprende a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrariando um currículo que fomenta as desigualdades e exclusão social (PINHEIRO, 2007).

O termo curriculum tem sua raiz no latim e significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas (SA-CRISTÁN, 2013). De acordo com a origem da palavra, podemos afirmar que o "currículo" direciona a vida dos sujeitos, e que é relevante e de imenso significado para a comunidade escolar, pois dependendo de como os conhecimentos são organizados e apresentados, tem o poder de nortear, mudar ou parar a vida dos estudantes e professores.

Assim, na escola, o currículo se torna terra fértil para mudanças ou manutenção das relações de poder, e interfere diretamente nas mudanças socioculturais, econômicas e, principalmente, educativas.

Com isso, a reconstrução de um currículo que venha ao encontro das reais necessidades da escola e do estudante, pode colaborar para constituir novos paradigmas nos processos de ensino e de aprendizagem que direcionem a instituição escolar a ultrapassar a barreira do modelo de ensino conteudista.

Reconstruir um currículo na perspectiva da interdisciplinaridade exige desse professor uma mudança de postura (SOUSA, 2013), melhoria na sua formação, para que ele possa inovar nas práticas pedagógicas, escolher com qualidade suas metodologias e novas formas de avaliação; portanto, o currículo se apresenta como um documento de referência.

A seguir segue uma reflexão sobre o que é currículo, numa abordagem pedagógica, com ênfase ao currículo interdisciplinar.

5 CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

Compreender o currículo, não é uma ação didática de fácil aceitação; isso pressupõe quebrar paradigmas, superar modelos ultrapassados, mas, principalmente, o professor se predispor às mudanças. Encontramos apoio para essas mudanças na legislação educacional vigente, que dentre as providências a serem tomadas, ressalta a renovação paradigmática dos currículos escolares (BRASIL, 1996).

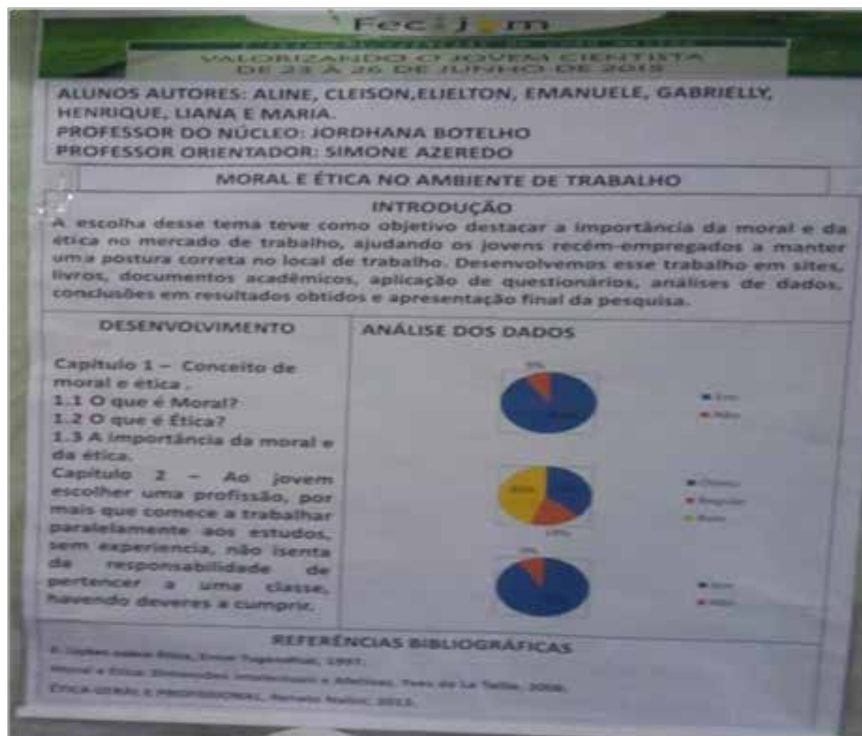
Para Pinheiro (2007) fundamentada em Fazenda (1995) aponta que, quando se trata do trabalho com currículo interdisciplinar, alguns pensam que o fato de misturar as disciplinas em projetos, está trabalhando esse currículo. Porém, isso se constitui num equívoco didático, pois um currículo interdisciplinar pressupõe muito mais; é preciso rever o que se aprendeu e saber realizar as inter-relações e interconexões, possibilitando que um aprendizado coletivo seja construído também de forma individual, pelo aluno.

No entanto, para que essas mudanças ocorram, faz-se necessário a "mudança de postura" do professor, pois exige um repensar do currículo escolar, que favoreça uma ação interdisciplinar (SOUSA, 2013).

Vale ressaltar que, um currículo interdisciplinar pode contribuir para aulas inovadoras e transformadoras, enquanto que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais levam o aluno ao acúmulo de informações que pouco ou quase nada contribuem para sua vida profissional e pessoal.

Pode-se constatar essa afirmação na Figura 1 a seguir, que apresenta um projetofundamentado num currículo interdisciplinar, de acordo com a proposta metodológica do NTPPS.

Figura 11 – Diagrama de competências



Fonte: Elaborado pelo autor - EEFMJM(2015)

Nesta situação de aprendizagem, o aluno seleciona informações significativas, para tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias e, ainda, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

Nota-se isto nas falas das professoras de NTPPS da EEFMJM :

“O ensino baseado numa proposta onde a pesquisa serve de norte para a busca do conhecimento, favorecendo a relação entre as disciplinas.” (TUTORA A). “Protagonismo do aluno: É o ponto mais em destaque. Os alunos aprenderam a fazer com as próprias mãos e a andarem com as próprias pernas. Não são tão dependentes dos professores.”(TUTORA).

Com isso, chegamos a compreensão de que é importante um currículo que integre a teoria à prática, que vise a superação das dificuldades de aprendizagem, que se fundamente na interdisciplinaridade e se chegue a transdisciplinaridade (FAZENDA, 2005), promovendo a educação universal, pois, pensar o currículo nessa direção, exige um projeto interdisciplinar de ensino que exija as relações conscientes entre as pessoa

6 METODOLOGIA

Optamos neste trabalho pela análise qualitativa dos dados, pois, no estudo, o interesse maior foi no entendimento dos fatos e, para isso, foi necessário o entendimento do contexto em que estes ocorreram. Com isso, nos apoiamos numa abordagem qualitativa que pressupõe uma visão global dos fenômenos, isto é, que ela leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Com isso, uma vez que esta pesquisa buscou investigar as mudanças e inovações na Organização Curricular na escola estadual JM, situada no município de Fortaleza - Ceará, consideramos que esse estudo se baseou no estudo de caso.

Os sujeitos envolvidos foram alunos, tutores do núcleo e os idealizadores do núcleo entrevistados RM (SEDUC) e RB (INSTITUTO ALIANÇA). Esse trabalho também descreveu uma ação de formação do professor de Núcleo da escola, realizado pelo Instituto Aliança, como agente de um processo interdisciplinar.

Cada professor de núcleo respondeu questionários e neles retratavam toda a dinâmica do projeto na escola. Também com a observação dos alunos em suas aulas de núcleo foram registradas fotos de seus trabalhos. Nesse meio tempo, foram também realizadas as entrevistas aos idealizadores do projeto (RM e RB), que somente depois fizemos um perfil do desenvolvimento do projeto NTPPS.

Os questionários apresentavam perguntas objetivas e subjetivas, divididas em blocos, em que o bloco I, se preocupou na formação e percurso profissional de cada tutor e os blocos II e III, com questões subjetivas.

Quanto às entrevistas, realizamos duas (em espaços e tempos diferentes) com os idealizadores do NTPPS – RM (SEDUC) e RB(INSTITUTO ALINÇA). As entrevistas apresentaram uma duração de aproximadamente quarenta a cinquenta minutos, com o consentimento dos entrevistados, sendo gravadas, transcritas e analisadas posteriormente. Oferecemos a cópia dos áudios, assim como as transcrições das falas para os entrevistados RM e RB.

Segundo as palavras de RM (SEDUC) ele explica sobre o NTPPS e a estruturação da ideia do projeto inicial:

“Mas o que quer dizer esse núcleo? A proposta original da UNESCO é que esse núcleo fosse um tempo destinado na carga horária dos professores para que eles pudessem orientar os estudantes como pesquisa, mas isso sozinho não era suficiente, era preciso também educar os jovens como protagonismo, educar os jovens pra essa ação mais consciente e gestão de si mesmo, porque o pesquisador inevitavelmente é um gestor de si mesmo[...]Então a gente identificou o Com.Domínio Digital(IA) como tecnologia nessa perspectiva de uma pedagogia ativa, os protótipos na indução desse olhar da pesquisa incorporada à rotina de aula, combinamos as duas coisas, mas, enquanto secretaria nós não tivemos quer ser mais assertivos, não podemos ser filosóficos de discutir grandes coisas, então temos os princípios, mas dentro de uma proposta estruturada, que nós chamamos de Núcleo Trabalho e Pesquisa e demais classes sociais, que foi a criação de um tempo na parte diversificada da escola, ou seja, cinco horas aula, onde quatro horas era pra oficinas de desenvolvimento pessoal e social e no início, uma hora foi para o TIC, onde o professor do laboratório de informática administrava hora.”

Com esse procedimento, foi possível compreender e construir esse texto, pois o convívio com os fenômenos educativos no próprio contexto proporcionaram uma multiplicidade de informações concernentes ao objeto de estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto importante durante a realização deste trabalho foi a influência dos novos ideais e comportamentos atuais das pessoas na formação de um currículo escolar. Antes se pensava que era a escola um dos instrumentos formadores nos costumes da sociedade, mas notou-se o inverso. No decorrer do desenvolvimento deste trabalho notou-se a implementação do

processo de mudança na organização curricular das escolas do Ceará, no que diz respeito aos profissionais da educação, estes mesmo com as dificuldades, tanto que se refere às condições materiais pedagógicas, quanto ao próprio aprendizado no exercício da interdisciplinaridade, na prática docente diária.

Identificadas às dificuldades, não significa parar nelas, mas enfrentá-las com planejamentos exitosos, para que os sujeitos da escola vejam com clareza a evolução com que resultam seus esforços em essas vitórias.

Enfim, ressaltamos que um projeto como o NTPPS, depois dos resultados observados, pode se consolidando com sucesso, uma vez que tenta despertar a cidadania no estudante, por meio das práticas interdisciplinares e elementos agregadores dos projetos realizados por eles na escola. Com isso, esse aprendizado deve ser difundido cada vez mais para que outras escolas possam aderir à proposta, a fim de que se transforme em política pública, que valorize amplamente a busca pelo conhecimento democrático e que renege a ignorância das pessoas, bem como valorize o professor.

O Blog neste artigo traz também um produto educacional, que tenha uma utilidade para a sociedade. A partir das reflexões sobre o projeto NTPPS, criou-se um blog, pois este que seria o meio mais adequado para divulgar, de forma mais ampla as ações do projeto, considerando a relevância e a amplitude do projeto para o Estado do Ceará.

Vejamos na Figura 12 a tela inicial do blog e abaixo, a justificativa da escolha do mesmo.

Figura 12 – Tela inicial do blog Ciência Interdisciplinar



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

O blog se intitula CIÊNCIAS INTERDISCIPLINAR, com o endereço na web (<http://cienciainterdisciplinar.blogspot.com.br/>). Nele podemos encontrar um ambiente de divulgação do NTPPS entre as escolas que já aderiram ao projeto, assim como outras escolas que pretendem conhecer ou também aplicá-lo futuramente.

Ainda sobre o blog "projetos educativos", tem-se a nítida intenção de ajudar a promover o projeto de reorganização curricular (realizado pela SEDUC), o NTPPS, entre os diversos setores da sociedade interessados em conhecer uma nova forma de educar e aprender;

É fato que, este projeto de reorganização curricular da SEDUC, já tem à sua disposição outras ferramentas de divulgação da sua proposta pedagógica, como sites, revistas, vídeos na internet e na mídia em geral, porém, pelo fato desse projeto ter uma adesão voluntária das escolas e sua aplicabilidade ser algo que requer um certo tempo para se obter os resultados, é necessária uma ampla oferta de tipos de divulgação, para que os vários setores da comunidade tenham a oportunidade de construir uma opinião formada a fim de aderir ao projeto, caso os setores que formam a escola (professores, núcleo gestor e aluno) assim o queiram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 set. 1971.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CEARÁ. (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Planejamento. Relatório (Preliminar) Reorganização Curricular do Ensino Médio. Ceará, 2012. 51p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: . Práticas interdisciplinares na escola. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-18.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A Relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Revista Contrapontos - Eletrônica, 511 - Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. v. 14, n. 3. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

KÜLLER. José Antônio. Protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: Senac Nacional, v. 37, n. 3, 2011. 20 p.

PINHEIRO, Sônia Regina Brum. Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de ensino médio do município de Santa Maria/RS. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOUSA, F. E. E. et al. (Org.). Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de Ciências e Matemática. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013. 183 p.

14 O PROFESSOR E O ESTUDANTE DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT.

THE PROFESSOR AND STUDENT OF PHILOSOPHY IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL: A READING FROM MICHEL FOUCAULT

EL PROFESOR Y ESTUDIANTE DE FILOSOFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA: UNA LECTURA DE MICHEL FOUCAULT

Antônio Alex Pereira de Sousa²⁴

RESUMO

O artigo apresenta considerações sobre o que seriam os professores e os estudantes de Filosofia do Ensino Médio na atualidade. Para isso, realizou-se um estudo analítico das obras de Michel Foucault e entrevistas com docentes do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza, nas quais buscamos compreender o que seria o mestre/professor e o discípulo/aluno de Filosofia. Das descobertas, percebeu-se que a fala e a escrita eram duas práticas realizadas pelos personagens que participavam do cuidado de si, aquilo que fomenta a constituição da subjetividade ética dos sujeitos. Também foi levantado das falas dos docentes que a imagem do stultitio da antiguidade greco-romana poderia ser comparada com a de muitos discentes dessa etapa escolar.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Professor; Discente; Michel Foucault.

ABSTRACT

The article presents considerations about what high school philosophy teachers and students would be today. For this, we carried out an analytical study of the works of Michel Foucault and interviews with high school teachers from public schools in Fortaleza, in which we sought to understand what would be the master / teacher and the disciple / student of Philosophy. From

²⁴ Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Professor da Faculdade Ratio e da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com.

the discoveries, we realized that speech and writing were two practices carried out by the characters who participated in self-care, what promotes the constitution of the subjects' ethical subjectivity. It was also raised from the professors' speeches that the image of the stultitio of Greco-Roman antiquity could be compared with that of many students of that school stage.

Keywords: Philosophy teaching; Teacher; Student; Michel Foucault.

RESUMEN

El artículo presenta consideraciones sobre lo que serían hoy los profesores y estudiantes de filosofía de la escuela secundaria. Para esto, llevamos a cabo un estudio analítico de los trabajos de Michel Foucault y entrevistas con profesores de secundaria de escuelas públicas en Fortaleza, en el que buscamos comprender lo que sería el maestro / maestro y el discípulo / estudiante de Filosofía. A partir de los descubrimientos, nos dimos cuenta de que el habla y la escritura eran dos prácticas llevadas a cabo por los personajes que participaban en el cuidado personal, lo que promueve la constitución de la subjetividad ética de los sujetos. También se suscitó de los discursos de los profesores que la imagen del stultitio de la antigüedad grecorromana podía compararse con la de muchos estudiantes de esa etapa escolar.

Palabras-clave: Enseñanza de la filosofía; Profesor; Estudiante; Michel Foucault.

1 INTRODUÇÃO

Na pesquisa de mestrado da qual oriunda o presente artigo, buscou-se compreender a possibilidade de os professores de Filosofia na atualidade desenvolverem práticas de ensino que estimulem a constituição de subjetividades éticas, como os mestres do cuidado da antigüidade greco-romana pesquisados na última fase de produção filosófica de Michel Foucault. A partir dela, analisou-se os dois personagens que realizavam o cuidado de si (epimeleia heautou)²⁵, o mestre e o discípulo.

25 O termo epiméleia heautoú, que na tradução realizada por Michel Foucault significa ter cuidados para consigo, é utilizado por ele filósofo, inicialmente, nos seus cursos ministrados no Collège de France. Uma das traduções presentes no dicionário grego-francês de Bailly, Dictionnaire Grec Français (2000), traduz o termo Epimeleia (ἐπιμέλεια) por surveillance, gouvernement e administration (p. 339) que, respectivamente, poderia de forma geral ser traduzido no português por fiscalização, governo e administração; já o termo Heautoú (εαυτού) é traduzido por de soi-même, à soi-même e soi-même (p. 239) – entre outras -, que podem ser compreendidas, dentro de cada contexto, como si mesmo. Essa tradução se aproxima, semanticamente, da presente na obra Léxico do Novo Testamento – Grego/Português (2005), de Wilbur Gingrich e Frederick Danker, que traduz Epimeleia (ἐπιμέλεια) por cuidado e atenção (p.82).

Realizou-se, para isso, um estudo analítico das obras de Michel Foucault que desenvolveu um estudo, a partir das obras de pensadores da antiguidade greco-romana²⁶, sobre esses dois personagens. Junto a isso, foi realizada entrevistas com docentes da disciplina de Filosofia do Ensino Médio, a fim de deslocar essas análises para refletir sobre os docentes e sobre os discentes dessa disciplina no Ensino Médio na atualidade. Nas entrevistas, técnica de pesquisa que seguiu a observação participante das aulas de Filosofia de cinco professores da rede pública estadual do estado do Ceará, na cidade de Fortaleza, continham questões que pontuavam problemas importantes a ser pensados na educação em geral e, especialmente a Filosofia no Ensino Médio.

2 DESENVOLVIMENTO

Na leitura foucaultiana, o mestre do cuidado é o sujeito que por saber cuidar de si mesmo saberia cuidar do outro; quem recebia esses cuidados era o discípulo, aquele que teria uma subjetividade próxima ao que os gregos chamavam de *–stultitia*²⁷, o não domínio pleno de si e uma fragilidade frente aos estímulos externos, como os efeitos de um discurso bem elaborado, mas sem fundamento ético, como o de muitos adeptos da retórica.

Para Michel Foucault (2014), essa relação entre o mestre e o discípulo na busca da constituição de uma subjetividade ética realizava o que ele chamou de cuidado de si, que corresponde a uma “linhagem espiritual do pensamento segundo a qual o acesso à verdade é alcançado por atos ou por práticas envolvendo e transformando todo o ser do sujeito”. O cuidado de si seria diferente do conhecimento de si que corresponderia a um “pensamento do tipo representativo segundo o qual o acesso a verdade é privilégio do sujeito em razão de sua própria e inalterada estrutura, [...] o sujeito cognoscente” (MUCHAIL, 2011, p. 15).

Essa diferenciação entre cuidado de si, aquilo ao qual Foucault entende estar alinhada à prática do mestre do cuidado e o conhecimento de si, aquilo que está presente em alguns discursos do mestre, todavia tem sua ascensão na idade medieval e completude na modernidade, principalmente na figura do sujeito cartesiano, mostra-se importante para se perceber a ideia de sujeito concebida por Foucault. Em termos filosóficos, essa questão problematiza os argumentos em torno da filosofia da representação e da filosofia da diferença, algo que não nos demoraremos aqui.

26 Foucault não dedica uma obra ou estudo específico para análise destes personagens. A partir das leituras de suas obras, principalmente do curso *A hermenêutica do sujeito* (2014).

27 *Stultitia* é um vocábulo latino que significa estupidez, tolice, disparate, insensatez, imprudência, extravagâncias da mocidade (FARIA, 1962, p. 949). Mesma compreensão tem Azevedo, Quednau e Costa, que a traduzem para bobo, tonto, burro (2016, p.21). As duas traduções aproximam-se da feita por Foucault, mas este utilizou mais o eufemismo para representar o indivíduo que é *stultus*.

Uma característica fundamental do mestre do cuidado é sua capacidade de falar francamente, a *parresia*, a fala franca que era proferida por aquele que almejava modificar a subjetividade do seu interlocutor para que refletisse sobre si mesmo e que buscasse agir de forma ética. Se, no contexto, o cuidado de si, aquele que incitava o outro a cuidar de si, a aprender a filosofar, era um *parresiasta* – em quase todos os casos, filósofos, como Sócrates, Platão, Sêneca, Diógenes de Sípone e outros - no presente é um indivíduo que obteve um diploma, fornecido por uma instituição de ensino superior, como confirmação de que concluiu todas as etapas necessárias para se tornar um professor de filosofia. É a Universidade que confere a alguém o título de filósofo e as condições legais para se ensinar essa matéria nas escolas oficiais. Desse modo, o professor dessa disciplina é, no presente, alguém formado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) devidamente legalizada.

Diferente da antiguidade greco-romana, na qual havia formas diversas de ensinar Filosofia, individualmente ou em grupos, como escolas, no Brasil, até o momento²⁸, só se pode ensinar essa matéria escolar em instituições de ensino credenciadas pelo Estado. Duas diferenças, então: nem todo professor de filosofia, hoje, é um *parresiasta*; todos aprendem filosofia na escola, educação básica. Nesse contexto legal, se realiza o ensino de filosofia no presente.

Se no cuidado de si havia, na maioria das experiências, discípulos com interesse claro no seu aprendizado, e que os levavam a aprender filosofia, o mesmo não ocorre hoje, já que os discentes, para receber o certificado de conclusão do Ensino Médio, precisam obrigatoriamente passar pelo aprendizado de filosofia²⁹, mas não tem o interesse imediato de aprender. Entretanto, essa característica não é exclusiva da filosofia, mas de todas as outras disciplinas do currículo escolar. É neste contexto de democratização do ensino de filosofia na educação básica que está o filósofo professor, contudo, outras características compõem esse contexto das aulas de filosofia.

Vale ressaltar que o ensino de filosofia se dá, na maioria das escolas brasileiras, especialmente no Ceará, através de uma aula semanal de 50 minutos³⁰. Nesse tempo, o professor deve resolver as questões burocráticas, como chamada de alunos, correção de atividades e desenvolver seu traba-

28 Tramitam no Congresso Nacional, atualmente, duas propostas de lei que visam autorizar o ensino familiar. A primeira é a PLS 490/2017 que pretende mudar o ECA, prevendo a possibilidade do ensino domiciliar na educação básica, e a PLS 28/2018 que descriminalizaria o ensino domiciliar no código penal brasileiro.

29 A lei 13415/17, conhecida como lei do Novo Ensino Médio, flexibiliza a grade curricular e transforma as disciplinas em áreas de ensino, nas quais os alunos escolhem para cursar. O debate sobre essa lei e a BNCC (2017a) geram dúvidas em torno da presença de diversas disciplinas, especialmente a de Filosofia e a de sociologia, que já tiveram a presença nos currículos questionadas por vários gestores do poder público, como a ex-presidente Dilma Rousseff, e que gera insegurança jurídica dos professores dessas disciplinas na educação básica.

30 Todos os professores entrevistados, com exceção de um, tinham somente uma aula de Filosofia por semana com cada turma do Ensino Médio. Somente um dos professores tinha, nas turmas de segundo e terceiro anos, duas aulas por semana.

lho pedagógico que, geralmente, se realiza por meio de aulas expositivas. Ora, o ensino de um saber com cerca de 2500 anos de história e que visa desenvolver, no discente, competências conceituais que envolvam um nível razoável de abstração, uma hora/aula é pouca para a realização de um bom trabalho docente³¹. Lembremos que essa é a realidade da maioria das escolas de educação básica públicas, pois quando passa para o ensino privado a realidade muda significativamente, pois no contexto de formação para a resolução de avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, muitas escolas priorizam outras disciplinas, como Matemática, em relação à Filosofia. Desse modo, todas as considerações e sugestões que aqui apresentaremos devem considerar essa condição em que se realiza esse ensino.

A questão acima se relaciona com outra, citada por todos os professores entrevistados, que é a do “preconceito”, no sentido literal da palavra - uma ideia concebida sem os critérios de um conceito-, que se apresenta de diversas formas, em relação à filosofia. Primeira, através do argumento de que a filosofia não é uma técnica e, por isso, teria sua utilidade reduzida. Segunda, pela descontinuidade da presença da disciplina na educação básica que fomenta, a partir de familiares e muitos gestores, uma visão distorcida, levando muitos a proferirem o discurso de que ela não teria importância na educação básica. Terceira, e não menos importante, os estereótipos em torno dos professores de filosofia, que teriam uma vida desregrada, expressa, muitas vezes, na sua escolha religiosa pelo ateísmo. Quarta e última, o discurso de que essa disciplina, além de ser difícil de compreender, deveria ser ensinada somente no ensino superior³², já que os estudantes precisam apreender o essencial, que estaria em torno da matemática, do português e dos conhecimentos ditos científicos. Esses argumentos, citados pelos professores entrevistados e vivenciados pelo professor pesquisador, mostram um panorama de preconceitos ao qual o docente de filosofia na educação básica deve compreender, tanto para resistir as tentativas de desqualificação da disciplina, como buscar estratégias pedagógicas adequadas para cada situação.

Outra importante questão percebida nas falas dos professores entrevistados, é a impressão dos estudantes do Ensino Médio sobre os professores, principalmente do preconceito para com a disciplina de filosofia. Esta questão está relacionada a do parágrafo anterior e decorre de uma visão deturpada, motivada pela lotação dos professores de outras disciplinas que, para preencher sua carga horária, dão aula de filosofia sem preparo e plane-

31 Essa realidade será modificada pelos resultados do Programa de Implementação do Novo Ensino Médio, que definirá quantas horas aulas serão dedicadas para a Filosofia na parte comum e suas possibilidades na parte diversificada – Itinerários formativos.

32 Esse argumento do pensamento crítico ser ensinado somente no ensino superior foi observado, pelo professor pesquisador, não sendo argumento extraído das entrevistas. Observamos esses episódios, principalmente, no período das eleições presidenciais de 2018.

jamento adequado, mas também por professores de filosofia que não procuraram métodos adequados de ensino.

Já em relação à questão social dos discentes, as condições básicas de sobrevivência interferem significativamente na subjetividade e na disposição dos estudantes para o aprendizado. A fome, a violência, a falta de atenção e outros problemas que interferem são exemplos dessa questão. Isso não é uma dificuldade, obviamente exclusiva do ensino de filosofia, porém é importante pontuar, já que esse é um fator citado pelos professores entrevistados, essencial na constituição da subjetividade dos estudantes .

Outros dois pontos que interferem no aprendizado do aluno é a nova realidade tecnológica que a sociedade vivencia e a ausência de uma cultura de leitura que, no caso da Filosofia, interfere de modo decisivo. Quanto ao primeiro, muitos professores reclamam da atenção que é dada aos recursos tecnológicos como o celular, em vez da fala do professor e das atividades que os estudantes deveriam realizar em suas residências. Já na segunda, a falta de uma cultura de leitura interfere diretamente nas aulas de Filosofia, já que muitos professores, para fazer com que os alunos entrem em contato com o livro didático ou outro material, dedicam parte do seu tempo em sala para ler com os alunos. Não que a aula de Filosofia não seja espaço para a leitura, mas por haver somente uma aula na semana de 50 minutos, realidade que pode ser modificada com a nova lei do Ensino Médio³³, dedicá-la a leitura acaba retirando o tempo de uma reflexão mais elaborada com os discentes. Como acima pontuamos, muitas dessas questões que atrapalham o desenvolvimento pedagógico do professor e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno, não se restringem à disciplina de Filosofia. Entretanto, para desenvolver a subjetividade do aluno no nível conceitual exigido por essa disciplina, essas questões interferem na sua realização.

Partindo dessa apresentação do contexto do ensino de Filosofia, seguem algumas considerações sobre os professores. Para sabermos se os docentes entrevistados comungavam com a nossa ideia de sujeito – o cuidado de si foucaultiano -, iniciamos a entrevista perguntando se o ensino dessa área do conhecimento era importante para o indivíduo, para a sociedade ou para os dois. Todos os professores responderam que, se o indivíduo for bem cuidado e se estiver bem a sociedade também estará bem, já que ela seria o reflexo maximizado dos anseios dos indivíduos. Alguns professores fizeram uma reflexão e justificaram sua resposta a partir de uma determinada com-

33 Segundo a nova lei do Ensino Médio, a base nacional curricular comum não poderá ser superior a 1800 horas. Esse valor dividido pelos três anos do Ensino Médio totaliza 600 horas. Essas horas divididas por 200 dias letivos totaliza 3 horas diárias de aula. Resumindo, com a nova lei do Ensino Médio, o que cada escola tinha, em média 5 horas de aula diárias, passará a ser três. Para permanecer com todas as disciplinas que compõem o currículo das escolas, será necessário dividir 15 horas semanais (3 vezes 5 dias da semana) por todas elas, ou retirar algumas. Esse cálculo preocupa, pois somente português e matemática são disciplinas obrigatórias em todo o Ensino Médio. Por outro lado, com a parte flexível se pode ter mais horas para uma aula de filosofia, se os alunos da escola tiverem interesse e se a secretaria de educação disponibilizar docentes para as áreas.

preensão de mundo, outros não. Isso impossibilitou identificar, sistematicamente, a ideia de todos os professores sobre o homem, a política e o mundo. Entretanto, a ideia de que o indivíduo deve ser cuidado para que ele esteja bem, não necessariamente o todo, é também nossa compreensão de indivíduo, haja vista que o cuidado de si objetiva modificar a subjetividade dos sujeitos. Se estes cuidarem bem de si mesmos, poderão cuidar bem dos outros.

Questionando sobre a forma que deveria ser o ensino, e isso se refere ao uso dos conteúdos na sala de aula, os professores colocaram questões diferentes, se localizando em dois polos: aqueles que defendiam que os conteúdos deveriam ser a base do ensino, já que isso daria um suporte conceitual para o aluno compreender a realidade, e aquele que entendem a importância e a necessidade do trabalho com conteúdo nas aulas dessa disciplina, entretanto se desvinculada dos problemas da vida dos docentes, com a existência dos sujeitos, de nada adiantam seu ensino. Desta última compreensão de ensino de Filosofia, se orienta a presente pesquisa, já que se entende que os problemas presentes na vida dos estudantes deve ser a base para a organização do ensino dessa matéria escolar na educação básica. Assim, quando se observava que um professor ia na direção do que se chama de ensino conteudista, passava-se a fazer mais questionamentos para entender melhor sua visão de mundo.

Essas questões foram aprofundadas, de forma indireta, quando se questionou se os professores deveriam cuidar dos alunos. A resposta dos professores que entendem ser o conteúdo a base para o ensino foi que o professor dessa disciplina não deveria cuidar, pois a ideia de cuidado se referia a atenção para com os alunos referentes a problemas psicológicos, de aprendizagem, de atenção e de coisas do tipo³⁴. Quer dizer, a compreensão de cuidado estava relacionada à psicologia, não um cuidado relacionado ao cultivo da subjetividade ética do aluno. Arrisca-se dizer que essa percepção de cuidado é, em outras palavras, um argumento de que o ensino dessa área do conhecimento deva se orientar pelo conteúdo.

Essas questões podem levar ao entendimento de que, ao tecer a crítica ao ensino dessa disciplina centrado no conteúdo – conteudismo -, essa forma de ensino não seria vista como possibilidade de ensino. Mesmo questionando a prática pedagógica centrada no conteúdo, entende-se que ela não comunga com nossa ideia de prática de ensino, já que somente o conteúdo não basta para que o ensino de Filosofia seja eficaz, não se nega que um ensino centrado nos conteúdos seja uma forma possível de ensinar efetivamente essa área do conhecimento, haja vista ser a forma mais comum ensiná-la nas escolas brasileiras. Contudo, um ensino orientado pelo cuidado de si é

34 Um dos professores entrevistados pontuou a questão do cuidado, como analisada por Foucault, referindo-se ao contexto filosófico da antiguidade como um período onde havia o fomento a constituição de uma vida ética e uma estética. Contudo, no decorrer da entrevista, argumentou em favor da questão do conteúdo, chegando a verbalizar de forma direta que era conteudista.

uma possibilidade diferenciada, pois se mostra como potente ferramenta na mudança da subjetividade dos indivíduos a partir da aplicação de práticas de si que possibilitam uma prova de verdade, se apresenta como uma saída eficaz para a formação de sujeitos éticos.

Ao se questionar sobre a importância do professor de Filosofia para levar o discente a pensar o presente durante as aulas, as respostas foram diversas. Os professores, que aqui chamamos de "conteudistas"³⁵, responderam que pensar esse ensino no Ensino Médio a partir de uma reflexão sobre a atualidade era uma questão que necessitava atenção especial. Um deles afirmou, por exemplo, que mesmo vendo a importância dessa reflexão e já ter realizado alguns exercícios nesse sentido, sua prática pedagógica partia, primordialmente da lógica do conteúdo. Outro, com interessantes argumentos sobre a questão da contextualização e da interdisciplinaridade, comparou a reflexão sobre o presente com uma contextualização, afirmando que nem todo assunto é passível desse processo ou, se fosse, correria sérios riscos de perda conceitual.

Mesmo concordando parcialmente, com os argumentos acerca da perda conceitual e da contextualização dos problemas pensados nessas aulas, entende-se que há uma diferença entre contextualizar e pensar o presente, pois a contextualização se refere ao ato de exemplificar um determinado assunto com situações da atualidade ou do cotidiano. Pensar o presente é diferente, pois exige outra forma de pensar que parte de problemas filosóficos da nossa existência e depois a busca por conteúdos que ajude a explicá-los. Se a afirmação dos professores conteudistas fosse correta, o estudante só pensaria o presente se conseguisse, depois do estudo dos assuntos filosóficos, deslocá-lo para sua realidade. Pensamos que esse processo é menos eficaz no objetivo de incitação dos discentes ao filosofar, já que ficaria aos cuidados da memória guardar esse saber que seria, depois, utilizado. Inversamente, a ideia de um ensino para o cuidado do si entende que a subjetividade do estudante dever ser exercitada para pensar seus problemas inicialmente e depois partir para a questão conceitual³⁶.

Contudo, a questão da reflexão do presente nas aulas de Filosofia foi um momento em que os docentes não deram respostas concretas, especialmente os conteudistas, pois sempre que argumentava em favor do conteúdo também pontuavam a importância de pensar a atualidade. Um desses professores, por exemplo, mesmo dizendo que não parte do presente, parafraseia Marx quando diz que o homem deve iniciar a compreensão de si a partir do chão da história. Diversa dessa concepção, outros professores falaram de forma clara e objetiva da importância de a Filosofia pensar a existência e

35 Usaremos o termo conteudistas para melhor identificar os referidos professores, mas na prática, alguns deles, desenvolviam atividade e tinham falas que se afastavam dessa ideia de conteudismo.

36 Nossa compreensão de ensino de filosofia se aproxima da construída por Gallo, que tem uma proposta metodológica para esse ensino com quatro etapas. 1. Sensibilização; 2. Problematização; 3. Investigação 4. Conceitualização.

a vida dos estudantes, pontuando, por exemplo, que o ensino dela poderia colaborar na resolução de conflitos pessoais, familiares, psicológicos e existenciais, já que parte de problemas imanentes à vida. Pode-se pensar que, ao se apresentar esses dois principais pontos de vista dos docentes acerca do presente, afirma-se que os professores conteudistas não trabalham ou não entendiam a importância do presente, o que de pronto se nega. Contudo, ressalta-se que o foco é diferente, acarretando consequências diretas na prática pedagógica e nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Ampliando a compreensão do que aqui chamamos de professores conteudistas, entendemos que seu modo de ensinar Filosofia no Ensino Médio está diretamente relacionado com a prática de ensino ministradas na universidade, como diz Sílvio Gallo (2012, p. 130-131), referindo-se a busca de modelos de ensino pelos professores:

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implementado tem levado, em larga escala, a que ele seja um "reprodutor do mesmo". Com isso quero dizer a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula.

Ora, dos docentes que se afirma ser conteudistas, todos já exercem a profissão a no mínimo quatro anos, e não estão no contexto pós-saída da universidade, não estando, necessariamente neste contexto colocado por Gallo (2012). Surgem, então, outras questões que complementam e que reorganizam essa tese acima citada, que o próprio autor considera.

Em geral, o professor de filosofia busca modelos para balizar sua ação. Modelos positivos, que ele tende a imitar, dos bons professores que teve e que lhe proporcionaram um aprendizado significativo. Mas também de modelos negativos, que ele tende a não imitar, de professores que ele julgou bons, cuja experiência não contribuiu significativamente com o aprendizado. E nesse movimento de rechaço do ruim e imitação do bom, o professor de filosofia constrói sua prática, sua própria imagem de professor de filosofia, seu próprio personagem. (GALLO, 2012, p.131).

Pode-se com isso, dizer que cada professor vivencia experiências e convive com exemplos positivos e negativos de ensino. Nas entrevistas, os docentes citaram outras experiências que motivaram a criação de práticas diferentes de ensino. Um cita o professor que ministrava aulas em um projeto social ao qual foi beneficiário e que, por sua forma diferente de ensinar, ao que ele chamou de show men, o estimulou a criar práticas que cativam os alunos e criam um clima agradável de aula: usa uma forma de falar próximo a dos alunos, coloca a frase "lágrimas de alunos" na sua garrafa de água para criar uma empatia, sobe no birô em momentos diversos da aula.

Tudo isso, segundo ele, foi inspirado por professores que não estavam na universidade. A empatia, segundo o docente, é criada por uma personalidade cativante que não é estimulada pelos professores universitários. Vale ressaltar que essa consideração veio de um dos professores que chamamos de conteudistas.

Como o caso do professor acima há os outros. Uma das professoras, que também é terapeuta holística, usa de suas práticas clínicas, que não são ensinadas na universidade, para olhar e criar exercícios com seus alunos, como a meditação. Um dos professores teve como exemplos suas vivências religiosas, sendo que percebeu a importância da meditação nas aulas. Outro professor vê, no teatro, exemplo outros para ministrar suas aulas. Uma professora não quer seguir o modelo de aula hermético que vivenciou na universidade. Vamos confirmando, desse modo, o movimento de subjetivação do docente que citado por Gallo (2012). Entretanto, cabe à universidade rever suas práticas e formas de ensinar, no intuito de se tornar um bom modelo de ensino e de possibilitar novas formas de ensinar.

Esse movimento a que passa o professor de filosofia, é também articulado e fomentado pelo processo de amadurecimento dos próprios docentes, o que foi citado nas entrevistas. A formação do professor, teria nesse ponto uma dificuldade, já que muitos temas podem estar relacionados a questões subjetivas de cada professor do Ensino Médio entrevistado. Nesse sentido, pensa-se que essa tese pode ter sua validade, pois cada professor tem sua maneira de ser e de compreender o mundo, mas cabe à universidade a reflexão, assim como debater sobre essas questões que parecem secundárias, já que não estariam relacionadas ao conteúdo, mas são importantes no processo de constituição da subjetividade de um professor do Ensino Médio.

Ainda nesse ponto, a questão da maturidade foi muita citada pelos professores entrevistados para compreender o contexto dos estudantes. Em decorrência dela, própria da adolescência, muitos estudantes não estariam atentos nem dispostos a aprender Filosofia, e isso aumentaria o grau de esforço dos docentes para fazer com que eles aprendam. Seria necessário, desse modo, criar estratégias outras, como a de uma personalidade cativante, para que os estudantes dessem atenção às aulas. Desse modo, quanto maior o nível de maturidade, menor seria o esforço do professor para desenvolver essa personalidade cativante, o que seria visto nos professores universitários, já que aqueles que adentram no Ensino Superior são em tese, maduros.

Pensamos ainda, que esse argumento em torno da personalidade cativante do professor, está direta e indiretamente no discurso dos outros professores entrevistados, que dão a entender que o ensino, de um modo geral, deve ter como estratégia o uso do prazer. Mas observando com atenção as práticas de si e alguns exemplos dados pelos próprios professores, pensamos que o processo de compreensão filosófica pode gerar, no discente, como parte do processo de aprendizagem, um desconforto, uma angústia, uma dor.

Gallo (2012, p. 64), citando Deleuze, fala da ideia de caos que o processo filosófico proporciona, já que a criação de algo novo, geralmente se dá após a imersão em um conflito, impossibilitando a afirmação, a nosso entender, da ideia de que o prazer deva estar em todos os momentos da aprendizagem. Desse modo, concordamos que o prazer é elemento necessário no processo de ensino, no entanto outros momentos, que estariam mais próximos de uma dor, também são importantes no aprendizado do estudante, especialmente da Filosofia.

O juízo de que os estudantes do Ensino Médio precisam amadurecer, e que o prazer e a dor são elementos importantes, deve ser considerado na estratégia de ensino de todo professor de Filosofia. Junto a isso, essa ideia de discente está em sintonia com a ideia de stultícia apresentada por Foucault, para identificar aquele que ainda não sabe cuidar de si. O professor que, na sua entrevista, explicitou com argumento coerentes a tese da relação entre ensino e prazer, entende que quanto mais maduro o aluno se torna, menos interferência do mundo exterior ele sofrerá. Ora, essa é justamente a imagem do -stultitio. Contudo, a forma como impulsionar a saída desses estudantes dessa situação de stultitia ou não amadurecimento, a nosso entender, deve ter as práticas de si como um instrumento singular. Paralelo a essas práticas, é necessário, assim como percebe Foucault nos mestres do cuidado da antiguidade greco-romana, o fomento de uma relação outra entre professor e aluno, que chamaremos, como ele, de amizade³⁷.

Uma pergunta feita a todos os entrevistados foi, justamente, se a relação de amizade entre professor e aluno potencializaria o aprendizado do ensino. Inicialmente, essa divisão apresentada por nós, entre os professores conteudistas e os outros mais ligados a questão da existência, se mostrava presente nas respostas sobre a amizade, na qual estes últimos, mesmo pontuando que deva existir limites e regras nesta relação de amizade, colocavam de imediato a potência que uma relação dessas pode ter no aprendizado de Filosofia na educação básica. Entretanto, todos os professores afirmaram, mesmo com reservas, que uma relação de proximidade, de afetividade, entre aluno e professor, potencializaria o ensino.

37 Um problema que permeia a presente a pesquisa é a comparação de duas maneiras de ensinar presentes em dois períodos históricos diferentes: a antiguidade e a "contemporaneidade". Neste contexto, a questão da amizade no mundo antigo possibilitava, junto ao processo de formação, uma relação amorosa entre mestre e discípulo. No presente, essa relação não é institucionalmente aceita. Desse modo, a experiência do uso dos prazeres, no sentido que Foucault pontua em Sócrates, deve encontrar novos fluxos, que não estejam permeadas por uma relação amorosa, como a da antiguidade, mas que não deixe de considerar a existência da sexualidade, do corpo, dos desejos e dos prazeres dos educandos. Um ensino que não olha essas questões está fadado ao fracasso, já que outros mecanismos de realização de "prazer", permeados por relações de poder, como as próprias redes sociais, estão no dia a dia dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se apresentar, no presente texto, questões gerais sobre os professores e os estudantes de Filosofia da educação básica, especialmente do Ensino Médio. Expondo problemas diversos e o ponto de vista dos professores entrevistados, tentou-se dar um panorama do ensino dessa disciplina e colocar considerações acerca do que se entende como deve ser e como deve se realizar o seu ensino. Contudo, não se buscou afirmar que uma determinada forma de ensino, como a que chamamos de conteudista, seja pior ou melhor, mas que seja direcionada para o cuidado de si, que parte dos problemas imanentes à vida dos sujeitos e tem nas práticas de si seu modo de se realizar, possibilitaria uma abordagem outra do ensino de Filosofia, atendendo a demandas educacionais contemporâneas e éticas.

Portanto, as considerações sobre os estudantes foram menores em relação as que abordavam os docentes, o que decorre de uma escolha de pesquisa que tinha na figura do professor, objeto principal de análise. A partir dessas imagens apresentadas sobre os professores de filosofia e seus estudantes do Ensino Médio, podemos refletir de forma mais real e concreta a prática do professor dessa área do conhecimento e pensar ferramentas de ensino que fomentem a constituição de subjetividades éticas, característica primordial para a formação dos jovens estudantes da educação básica na atualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Katia Teonia Costa de; QUEDNAU, Laura; COSTA, Matheus Knispel da Costa. Vocabulário latim-português baseado no livro *Lingua Latina Per Se Illustrata – Familia Romana*. Porto Alegre: [s. n.], 2016.

BAILLY, Anatole. *Le Grand Bailly: Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev, 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 490, de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 28, de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151>

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: ensino infantil e fundamental. Brasília, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix O que é a filosofia?. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FARIA, Ernesto. Dicionário escolar latino-português. Rio de Janeiro: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GALLO, Sílvio. Filosofia: experiência do pensamento. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GINGRICH, Wilbur; FREDERICK, Danker. Léxico do Novo Testamento: Grego / Português. São Paulo: Editora Vida Nova, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. Foucault, mestre do Cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

4 PRÁTICAS DOCENTES E ATUAÇÃO DO PROFESSOR

15 RECORTE HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO, QUE ANTECEDE O DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ E SUA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.

HISTORICAL AND LEGAL OUTLINE OF EDUCATION, WHICH PRECEDES THE CLASSROOM MANAGER TEACHER PROJECT IN CEARÁ AND ITS PERFORMANCE IN THE VOCATIONAL SCHOOLS AT THE REGIONAL COORDINATION OF EDUCATION DEVELOPMENT.

SECCIÓN HISTÓRICA Y LEGAL DE EDUCACIÓN, QUE PRECEDE AL DIRECTOR DE LA CLASE EN CEARÁ Y SU DESEMPEÑO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL EN LA COORDINACIÓN REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO.

Maria Erisvan Alves de Oliveira³⁸

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito investigar se é possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT face à Educação Profissional integral e integrada ao ensino médio. A metodologia utilizada quanto aos procedimentos é a bibliográfica, documental e empírica; o tipo de estudo é o exploratório-descritivo, utilizando-se das técnicas padronizadas, questionários, observação e entrevista semiestruturada. Para análise dos resultados é usado o programa estatístico "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) e a triangulação. O acervo documental e bibliográfico nos leva aos índices de fluxo escolar que, para o Ceará, tem sido um "calcanhar de Aquiles" e motivo de muitas políticas, programas, projetos, tais como as Escolas de Educação Profissional (EEEPs) com sua a TESE (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional) e o PPDT (Projeto Diretor de Turma), no Ceará. É prazeroso ainda, folhear algumas das legislações que cada governo institui na busca por uma educação de qualidade. A pesquisa exploratória-descritiva favorece o conhecimento acerca de como funciona o PPDT, que faz parte da política das EEEP, qual a contribuição dessa junção para a melhoria dos resultados acadêmicos internos e externos. Essa excur-

³⁸ Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias-ULHT, Lisboa-Portugal.

são de duração longa embevece o pesquisador ao constatar que as funções do DT, segundo a opinião de todos os sujeitos da amostra, valida suas suposições, embora ainda seja necessário a melhoria nos resultados individuais dos alunos, referentes à média do SPAECE e ao ingresso na Universidade, havendo muito ainda a conquistar.

Palavras-chave: Rendimento. Avaliação. Escolar.

ABSTRACT

This reserach aims to investigate whether it is possible to improve the results of internal and external evaluations, which have historically been unsatisfactory, with the development of Classroom Manager Teacher Project (CMTP) in face of Integral Vocational Education and integrated into high school. The methodology used in relation to the procedures is bibliographic, documentary and empirical; The type of study is exploratory-descriptive, using standardized techniques, questionnaires, observation and semi-structured interviews. For the analysis of the results, triangulation and the statistical program "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) are used. The documental and bibliographic collection takes us on a trip to the school flow rates that, throughout history, to Ceará, has been an "Achilles' heel" and the reason of many policies, programs, projects, such as the Vocational Schools with their BTEP (Business Technology Educational Partner) and the CMTP (Classroom Manager Teacher Project) in Ceará. It is also pleasurable to peruse some of the legislation that each government institutes in pursuit of quality education. Exploratory-descriptive research favors knowledge about how CMTP works, which is part of the policy of the Vocational Schools, and how this junction contributes to the improvement of internal and external academic results. This long-term excursion strikes the researcher as it finds that the functions of the Manager Teacher, according to the opinion of all subjects in the sample, validate their assumptions, although improvement in individual student results relative to the SPAECE average and admission to the University, with many things to be achieved yet.

Keywords: Performance. school. evaluation.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar si es posible mejorar los resultados de las evaluaciones internas y externas, que históricamente han sido insatisfactorias, con el desarrollo de PPDT frente a la educación voca-

cional integral e integrada. La metodología utilizada con respecto a los procedimientos es bibliográfica, documental y empírica; El tipo de estudio es exploratorio-descriptivo, utilizando técnicas estandarizadas, cuestionarios, observación y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los resultados, el programa estadístico "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) y la triangulación. La colección documental y bibliográfica nos lleva a los índices de flujo escolar que, históricamente, para Ceará, ha sido un "talón de Aquiles" y motivo de muchas políticas, programas, proyectos, como las Escuelas de Educación Profesional (EEEP) con TESE (Tecnología Empresarial de Educación Empresarial) y el PPDT (Proyecto Director de Clase) en Ceará. También es placentero examinar algunas de las legislaciones que cada gobierno instituye en busca de una educación de calidad. La investigación exploratoria descriptiva favorece el conocimiento sobre cómo funciona el PPDT, que es parte de la política del SPAECE, y cómo esta unión contribuye a la mejora de los resultados académicos internos y externos. Esta excursión a largo plazo golpea al investigador ya que encuentra que las funciones del TD, de acuerdo con la opinión de todos los sujetos de la muestra, validan sus suposiciones, aunque todavía es necesario mejorar los resultados individuales de los estudiantes con respecto al promedio de SPAECE y la admisión. en la universidad, aún queda mucho por ganar.

Palabras – clave: Rendimiento. Evaluación. Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação, ao longo dos tempos, tem desempenhado muitos papéis, atendendo sempre aos sistemas político e econômico vigentes, responsável principalmente, pela preparação do capital humano. Sendo a escola uma instituição educativa por excelência, é necessário que essa se adapte as mudanças dessa sociedade, desafio de todos os envolvidos na educação.

O governo do Estado do Ceará, que iniciou suas atividades em 2007, decidiu implantar a política de Educação Profissional do Governo Federal e dar a ela uma cara bem cearense com o intuito de qualificar a educação no Estado. Este evento, conseqüentemente, busca romper com o histórico de evasão/abandono e de reprovação; superar os percentuais baixos nas escalas de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-SPAECE, tanto em português como em matemática, que apresentam, em sua série histórica, níveis compatíveis com o 5º ano. Então, vinculou a essa política projetos de outras realidades que vem favorecendo, em seus locais de origem, uma educação de qualidade, dentre esses o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Esse artigo é um recorte resumido da dissertação "O Diretor de turma face à educação profissional integral e integrada ao ensino médio: sua intervenção para a melhoria da educação no estado do Ceará" e tem como pergunta geradora: É possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT face à educação profissional integral e integrada ao ensino médio? A metodologia de pesquisa utilizada, quanto aos procedimentos foi: a bibliográfica, tendo como principais fontes, os autores Vieira e Farias (2007) e os anuários estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; a pesquisa documental, como os Projetos Político Pedagógico, das escolas pesquisadas, dentre outros. A amostra foi composta de duas escolas de Educação Profissional da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE, no Município de Acaraú – Ceará.

No primeiro capítulo temos o enquadramento teórico fragmentado em períodos políticos, que faz um resgate histórico e legal sobre a educação no Ceará, no século XX e início do Século XXI, período que antecede o DT no Ceará. Ressaltamos, dentro da história da educação cearense, os números de repetência, abandono, matrículas, razão da existência do DT nesse estado; dando continuidade é apresentado um fragmento da pesquisa de campo realizada, que deu origem a esse artigo "O Diretor de turma face à educação profissional integral e integrada ao ensino médio: sua intervenção para a melhoria da educação no estado do Ceará".

No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos em que são descritos todos os sujeitos da amostra, o tipo de pesquisa, a metodologia e os procedimentos de análise.

É importante registrar que a vontade de investigar as questões de pesquisa e suposições, conhecer os números educacionais que levaram o Ceará, por tanto tempo, buscar saídas para o fantasma dos baixos resultados acadêmicos internos e externos, vão impulsionar o pesquisador ao longo de todo trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)

Quanto às legislações educacionais cearenses, no alvorecer da República, 1891, é publicada a primeira Constituição do Estado, Constituição Política do Estado do Ceará/1891, que atribui ao Congresso o ato de deliberar sobre o ensino público em qualquer grau, sendo esta gratuita "nas condições e pelo modo que a lei estabelecer" (CEARÁ, 1891). Em 1892 é pro-

mulgada uma nova Constituição, Constituição Política do Estado do Ceará/1892, com poucas alterações no âmbito da educação. Esse diploma define que será gratuito o ensino primário, incluindo até mesmo o elementar em artes e ofícios (CEARÁ, 1892). A constituição de 1921 reforça as atribuições da Assembleia Legislativa com o ensino público, a quem cabe e, somente a ela, instituir as "Leis e Resoluções necessárias ao exercício dos poderes pertencentes do Estado" (CEARÁ, 1921, Art. 24º. apud VIEIRA E FARIAS, 2006, p.57) no que se refere a esta instrução. Esta Constituição traz um lampejo da Constituição Federal vindoura de 1934 no âmbito do financiamento da Educação, estabelecendo que a Câmara Municipal deva "Criar escolas de instrução primaria e profissional, reservando para este serviço dez por cento, pelo menos, de suas rendas" (CEARÁ, 1921, Art. 94º. apud VIEIRA E FARIAS, 2006, p.57). Em 1925, o Ceará tem uma nova Constituição, Constituição Política do Estado do Ceará/1925, que traz como novidade a fiscalização da aplicação dos recursos municipais destinados à educação, sendo competência do Presidente do Estado.

Além das Constituições, segundo o Inventário de Documentos feito por Vieira e Farias (2006), existe uma quantidade diplomas legais sobre educação perfazendo um total de 538.

Conforme Vieira (2007b) há por parte dos governantes uma "crença salvacionista" no poder das Leis, dos Decretos e dos Regulamentos instituídos "com o objetivo de reformar a instrução pública" (VIEIRA, 2007b, p. 147) para se mudar a realidade caótica na educação. Dentre essas Reformas, aparece a idealizada por Lourenço Filho, o Decreto n.º 474/1923, de 2 de janeiro (Regulamento da Instrução Pública de 1922). Essa surge como uma necessidade considerada "como esteira política para a construção do Estado do Ceará" (CAVALCANTE, 2000, p. 110), dentre muitas ações governamentais cearenses, na tentativa de superar as precárias condições na educação pública como: professoras semianalfabetas, despreparadas, cujo papel "era simplesmente presenciar por duas horas, os meninos na sala de aula, ou permitir que eles fossem lá fora para suas necessidades fisiológicas" (NOGUEIRA, 2001, p. 89), além dos altos índices de evasão escolar. Conforme Nogueira, outra interferência da reforma [...] "foi o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Esta medida aliada a outras providências, elevaram o nível da matrícula e da frequência em todo o Estado" (2001, p. 197).

2.2 DO GOVERNO CONSTITUCIONAL AO REGIME DEMOCRÁTICO (1930 A 1964)

No Ceará, em 1935, é instituído mais uma Carta Magna, Constituição Política do Estado do Ceará, que reserva o Título VII para a educação e a

Cultura, abordando vários aspectos como: a educação como direito de todos, sendo lecionada pela família e pelo poder público; a criação dos órgãos responsáveis pela organização do sistema educativo; a origem das receitas destinadas à educação e à divisão dos fundos de educação; a obrigatoriedade do concurso de títulos e provas para exercer a docência pública (CEARÁ, 1935).

Quanto aos números de fluxo escolar, em nível de Ceará, comparando os dados da primeira década do século XX com a terceira, anos 30, conforme a Fundação IBGE (1941), no Ensino secundário, a matrícula geral em 1907 é bastante tímida, com 1.159 alunos e, em 1937, esse número cresce para 2.993, com uma proporção de 18 estudantes para 1000 habitantes e 97 conclusões de curso por mil matrículas.

Quanto a legislações, no período 1937 a 1964, temos uma quantidade razoável, perfazendo um total de 244 e duas Constituições Cearenses. Vale ressaltar o Decreto-Lei nº 247/1938, Institui as Delegacias de Ensino, fragmentando o Ceará em regiões de ensino, hoje chamadas Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE (Vieira e Farias, 2006).

Segundo o Censo de 1940, a população Cearense de 15 anos e mais era de 1.139.456, a de 15 a 19, 232.501 jovens e a matrícula do Ensino Secundário, 4.988 (BRASIL, 1946). Se for levado em consideração apenas a população de 15 a 19, a matrícula dessa etapa da educação básica, representa, apenas 2,14%, se forem os indivíduos de 15 anos e mais, somente 0,44%, menos de um 1%, o que significa que o ensino secundário é um sonho de poucos.

Os anuários do IBGE não disponibilizam a matrícula do Ceará de 1950, nem a população de 15 anos e mais ou de 15 a 19 anos no censo referente de 1960.

TABELA 18 – Dados do Censo de 1950 e 1960 e Movimento Escolar do Ensino Secundário segundo a Dependência Administrativa, público, particular - Ceará / 1948 – 1964

AAnos	Ceará			
	População de 15 e mais/ censo	População de 15 a 19/ censo	Matrícula	Conclusão de curso
1948			7.975	1.258
1950	1.471.143	269.833	-	-
1952			11.987	1.807
1954			13.891	2.351
1960		26.171		-
1964			49.426	7.071

Fonte: Autora, com base em: BRASIL. (1952;1954; 1960;1962;1964;1966). Anuários Estatísticos do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. In: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/.pdf>.

Pode-se observar que a matrícula do ensino secundário de 1952 corresponde apenas a 0,81% do universo de 15 anos e mais. Em relação à idade de 15 a 19 anos, a matrícula dessa modalidade de ensino equivale a 4,44% da população total dessa faixa etária. Outro fator a considerar é o índice de crescimento da matrícula que no intervalo de 1954 a 1964 chega aproximadamente a 255,8%, embora ainda seja um percentual muito baixo, se comparado a população de 1950. Em relação à taxa de conclusão do ensino secundário, esse valor é ínfimo, como se pode observar na tabela acima. Os espaços pintados não apresentam dados por falta de informações disponíveis nos anuários estatísticos.

Pode-se afirmar que a educação é sempre tema presente nas Constituições, mas ocupa um espaço pequeno na redação. Dependendo do regime político, direitos são retirados, recolocados, sem levar em consideração a importância da educação para o desenvolvimento do Estado.

2.3 DO PERÍODO MILITAR (1964 A 1985)

O ambiente da educação no Ceará vai ser influenciado pelo governo militar, cuja característica forte é o planejamento.

A título de legislação maior é instituída a Constituição do Estado do Ceará de 1967. Essa não faz referência à educação como um dever do estado, ficando a população que necessita da escola pública sob a responsabilidade das escolas particulares, as quais recebem subvenções do estado, destes recursos "trinta por cento serão obrigatoriamente atribuídos ao ensino técnico-profissional e vinte por cento ao ensino normal" (BRASIL, 1967); institui o concurso de provas e títulos para empossamento no ensino primário (CEARÁ, 1967).

Além da Constituição Estadual se têm, ao todo, de 1965 a 1985, 92 Leis que vão tratar de vários assuntos na educação como criação de cargos e salário dos professores; dentre outros assuntos (VIEIRA & FARIAS, 2006). Desse número de Leis é relevante mencionar duas: Lei nº 9.825/74, que ordena sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado; Lei nº 10.843/1983, que altera o Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará (VIEIRA & FARIAS, 2006).

Saindo das legislações educacionais e se direcionando para as ações governamentais referentes a educação, o primeiro governo cearense da era dos coronéis implementa o Plano de Metas Governamentais-PLAMEG I (1963 a 1966), baseado no Plano de Metas de Juscelino Kubitschek e no Plano Trienal de João Goulart. Segundo Veras (1990), entre 1962 e 1966 e alcança-se a meta da expansão (apud VIEIRA, 2007b). Os governos estaduais que vem após este primeiro governo, também lançam mão de planos similares ao PLAMEG.

Estudando os dados do fluxo escolar das décadas de 70 e 80, percebemos uma queda em torno de 11,6% na matrícula, entre as duas décadas, pois a matrícula de 1970 é de 96.404 (BRASIL, 1972) e a de 1980, 85.190 alunos (BRASIL, 1982). Não é possível comparar reprovação e abandono, por falta de dados disponíveis.

2.4 DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS (1985 A 2015)

Percebe-se, nesse período, que há uma abundância de planos que, segundo Vieira, "terminam por dispersar o foco da administração sobre os problemas encontrados" (2007b, p. 290). Mesmo assim, há uma ampliação nas matrículas das séries iniciais, em especial nas primeiras séries, apesar da queda no Ensino Médio, vista acima.

Final da década de 80 início de 90, com as tecnologias da Terceira Revolução Industrial, é necessário enfrentar um novo desafio: a enorme quantidade de informações que se superam a todo o momento. A formação dos alunos requerem novos paradigmas e passa a ter "como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação" (BRASIL, 2000, p. 5). Faz-se urgente então mudanças nas Leis que normatizam a vida em sociedade, pois o que está exposto não atende mais a realidade política e social do país.

Em 1989, é instituída uma nova Constituição Estadual, fundamentada na Constituição Federal Brasileira de 1988, de 5 de outubro. É relevante frisar o Art. 215º. da constituição Estadual que determina que a educação, sendo fundamentada nos conceitos "democráticos, na liberdade de expressão, na sociedade livre e participativa, no respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CEARÁ, 1989). Embora, legalmente no âmbito estadual, a educação não seja definida como dever do estado, se reconhece sua importância para o desenvolvimento do estado e da pessoa humana.

Voltando as outras legislações, de 1985 a 2005, segundo Vieira e Farias (2006) são aprovadas e implementadas 187 Leis/Decretos referentes à educação. Dentre essas, é importante frisar o Decreto nº 20.620, que municipaliza o ensino público no Ceará e Lei nº 12.442, Estabelece como se dá o Processo de escolha de diretores das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico (VIEIRA & FARIAS, 2006)

Relativo à realidade das escolas, o Plano Decenal de Educação para Todos do Ceará – Relatório Síntese (1994) e censo escolar, nos revelam problemas como: autoritarismo da gestão; baixa escolaridade dos professores;

desvalorização dos profissionais da educação; altas taxas do fluxo escolar (reprovação, abandono e evasão, como podemos observar na tabela abaixo), dentre outros (MEC, 1997).

TABELA 19: Matrícula Geral e Aprovação, do Ensino Médio em geral, segundo a Dependência Administrativa, público, privado, Ceará / 1991 - 2010

Ceará				
	1991	2000	2005	2010
Matrícula Inicial	104.053	264.431	422.913	411.109
Abandono		36.300	72.556	43.577,5
Aprovação		212.528	299.142	337.931,6
Repetentes		12.487	40.862	29.599,8

Fonte: Autora, com base em: BRASIL. (1992; 2002; 2007, 2012). Anuário Estatístico do Brasil. V.32 Rio de Janeiro: Fundação IBGE. In: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720> .

Na matrícula ocorre uma oscilação para menos de 2005 para 2010, de 2,8%. Nas outras décadas, ocorre crescimento. Positivo, é que esse decréscimo, nesse mesmo quinquênio, também aconteceu em relação ao abandono e a repetência, sendo de aproximadamente 39,9% e 27,6%, respectivamente, embora as taxas ainda sejam insatisfatórias. Dessa forma, muitos planos foram idealizados em busca da qualidade tão sonhada.

Em 1995 são planejadas mudanças a partir de uma proposta anunciada no Plano de Desenvolvimento Sustentável que, conforme Vieira, "trata-se de um texto de declaração de intenções e de princípios" (2007b, p 360). Esse plano está centrado em três vertentes, simbolizadas por um rio, baseadas na Declaração Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, Tailândia em 1990: Todos pela Educação; Educação de Qualidade; Educação para Todos, que sinalizavam para um novo modelo de educação cearense. Essas três metas unidas se tornaram o mote da terceira gestão do governo, que se estendeu até 2002: Todos pela Educação de Qualidade para Todos, "sintetiza os pressupostos básicos das políticas públicas - acesso e qualidade a partir da mobilização social e da resposta do estado a estas demandas" (NASPOLINI, 2001, p. 170).

O resultado da proposta de educação centrado nas três vertentes acima, "Todos pela Educação", "Educação de Qualidade" e "Educação para Todos", gera dados animadores.

Na gestão do novo governo estadual (2003 a 2006), o plano de educação básica chamado "Escola Melhor, Vida Melhor", apresenta quatro princípios orientadores e dez programas prioritários, cuja direção é, segundo Ceará (2006), a "garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno" (apud VIEIRA, 2007a, p. 49). Entretanto, a situação financeira

em que se encontra o estado, leva a equipe governamental a elaborar uma rotina de administração, voltada para a Gestão por Resultados, GPR. Diante desse fato, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a partir de 2003, implanta em todas as cidades cearenses o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), gerando relatórios que permitem à comunidade educativa de cada escola conhecer sua própria realidade, "identificando fraquezas e potencialidades, o que representa importante subsídio para que a gestão escolar desenvolva estratégias de melhoria" (VIDAL, VIEIRA & VIEIRA, 2008, p. 4). Embora os resultados do SPAECE em 2003 e 2004 não tenham revelado os dados esperados, mas, de acordo com Vieira (2007a), foi um avanço na formação de uma gestão para o êxito dos alunos, nunca visto na história da educação cearense.

Em 2005, uma década após o início do governo das mudanças, os resultados do SAEB e SPAECE indicam que muito ainda é preciso ser feito para que se alcance a segunda vertente, educação de qualidade. Nesse ano, no SAEB, a média de proficiência em Língua Portuguesa do ensino médio das Escolas Urbanas Estaduais e Municipais do Ceará foi de 257.8, ocupando a 3^a. posição na Região Nordeste; em matemática, a média foi de 256.3, ocupando a 1^a posição da Região Nordeste (MEC, 2007b).

Em 2006, os resultados do SPAECE foram parecidos com os do SAEB, ficando a média de português em 237.7 e havendo uma concentração do percentual de alunos nos estágios muito críticos, 39.6% e crítico, 39.6%; em matemática, o resultado não foi muito diferente: 256.5, com 49.7% no estágio muito crítico e 35.2%, no crítico (Ceará, 2009).

Ainda em 2006, fazendo uma leitura do Censo Escolar do Ceará, também se pôde perceber que os números deixaram a desejar, assim como os resultados das avaliações externas, acima expostos. O número de reprovados somado ao de abandono, ano base 2005, representou 37,9% do índice de aprovados (MEC, 2007a).

Diante da realidade descrita acima, faz parte dos grandes desafios do ensino médio, segundo Ávila, "melhorar o desempenho, universalizar o ensino, reduzir o abandono e a evasão e promover a conclusão" (2001, p.5), sonho cearense. Mediante isso, a SEDUC buscou soluções. Em 2007, no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção Ceará, foi apresentado o Projeto Professor Diretor de Turma como uma experiência de sucesso nas escolas públicas de Portugal, pela portuguesa Haidé Eunice G. F. Leite. Em 2008, através da Associação já indicada acima, o projeto é apresentado à SEDUC, que passa a fazer parte da mais nova política de governo, Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), criadas como uma das alternativas para a superação dos resultados vistos acima.

2.5 A FIGURA DO DT NO CEARÁ FACE À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL E INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: CONFLUÊNCIA PARA A QUALIDADE TÃO SONHADA OU UTOPIA

A modalidade de Educação Profissional nesse Estado, é composta por uma junção de experiências e legislações, que podemos chamar de protagonistas, fazendo parte desses o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

O DT em 2007, foi implantado em três municípios cearenses, Eusébio, Madalena e Canindé, tendo como projeto piloto três escolas. Em 2008, esse advento se deu nas 25 primeiras escolas de Educação Profissional integral e integrada, experiências pilotos; em 2009, nas outras 26 escolas profissionais que estavam dando início as suas atividades; em 2010, "considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto" (CEARÁ, 2011, p. 2), a SEDUC ampliou a abrangência do projeto para as escolas regulares, que se deu através da adesão das escolas estaduais de ensino regular, começando pelas 1^{as} séries do ensino médio e 9^{os} anos, nas escolas que não oferecem ensino médio. Em 2011, a ampliação ocorreu para as demais séries do ensino médio. Falando apenas de educação profissional, em 2019, são 122 EEEPs no Estado do Ceará, todas com o PPDT atuando em todas as turmas.

O PPDT, que teve como primeira Coordenadora Estadual a professora/DT portuguesa, Haidé Leite, mencionada acima, funciona nos moldes de Portugal, pois não há ainda uma legislação específica. De acordo com os técnicos da SEDUC, tudo continua em construção.

A sua implantação nas escolas é legalizada, hoje, a partir de Portarias de Lotação e de uma Chamada Pública (2010) para Adesão ao Projeto DT da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, para as escolas públicas estaduais regulares, pois as EEEPs não possuem a opção de fazer adesão, o projeto faz parte de sua filosofia. Entretanto, a partir de 2016, os Professores DTs das EEEPs foram convidados a preencherem uma ficha de adesão semelhante aos PDTs das escolas regulares, manifestando vontade em permanecer no cargo ou não.

A adesão nas escolas regulares ainda hoje é feita através de uma reunião do colegiado de professores, registrada em uma ata, que confirma ou não a adesão da escola. Embora essa chamada citada acima, tenha sido publicada para a adesão das escolas regulares, orienta igualmente as EEEPs, pois, na apresentação, coloca como âmago do projeto o ato de Educar na perspectiva da desmassificação. Ainda, narra um pouco da história do projeto no Ceará e descreve o perfil, as principais tarefas, a divisão da carga horária, os instrumentais utilizados pelo DT e a área não curricular ministrada por ele, formação cidadã, que, a partir de 2016, recebeu uma nova nomen-

clatura, Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

O DT cearense, segundo essa Chamada Pública (2010) para Adesão ao PPDT, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, nas escolas públicas estaduais regulares, deve ter o perfil abaixo:

2. Perfil e principais tarefas do Professor Diretor de Turma

i. Motivação para desempenhar a função; ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe; iii. Conhecimentos da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos; iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis; v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa; vi. Gerir situações de conflitos;

vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (CEARÁ, 2010, p. 7).

Esse documento não conseguiu dissociar o perfil das principais tarefas, como se pode perceber, valorizou as competências de âmbito relacional. Frisa ainda, atitudes que o DT deve evitar. Dando continuidade à descrição das atribuições do DT, além das tarefas vistas anteriormente, esse documento, em estudo, apresenta um tópico chamado de "As Atribuições e as Tarefas organizativas e administrativas do Diretor de Turma". São consideradas atribuições as atividades que envolvem a comunidade escolar, a construção do dossiê e a execução das reuniões do conselho de turma. Nas tarefas organizativas e administrativas, se tem a análise do registro de faltas, da coleta de informação, disponibilizado pelos professores de cada disciplina, e das atas das reuniões dos conselhos de turma em conjunto com o professor (secretário) que a digitou e, ainda, a organização do dossiê. As funções do DT visam fortalecer os vínculos entre os segmentos, pois "potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma" (CEARÁ, 2010). Por essa razão, os pontos 6, 7 e 8 da Chamada Pública são dedicados aos aspectos que o DT deve considerar junto a eles.

Quanto à formação do DT, essa Chamada Pública não faz referência. Entretanto, a LDB n.º 9394/96, traz em seu texto a formação necessária para cada nível de ensino. Por ser o DT, antes de tudo, um professor da educação básica, a sua formação deve atender ao que preconiza o Art. 62º. da LDB n.º 9394/96. Desta feita, todos os professores da educação básica, sejam eles efetivos ou temporários, para serem contratados, precisam comprovar que concluíram um curso ou estão em fase de conclusão, atendendo ao que está expresso pelo artigo referido acima. Logo, todos os DTs são detentores desta titulação, por ser uma exigência do edital de lotação no ensino médio, no Ceará.

O PPDT, no Ceará, teve como inspiração, além da experiência portuguesa, as publicações dos autores Daniel Goleman, que pesquisa sobre

inteligência emocional (QE) e Casassus (2009) que, a partir de uma investigação realizada em 1994 sobre os fatores que incidem na aprendizagem, “demonstrou que a variável que mais explicava as diferenças na aprendizagem era o clima emocional na classe, resultado, por sua vez, das relações dos estudantes entre si e com os professores” (NARANJO, 2009 apud CASASSUS, 2009, p.12). Essa pesquisa vem ao encontro dos objetivos do projeto que buscam desmassificar o ensino, procurando ter um “conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno” (CEARÁ, 2010, p. 1).

O DT, nas Escolas Profissionais que compõem a amostra, de acordo com observações feitas no dia a dia, além das atribuições acima, coordena as reuniões do Conselho de Classe, assim classificadas:

- 1 Diagnóstica – 1ª reunião do ano na qual são apresentados todos os alunos das 1ª séries, tendo como instrumentos a ficha de caracterização. Nas 2ª e 3ª séries, são apresentadas as possíveis modificações da ficha de caracterização e uma retrospectiva do rendimento qualitativo e quantitativo dos discentes do ano anterior.
- 2 Bimestrais – realizadas logo após as avaliações bimestrais. Nessas, são discutidas tanto a avaliação quantitativa como as de natureza qualitativa, organizadas através de dois instrumentais chamados de ficha de coleta e de apreciação global. Nesses momentos são planejadas também, para os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, estratégias de superação.
- 3 Promocional – última do ano. Acontece após o processo das avaliações finais ou da 1ª etapa de recuperação. Nessa reunião, é discutida a situação dos alunos que apresentam um rendimento anual insatisfatório.

O tempo de realização dessas reuniões é decidido pela equipe escolar, embora haja uma sugestão de 2h e 30 minutos.

Percebe-se que as funções do DT contribuem para que todos da escola conheçam o aluno nas suas várias dimensões, tornando possível um trabalho mais individualizado e voltado para as deficiências e necessidades de cada educando, como reforça Silva: “o DT [...] acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, desenvolvimento e orientação entre alunos, professores e encarregados da educação” (2007, 57).

Esse professor também alimenta com informações um sistema online chamado SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar, no link DT, que tem todas as informações do projeto, além de todos os instrumentais do dossiê.

As escolas de Educação Profissional também têm como um dos seus pilares a Tecnologia Empresarial Sócio Educacional-TESE, oriunda do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental- PROCENTRO e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE. O PROCENTRO tem como foco quatro premissas segundo MAGALHÃES

(2008): uma causa – a oferta do ensino público de qualidade; uma marca – a responsabilidade conjunta da sociedade em geral e do setor privado especificamente / corresponsabilidade; um desafio – a invenção de mecanismos institucionais; uma postura – a procura de melhorar continuamente o conteúdo, método e gestão.

Este Programa de Desenvolvimento que traz o modelo gerencial das empresas para as escolas do ensino médio, TESE, também apresenta algumas inovações pedagógicas: a educação para valores voltada para o aprimoramento do estudante enquanto ser humano; o protagonismo juvenil; cultura da trabalhabilidade; empreendedorismo juvenil; associativismo juvenil; presença educativa; educação geral e certificação profissional, visando o aprender a aprender e a preparação para o mundo do trabalho; avaliação sistemática, utilizada como instrumento para perceber as dificuldades dos alunos e adaptar a prática pedagógica a elas.

O centro de Ensino Experimental de Pernambuco é uma escola de ensino médio em tempo integral, funciona nos dois turnos e tem apresentado muitos resultados positivos. A EEEP, embora ofereça o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tem em comum com o Centro Experimental, os dois turnos e sua filosofia, visto que está fundamentada na TESE, em suas premissas e inovações, assim como nos quatro Pilares da educação.

As EEEPs com sua TESE e o PPDT, nesses 11 anos de implantação, apresenta, em termos de resultados internos e externos, avanços significativos. Tomando como exemplo os resultados internos de reprovação (Rep.) e de abandono (Ab) de 2010 a 2018, de acordo com o Censo Escolar, das duas escolas envolvidas na pesquisa, para fazer um comparativo com algumas escolas regulares da região, é possível perceber que existe um diferencial:

TABELA 20 – Taxa de reprovação e abandono do Ensino Médio de algumas escolas regulares e das duas escolas de Educação Profissional pesquisadas, da 3ª. CREDE (%) / 2010 – 2014 / 2017- 2018

	Acaraú	Bela Cruz	Jijoca									
	EEFM MCA	EEM LA	EEEP Es- perança	EEFM PMS	EEEP Certeza	EEM JTA						
	Rep	Ab	Rep.	Ab	Rep.	Ab	Rep.	Ab	Rep.	Ab	Rep.	Ab
2010	3,6	9,2	5,5	9,7	0	0	5,8	5,1	0,65	0	16,3	11,4
2012	9,2	11,1	6,0	8,7	1,4	0	2,9	6,2	1,7	0	8,5	7,8
2014	8,3	5,3	10,4	10,2	3,0	0	7,7	5,6	1,8	0	7,6	10,4
2018	8,1	11,4	3,8	3,9	0	0	3,5	3,0	3	0	15,1	9,3

Fonte: Autora, com base em: CEARÁ. (2010, 2012, 2014). Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara> Fundação Meritt e Fundação Lemann (2018). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/ideb>

As EEEPs apresentam resultados de reprovação quase insignificantes e abandono 0. Enquanto isso, nas escolas regulares da região da 3ª. CREDE, a reprovação e o abandono chegam a índices altos. A reprovação varia de 3,6% a 16,3% e o abandono de 3,9% a 13,7%.

Quando se analisa os resultados externos das EEEPs, tanto do SPAECE quanto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também percebe-se que as EEEPs apresentam resultados melhores que as escolas regulares do Estado do Ceará. Tomando como base os resultados do ENEM das mesmas escolas da região da 3ª CREDE, por três anos, isso se torna evidente.

O ENEM, "criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade deste nível de escolaridade" (BRASIL, 2011), desde 2009 é utilizado por Universidades públicas e particulares como forma de acesso ao ensino superior, através de programas ofertados pelo Governo Federal. Essa avaliação utiliza a mesma metodologia do SPAECE da Teoria de Resposta ao Item e apresenta 5 níveis de proficiência. O Governo do Estado do Ceará, desde 2013 também utiliza os resultados do ENEM para premiar os alunos dos 2º e 3º anos que atingirem as médias de 520 e 560, respectivamente, instituído pela Lei n.º 15.572, de 07 de abril de 2014.

TABELA 21 – Médias do ENEM por áreas, das Escolas de Ensino Médio, Regulares e EEEPs pesquisadas, da Região 3ª. CREDE / 2012 – 2014

Escolas	Áreas																		
	L C				M				C H				C N			Redação			
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014				
EEEP Esperança	483,7	492,1	508,9	518,5	527,7	458,3	508,2	510,8	538,9	466,1	466,3	490,5	537,5	553,7	515,1				
EEEP Certaça	473,7	488,6	512,4	501,7	512,2	496,3	508,4	498,2	545,5	471,2	457,5	484,2	495,9	541,8	503				
EEM JTA	454,5	457,4	484,7	466,4	480,8	458,5	476,3	475,4	511,2	438,8	441,4	467,0	482,6	485,7	456,4				
EEFM MCA	444,4	443,2	467,5	443,9	483,1	431,4	476,9	465,6	503,7	421,3	433,7	443,4	468,3	495,1	396,3				
EEM LA	432,0	436,7	466,2	430,8	442,4	422,2	459,1	455,9	489,2	423,6	424,3	452,4	424,2	432,2	371,8				
EEFM PMS	428,3	416,3	435,1	419,3	432,9	409,9	457,9	440,1	464,1	417,8	420,6	431,2	413,1	389,4	317,3				

Fonte: Autora, com base em: BRASIL. (2012, 2013, 2014). ENEM por Escola. Brasil: INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>.

Como se pode observar, pelo quadro exposto, as melhores médias no ENEM, no período de tempo escolhido como amostra, são das duas EEEPs, em todas as áreas. Temos apenas uma exceção, no ano de 2014, na área de matemática, pois a escola regular de Ensino Médio JTA apresenta uma média equivalente à EEEP Esperança. Esses resultados se repetem quando analisamos os resultados do ENEM a nível de Ceará, haja vista que as escolas que ocupam a colocação das 25 primeiras escolas públicas no Ceará, são EEEPs. Voltando a realidade da CREDE 3, nos entristece visualizar que mesmo as Escolas Profissionais, sobressaindo-se nos resultados do ENEM, ainda não atingiram o nível 3. Vale informar que o quadro completo com o resultado de todas as escolas da CREDE 3 está no trabalho original.

Saindo da pesquisa bibliográfica, documental e fazendo um passeio pela pesquisa de campo (conversas informais, observações, entrevistas e questionários), procuramos complementar a resposta da nossa questão de partida: É possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT face à educação profissional integral e integrada ao ensino médio?

- Nas conversas informais, percebe-se, tanto nas declarações dos técnicos da 3ª. CREDE como na dos professores da região, que participam direta ou diretamente do projeto, que eles acreditam ser, o PDT, uma perspectiva para a melhoria dos resultados escolares, a partir das observações empíricas feitas por eles mesmos.
- Em análise aos resultados dos questionários, é notório que entre os professores e os DTs há uma unanimidade nas respostas. Todos concordam que a atuação e a realização das atividades dos DTs colaboram para melhorar os resultados internos e externos das EEEPs. Percebe-se uma pequena discordância, apenas entre os alunos, somente de 14%.
- Analisando as entrevistas, essas só confirmam o que mostram os resultados dos questionários. De forma unânime, todas as entrevistadas concordam que as atividades do DT contribuem para a melhoria dos resultados internos e externos das EEEPs. O que muda nesse quesito são as explicações que cada entrevistada vai dar e a escola de valores atribuídos por alunos, professores e DTs.

Dissecando, em particular, um questionamento feito a Coordenadora Estadual L sobre as possíveis semelhanças e diferenças do PPDT no Ceará e em Portugal, apresentamos aqui um recorte da pesquisa, cujo resultado originou esse artigo:

Diferenças:

- A documentação que fundamenta a filosofia do projeto DT, nas duas realidades estudadas. Em Portugal, é o relatório de Jacques Delors, os quatro

pilares; no Ceará, por conta da pesquisa que a Coordenadora L fez nas escolas cearenses e da sua percepção construída a partir da conclusão deste estudo, ela introduziu no projeto, além de Delors, os fundamentos da inteligência emocional de Daniel Goleman e da educação emocional de Juan Casassus.

- A adequação do projeto. No Ceará o PPDT foi se ajustando à organização das escolas; em Portugal, o processo foi inverso: "as escolas já foram formatadas para o projeto, o projeto foi desestruturar para ser, Ah!, para melhorar as aprendizagens" (Coordenadora Estadual L);

Semelhanças:

- A missão do projeto. Essa é comum as duas realidades - "desmassificar o ensino" (Coordenadora L). O PDT é o "eixo em torno do qual gira a relação educativa" (MARQUES, 2002, p.15). Tal afirmação vem ratificar as incumbências desse mestre.
- Tempo integral. Essa semelhança apontada pela entrevistada só ocorre com a realidade das EEEPs, característica da filosofia dessas escolas e das de Portugal. Neste momento, ela frisou a dificuldade de adequação do projeto nas escolas regulares, devido o horário limitado de funcionamento.

Em análise aos dados acima, isso também é notório, o que demonstra que a relação desse projeto de governo como a experiência de Portugal, Diretor de Turma, confluem para a qualidade tão sonhada pelos cearenses que acreditam no poder de transformação da educação.

3 METODOLOGIA

O capítulo que se inicia vai apresentar o processo de construção científica desse estudo, que tem como objetivo investigar se é possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT. Por ser uma investigação científica, não é uma tarefa fácil, pois "a realização de uma pesquisa, seja qual for o tipo, é um desafio para o cientista ou para o pesquisador, tendo em vista a complexidade da montagem de um projeto consistente [...]" (Cás, 2008, p. 87).

Pelas limitações do pesquisador e do tempo, para responder à questão de partida, não foi possível alcançar todas as EEEPs do Ceará, nem mesmo todas as EEEPs da 3ª CREDE. Assim, optou-se pelas duas Escolas Profissionais mais antigas da região, por seus alunos, equipe gestora, professores, terem mais experiência com as duas variáveis da pesquisa, DT e EEEP.

A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3, onde se localizam as EEEPs, universo do estudo, compreende sete

municípios, dentre os quais se encontram Bela Cruz e Acaraú, cidade das Escolas pesquisadas que, em respeito às suas identidades, foram chamadas EEEP Certeza e EEEP Esperança.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi feita de forma probabilista para que todos que fizessem parte do universo tivessem a mesma chance de participar. Pela quantidade de pessoas e diversidade de coleta de dados, a amostra de DT foi de 55% e professores, 25%, como forma de garantir uma maior representatividade. A Entrevista ocorreu com a Coordenadora Estadual do PPDT (L), com a Coordenadora Regional da 3ª CREDE (B), com as 3 coordenadoras pedagógicas do PPDT nas duas escolas pesquisadas (S, E e V), bem como as duas Diretoras (A e M). Sabemos que a seleção dos partícipes é algo muito relevante, "visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra" (GIL, 2002, p. 98).

A metodologia de pesquisa utilizada, quanto aos procedimentos foi: a bibliográfica, tendo como fontes - livros de autores que apresentam a história da educação no Ceará, como Vieira e Farias (2006), publicações periódicas, como os anuários estatísticos do (INEP) e legislações diversas sobre educação, no Brasil e Ceará; a pesquisa documental - Projeto Político Pedagógico, fichas de acompanhamento, atas dos conselhos de classe das escolas pesquisadas, estatísticas de rendimento escolar retirado do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE, dentre outros. Segundo Gil (2002), o que há de diferente entre essas duas pesquisas, documental e bibliográfica, se encontra na natureza das fontes; pesquisa empírica, também chamada de campo, possibilita "um contato maior com a população pesquisada [...], permite recolher diretamente na fonte os dados necessários à realização de seu trabalho [...] ou verificar opiniões[...]" (JÚNIOR, 2008, p. 59).

Quanto ao tipo de estudo foram exploratório-descritivo, utilizando-se das técnicas padronizadas, questionários, observação e entrevista semiestruturada, dando à pesquisa um caráter qualitativo pois, segundo Triviños, essa metodologia é um dos instrumentos de coleta mais relevantes da pesquisa qualitativa. Os procedimentos de análise de dados foram: o programa estatístico "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) – os dados foram inseridos no programa e atribuídos números. Nas questões em que os participantes puderam escolher mais de uma opção, inicialmente, foi apresentada a frequência de quem escolheu apenas uma assertiva; depois, de quem escolheu mais de uma, registrando os números das opções escolhidas e a frequência de escolha; a técnica de triangulação.

Utilizando –se a triangulação, foi possível fazer uso dos questionários e das entrevistas, ao mesmo tempo, com o intuito de realizar um diálogo entre os diferentes atores: aluno, professor, DT, Diretor geral, coordenadores, escolar, regional e estadual, buscando perceber se existe consenso entre

eles, sobre a atuação do DT nas avaliações internas e externas e abandono escolar.

Para tornar possível este diálogo entre as afirmações dos diversos segmentos e realizar um comparativo entre as questões comuns, que foram respondidas a partir da atribuição de valores, foi utilizada a frequência ponderada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ceará continua lutando por uma educação de qualidade, os dados educacionais nos mostraram isso. Por essa razão, ao longo da história da educação no estado se vivencia muitos projetos e políticas governamentais e uma vasta legislação, como se permitiu observar ao longo desse estudo. Pautado no Decreto n.º 5.154/2004, de 23 de julho, o estado resolve implementar a política nacional de Educação profissional que traz um modelo voltado para a superação da dicotomia, formação propedêutica e educação para o trabalho. Essa política, chamada de EEEP, com sua TESE e o PPDT, busca vencer a transposição das duas matrizes, ensino médio profissional e regular, e tem como missão uma formação humana integral,

Ao observar os resultados da amostra, 2 EEEPs da CREDE 3, dialogar com as pessoas que auxiliaram na implantação das políticas públicas dessas escolas, Coordenadoras Estadual, Regional e Escolar, bem como com as Diretoras das escolas pesquisadas e ouvir os que estão na sala de aula, professores e alunos, percebe-se uma diferenciação, que vai responder a nossa curiosidade: é possível melhorar os resultados das avaliações internas e externas, que historicamente têm se apresentado insatisfatórios, com o desenvolvimento do PPDT face à educação profissional integral e integrada ao ensino médio?

A partir dos discursos, dos pontos de vista, de todos os sujeitos e o resultado das pesquisas bibliográficas, de campo, exploratória e descritiva, chega-se a algumas deduções que, pelo limite da pesquisa, deverão deixar muitas perguntas, dúvidas, questionamentos para serem investigados futuramente. Vejamos um recorte dessas conclusões: as atividades dos DTs frente à filosofia das EEEPs confluem para os bons resultados acadêmicos nas avaliações internas e externas, assim como para os índices de abandono favorecendo, nas EEEPs, taxas sempre próximas a zero.

Todavia, em análise aos resultados das avaliações externas como o ENEM, percebe-se, que apesar das EEEPs apresentarem resultados melhores que as escolas regulares, o número de alunos que conseguem ingressar no nível superior, utilizando as notas do ENEM ainda se distancia de 100%. Então, pode-se dizer, que mesmo sendo essa política – PPDT, TESE

= EEEPs - uma estratégia que tem se mostrado competente, devido à forma como está organizada, pelos projetos ou experiências que foram agregados a ela, ainda temos um longo caminho a percorrer.

As pesquisas nos levam a um mundo desconhecido e rico, que apaixona e, ao mesmo tempo, faz compreender muito do presente em que se vive, assim como ajustar o curso do barco em prol da terra que se procura, no nosso caso, uma educação melhor para as futuras gerações, deixando no passado os índices de rendimento escolar que comprovam a nossa ineficiência enquanto sociedade.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, C. "A relevância do projeto Professor Diretor de Turma na Implementação do Projeto Pedagógico da Escola". I Encontro Estadual dos Coordenadores Escolares do Projeto professor Diretor de Turma – PPDT. Slides. 2001.

BRASIL. ENEM por Escola. Brasil: INEP. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 26 de março de 2016.

_____. ENEM por Escola. Brasil: INEP. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 21 de junho de 2015.

_____. ENEM por Escola. Brasil: INEP. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 2007. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 30 de junho de 2015, às 23h00m.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 2002. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 29 de junho de 2015, às 23h00m.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais. MEC: Secretaria de Educação Básica. 2000.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1992. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 22 de junho de 2015.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1972. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 22 de junho de 2015

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1966. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 21 de junho de 2015, às 22h40m.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1954. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 20 de junho de 2015, às 23h10m.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1946. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 20 de junho de 2015, às 20h10m.

_____. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1941-1945. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca=-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 21 de junho de 2015, às 20h00m.

CÁS, D. Manual Teórico-Prático para Elaboração Metodológica de Trabalhos Acadêmicos. São Paulo: Jubela livros.2008.

CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília, UNESCO: Liber Livro Editora. 2009.

CAVALCANTE, M. J. M. (2000). João Hippolyto de Azevedo e Sá: O Espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: UFC. 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Estatística da Educação no Ceará. Fortaleza: SEDUC-Ce. 2014. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>. Acesso em: 13 de março de 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico: EEEP Esperança. Acaraú: EEEP Esperança. 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico: EEEP Certeza. Bela Cruz: EEEP Certeza. 2012.

_____. Secretaria da Educação. Estatística da Educação no Ceará. Fortaleza: SEDUC-Ce. 2012. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>. Acesso em: 13 de março de 2016.

_____. Secretaria da Educação. Chamada pública para adesão ao projeto Diretor de Turma. Fortaleza: SEDUC. 2010.

_____. Secretaria da Educação. Estatística da Educação no Ceará. Fortaleza: SEDUC-Ce. 2010. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>. Acesso em: 13 de março de 2016.

_____. Secretaria da Educação. Boletim de Resultados Gerais. SPAECE/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação: CAED. 2009.

_____. "Plano Decenal de Educação para Todos" – Relatório-Síntese. In: MEC (1997). Subsídios para o Plano Nacional de Educação infantil e ensino fundamental / Região Nordeste. Brasília: INEP. 1994.

FUNDAÇÃO MERITT & FUNDAÇÃO LEMANN. Plataforma QEdu. Disponível em: Acesso em: 19 de novembro de 2019

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo :Atlas. 2002.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad: Marco Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva. 2011.

JÚNIOR, J. M. Como escrever trabalhos de conclusão de curso. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

LEITE H. E. G. F. As funções do Diretor de Turma na Escola Portuguesa e o seu papel no incremento da Convivência. 2007.

MAGALHÃES, M. A. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz/Loqui. 2008.

MARQUES, R. O Director de Turma e a relação Educativa. Lisboa: Editorial Presença. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 303p) 2002.

MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2006. Brasília: INEP. 2007a

_____. SAEB – Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília : INEP. 2007b

_____.Subsídios para o Plano Nacional de Educação Infantil e Ensino fundamental / Região Nordeste. Brasília: INEP. 1997.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006. Acesso em 21 de abril de 2014, às 23h40m. 2001.

NOGUEIRA, R. F. S. A Prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará. Fortaleza: Edições UFC. 2001.

OLIVEIRA, M. E. A. O Director de Turma face à Educação Profissional integral e integrada ao Ensino Médio: sua intervenção para a melhoria da educação no estado do Ceará. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 197p.) 2017.

SILVA, M. I. C. O Director de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma – Consenso ou conflito? Estudo do papel do Director de Turma em contextos sociais distintos. Porto: Universidade Portucalense. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 303p). 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 17ª. Reimpr. São Paulo: Atlas. 2008.

VIEIRA. S. L., VIDAL, E. M. & VIEIRA, M. M. A. Gestão Educacional em Cenário de Escassez: A Experiência do Ceará. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/421.pdf. Acesso em: 31 de março 2014, às 00h:10m. 2008.

VIEIRA. S. L. "Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense." In Estudos avançados, v. 21, n. 60, p. 45-60. 2007a

_____. História da Educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: edições Demócrito Rocha. 1ª ed. 2007 b

VIEIRA, S. L. & FARIAS, I. M. S. (Org.). Documentos de política educacional no Ceará : Império e República. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira)

_____. Ementário da legislação educacional do Ceará: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

Legislação Consultada

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. LDB n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1967.

CEARÁ. Lei n.º 15.572, de 07 de abril de 2014. Altera o art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009.

_____. Lei n.º 15.181/2012 de 28 de junho de 2012. Altera os Arts. 2º. e 3º. e acrescenta o Art. 3º. - A da Lei n.º 14.273 de 19 de dezembro de 2008.

_____. Constituição do Estado do Ceará de 5 de outubro de 1989.

_____. Constituição do Estado do Ceará de 24 de janeiro de 1967.

_____. Constituição Política do Estado do Ceará de 24 de setembro 1935.

_____. Constituição Política do Estado do Ceará de 24 de setembro 1925.

_____. Lei n.º 1.953/1922, de 2 de agosto de 1922. Dispõe sobre a Instrução Pública do Estado.

_____. Constituição Política do Estado do Ceará de 1892 de 12 de julho.

_____. Constituição Política do Estado do Ceará de 1891 de 16 de junho.

16 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO CINEMA: ENTRE A REALIDADE E A FICÇÃO

THE SOCIAL REPRESENTATION OF TEACHING IN THE CINEMA: BETWEEN REALITY AND FICTION

THE SOCIAL REPRESENTATION OF THE TEACHING PROFESSION IN CINEMA: BETWEEN REALITY AND FICTION

Gabriel Petter da Penha³⁹

RESUMO

O presente artigo discute a representação social da profissão docente no âmbito da sétima arte, através de filmes cujos personagens principais são professores. O cinema é uma arte de cunho industrial e um poderoso meio de comunicação de massa cujo discurso gera e difunde representações, as quais, entre outros aspectos fundantes, influenciam na constituição da identidade docente. Determinadas obras cinematográficas trazem em si projeções éticas e políticas acerca do magistério, bem como um currículo oculto que expressa as demandas correntes dos sistemas educacionais no âmbito do capitalismo. As transformações verificadas na representação social da docência nas películas, ao longo do tempo, testemunham as expectativas sociais em relação ao magistério, simbolizadas sobretudo na imagem idealizada do(a) professor(a). Atualmente, em função da preponderância do ideário liberal nos debates acerca da educação, o exercício do magistério ganha novas atribuições, devendo, em última instância, dirimir os problemas sociais que contribuem para o fracasso escolar, ideia que ganha relevo em várias produções cinematográficas. Uma evidente descaracterização do magistério, que gera expectativas equivocadas a respeito da profissão, bem como dos profissionais que a ela se dedicam.

Palavras-chave: Profissão docente. Cinema. Representação Social.

ABSTRACT

This paper argues the social representation of teaching profession in the cinema, through movies whose main characters are teachers. Cinema is an

³⁹ Mestre em Educação Brasileira (UFC), Gabriel Petter conta com formação e experiência em Cinema e Audiovisual. Atualmente é professor da rede estadual de ensino e produtor.

industrial art and a powerful mass media whose speech generates and diffuses representations, which, among other fundamental aspects, influence the constitution of the teacher identity. Some movies bring in themselves ethical and political projections around teaching, as well as a hidden curriculum, which expresses the current demands of the educational systems in the capitalism. The transformations verified in the social representation of teaching profession in the movies, along the time, testify the social expectations toward school and the teaching, symbolized in the idealized image of teacher. Due to the preponderance of the liberal ideas in the contemporary debates around education, the exercise of the teaching gain new attributions and should solve, in the last instance, the social concerns which contribute for the school fail, what gain highlight in some cinematic productions. An evident mischaracterization of the teaching that generate equivocate expectations toward the teaching profession, as well as the teacher as a professional.

Keywords: Teaching profession. Cinema. Social Representation.

RESUMEM

Este artículo discute la representación de la profesión docente nel ámbito de la séptima arte, a través de películas cuyos personajes principales son maestros. El cine es un arte de tipo industrial y un poderoso medio de comunicación de massa cuyo discurso genera y difunde representaciones, las cuales, entre otros aspectos fundantes, influyen la constitución de la identidad profesional. Algunas películas traen consigo proyecciones éticas y políticas, así como un currículo oculto, el cual expressa las demandas contemporáneas de los sistemas educacionales en el ámbito del capitalismo. Las transformaciones verificadas en la representación social de la profesión docente en las películas, al longo del tiempo, testigan las expectativas sociales en relación a la escuela y a la profesión docente, simbolizadas sobre todo en el imagen idealizada del professor. Actualmente, devido à la preponderancia del ideário liberal em los debates cerca de la educación, el ejercicio del magisterio gana nuevas atribuciones, devendo, en última instância, dirimir los problemas sociales que contribuyen para el fracasso escolar. Una evidente descaracterización del magisterio, que genera expectativas equivocadas a respecto de la profesión, así como a respecto de los profissionais que a ella se dedican.

Palabras-clave: Profesión docente. Cine. Representación Social.

1 INTRODUÇÃO

Personagem socialmente relevante, o(a) professor(a) está presente no cinema desde os primórdios da chamada sétima arte. Todavia, o primeiro filme de grande monta cujo personagem principal é o (a) docente – falando, claro, do mundo euro-americano – é o longa *Adeus, Mr. Chips* (ING, 1939), que concorreu em sete categorias com o hoje clássico *E o Vento Levou* (EUA, 1939), no Oscar de 1940.

Ao longo do tempo, a representação do(a) professor(a) foi mudando, ao ritmo das transformações sociais e econômicas verificadas nas principais nações ocidentais. De personagem doce e civilizador, vestiu a carapuça de reformador(a) social no pós-II Guerra, e redentor(a), a partir dos difíceis anos 1980. Essas transformações podem ser verificadas em diversas produções cinematográficas, sobretudo estadunidenses, e traem os ideais de um currículo oculto, elaborado pelos agentes do poder político e econômico hegemônico, com forte repercussão social.

O cinema pode ser compreendido como uma arte de cunho industrial, bem como um poderoso meio receptor e difusor de representações sociais, as quais, entre outros elementos, contribuem para forjar uma identidade docente que amiúde (e paradoxalmente) desvaloriza o magistério como profissão, assimilando-o a uma espécie de missão – contida na chamada ideologia do beatário, em terras brasileiras. Espera-se que o(a) professor(a), enquanto indivíduo, “faça a diferença”, compensando a ausência deliberada do poder público em contextos socioeconômicos assaz problemáticos. Expectativa irreal, em face dos condicionantes sociais e estruturais da educação formal, que transcendem (e por vezes esmagam) a mera força volitiva.

O termo representar é polissêmico. Atemo-nos aqui à noção de representação social (RS), ação cognitivo-simbólica que cria (ou recria) determinados objetos, dando-lhes significação e sentido. Para Doise (2001), trata-se de uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho. As RS podem, destarte, ser figuradas como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a anteciper as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos media, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa.

Isso se dá porque é através dos discursos, das imagens e das mensagens midiáticas que tais representações circulam e é neles que acontece o que Jodelet (2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas condutas seriam materializadas na linguagem e estruturadas a partir da articulação

de elementos tanto afetivos quanto mentais e sociais que, integrados, passariam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa.

Seria leviano, contudo, atribuir às representações cinematográficas da docência, através da imagem idealizada dos docentes, os problemas enfrentados no exercício do magistério. Contudo, é mister ressaltar que elas exercem forte influência, seja nas expectativas que os profissionais da educação nutrem em relação à profissão, como aquelas que advêm da sociedade, amiúde como uma sutil forma de pressão.

2 O QUE FAZ DA DOCÊNCIA UMA PROFISSÃO?

A identidade do professor forjada pelo Estado burguês trai uma notória ambiguidade: ao mesmo tempo em que se tece uma valorização retórica em relação aos educadores, é patente o desprestígio da profissão docente, promovida, em aparente contradição, pelo mesmo Estado que lhe canta loas em campanhas publicitárias. Por outro lado, a complexidade da profissão dificulta o seu reconhecimento. Afinal, o que a distingue das demais?

Apreciemos o termo profissão. Conforme Sousa (2001, p. 13), ele provém do verbo latino "profiteri", que significa confessar, testemunhar, declarar abertamente, ligando-se a uma forma de vida publicamente assumida e reconhecida, opondo-se à "ofício", ao chamado *métier*, posto que a primeira remete à ideia de um saber reconhecido e professado em público e o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual, sugere um conhecimento secreto, revelado apenas aos iniciados, i.e., aos aprendizes dos artesãos.

Esta definição, todavia, não esclarece a especificidade profissional da atividade docente. Munsberg e da Silva (2014, p. 2) procuram determiná-la aprioristicamente, confrontando-a com as demais profissões. Já Roldão (2007) distingue a especificidade do exercício da profissão docente no ato de ensinar, que leva ao conhecimento profissional específico e define a profissionalidade docente:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos (...) que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como "prático" (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo contínuo de reflexão a partir da sua prática em ação, consolidando sua formação inicial – ainda no período escolar – e em exercício.

No processo de construção do conhecimento profissional, constitui-se a identidade profissional docente, entendida, conforme Garcia et al. (2005,

apud MUNSBERG e DA SILVA, 2014), pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, através de discursos e agentes sociais, no exercício das suas funções em instituições educacionais. Ela é, portanto, uma construção social pontuada pela multiplicidade de aspectos fundantes – classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão diversificado é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar, componente da especificidade da profissão.

É fato que há tempo se aponta uma crise da profissão docente, em consequência, entre outros, da desarticulação entre teoria e prática, durante o período de formação, bem como da proletarização, desvalorização e descaracterização do magistério, problemas que contribuem para a crise de identidade profissional. Esse processo de desconstrução do magistério, sobretudo em países que historicamente desvalorizam a educação, é tributário, entre outras coisas, da visão do professor como um missionário social, o que é corroborado em diversas produções cinematográficas.

Não obstante, o magistério é sim uma profissão, em construção contínua, que precisa, porém, romper com os modelos de racionalidade técnica de formação profissional, requerendo urgente valorização, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Não se confunde, dessa forma, com uma "missão", mas se define como uma atividade fundamental para o progresso social, não pretendendo, contudo, descaracterizar-se enquanto profissão.

3 CINEMA: ARTE E INDÚSTRIA

Um primeiro approach em relação ao cinema deve considerar uma invenção técnica que se tornou numa arte que possui caráter eminentemente industrial. Dessa forma, abordá-lo exclusivamente sob o prisma artístico é limitante, uma vez que "a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução [...] e, como tal, ela pode visar à divulgação de dados variados, sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética" (ROSENFELD, 2009, p. 33).

De acordo com esta asserção, uma história do cinema deve tomar em consideração que "seu objeto é, essencialmente, uma indústria de entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores" (Rosenfeld, 2009, p. 35). Mesmo porque os custos de obras cinematográficas de grande monta alcançam centenas de milhões de dólares, o que exige uma boa

resposta do público. Caso contrário, os produtores podem amargar enormes prejuízos e, eventualmente, decretar falência.

O cinema é filho do capitalismo, portanto, e teve como seu primeiro público o proletariado urbano que não dispunha de recursos para frequentar os espaços de diversão e lazer da burguesia. Foi o capitalismo que ofereceu as condições para o desenvolvimento material e artístico da sétima arte. Para tanto, foi preciso que o sistema se redefinisse, a fim de resolver um conflito vital a sua sobrevivência, isto é, conciliar a necessidade inerente de acumulação com o atendimento das reivindicações de uma classe trabalhadora politicamente organizada. A resposta foi o Estado Keynesiano, que começa a tomar forma no final do século XIX. De acordo com Moreira:

Esta forma de Estado é o fruto da convergência de três importantes acontecimentos: (1) a ação organizada dos trabalhadores na forma dos sindicatos e dos partidos políticos; (2) a passagem do capitalismo da fase competitiva para a fase dos monopólios; e (3) a crise da autorregulação mercantil (2009, p. 133).

Essa conjunção de fatores forma o quadro da política e das relações do Estado, cuidando por um lado, da montagem de uma infraestrutura social que contempla as necessidades e as exigências da ação organizada dos trabalhadores urbanos e, por outro, erigindo uma infraestrutura espacial que atenda às necessidades do capital. A melhoria das condições materiais propiciada pela expansão do capitalismo no pós-guerra e a evolução técnico-científica configuraram o casamento entre produção industrial e cultura, que integrou outrossim os mundos do trabalho e do lazer:

O sistema que criara as grandes aglomerações populares e, ao progredir, lhes dera algumas horas diárias de ócio, produziu também o espetáculo barato, pleno de maravilhosos poderes, para distrair essas mesmas massas e para organizar-lhes convenientemente as horas de lazer; à atividade manual padronizada e controlada tinha de associar-se uma atividade espiritual igualmente padronizada e controlada. O cinema mostrou ser um meio eficiente para a infiltração da Grande Empresa na própria alma do povo (ROSENFELD, 2009, p. 65).

Dessa forma, o mesmo capitalismo “[...] que tornou possível o filme como arte, impôs-lhe [...] seus métodos de produção; e, ao fabricá-lo apenas como mercadoria ou valor de troca, ameaça estrangular uma arte por ele mesmo criada.” (ROSENFELD, 2009, p. 64). É nesse sentido que Rosenfeld afirma que

Os elementos técnicos do cinema [...] na sua estreita interdependência com os fatores econômicos envolvidos, revestem-se de tamanha importância que não é possível suprimi-los. A fácil reprodução e multiplicação da obra fílmica, graças a uma técnica aperfeiçoada, a possibilidade daí decorrente de abrir e

satisfazer, a preços relativamente baratos, imensos mercados, são fatores que não só constituem a própria essência do cinema como indústria como também, ao mesmo tempo, influíram profundamente na orientação artística dos produtores (2009, p. 52).

A respeito das implicações estéticas do cinema, importa lembrar que falamos de uma expressão artística emblemática do advento dos modernos meios de reprodutibilidade técnica, os quais modificaram o próprio caráter das obras artísticas. Na medida em que a exclusividade, o *hic et nunc* da arte se perdeu, preparou-se o terreno para a sua popularização e para a emergência da cultura de massas. Conforme Benjamin (1975, p. 12):

Com o advento do século XX, as técnicas de reprodução atingiram tal nível que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras do passado e de modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas elas próprias se impõem, como formas originais de arte.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, o capitalismo tardio alterou a estrutura das duas classes sociais básicas (burguesia e proletariado), diluindo as tensões entre ambas, sem que as relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista fossem alteradas. A massificação da produção de bens de consumo, em função das inovações técnico-produtivas, permite que as camadas mais pobres da sociedade tenham acesso a bens, serviços e cultura, em função da sua incorporação à lógica da economia de troca e ao consumo, antes restrito aos mais ricos. Um dos elementos que compõem essa mudança nas relações sociais é a indústria cultural.

Em função desse ampliado mercado consumidor, a produção da indústria cultural deve ser estandardizada – i.e, padronizada – e emprega os mecanismos de propaganda a fim de induzir os indivíduos a desejarem esses bens, na ilusão de, ao consumi-los, adquirir também uma formação cultural outrora acessível apenas às classes mais abastadas.

Dessa forma, a sociedade de massa fica cada vez mais refém daquilo que Adorno chama de subcultura, ou seja, a cultura gerada artificialmente para atender às demandas da massa. Essa pseudocultura é disseminada pela indústria cultural, que transfigura os bens culturais em mercadorias e, assim, transforma a população em grupos homogêneos e em massa de consumo. A pseudocultura toma o espaço da cultura que levaria os indivíduos a serem livres e críticos.

Dessa forma, a indústria cultural, ao transformar os bens culturais em negócio, mercadoria, massifica-os, convertendo-os em produtos padronizados, criando assim uma cultura de massa com a qual seu público se identifica com facilidade e com o qual se sente confortável. Os bens culturais consumidos na forma de mercadoria trazem aos indivíduos a sensação de que

eles estão se instruindo, quando na verdade eles assimilam a pseudocultura sem questioná-la. Dessa forma, eles se conformam à situação presente e não sentem necessidade de confrontá-la. Mantém-se assim o status quo, uma vez que a pseudocultura impede que os indivíduos pensem por si mesmos, fazendo-lhes crer, no caso do cinema, que a realidade externa é a simples reprodução do que se assiste na tela. Segundo Adorno e Horkheimer:

O mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico para quem a rua lá fora parece a continuação do espetáculo acabado de ver - pois que este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo perceptivo de todo dia - tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. Desde a brusca introdução da trilha sonora o processo de reprodução mecânica passou inteiramente ao serviço desse desígnio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.4).

Com tamanha influência, é evidente que os meios de comunicação de massa têm papel fundamental na organização e construção de determinada realidade social, tanto reproduzindo-a – representando-a, via seus diferentes discursos – quanto modificando-a, (re) construindo-a por meio de interferência direta na sua dinâmica. A sétima arte tem lugar destacado nesse contexto, ainda que tenha perdido parte da precedência que manteve até a segunda metade do século XX, com o surgimento da televisão. Importa, porém, evidenciar como o cinema, enquanto dispositivo, serve à manifestação das representações sociais e, ao mesmo tempo, como as mesmas são geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, uma vez que, como ensina Felipe (2008, p. 2):

Esta fonte [o cinema] apreende em sua significação tanto os aspectos culturais de uma dada sociedade, absorvidos e extraídos para o desenvolvimento de sua produção, quanto os aspectos culturais desenvolvidos e redirecionados a esta mesma sociedade, definindo-se como produto e produtor de cultura.

O cinema pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica (GUTFREIND, 2006, p.1). Neste sentido, importa analisá-lo como objeto de comunicação relacional, com destaque para o conceito de representação, inserindo-o numa rede midiática em plena ebulição de ordem econômica, estética, tecnológica, perceptiva e simbólica.

4 SOBRE A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação é antigo e amplo, sendo utilizado em diversas acepções. Uma vez que é impossível apreendê-lo numa definição única, partimos das concepções teóricas que o entendem enquanto uma atividade eminentemente discursiva, portanto sócio histórica, ideológica, envolvendo lutas por representações.

A ideia de representação, no âmbito do cinema, se associa à busca do "específico fílmico" e às ideias acerca da linguagem cinematográfica, sofrendo sensíveis transformações ao longo do tempo. Até a década de 1960, a representação fílmica se associava à ideia de mediação, presentificando o que se fazia ora ausente, transfigurando o "real" em imagem. Essa capacidade mimética da sétima arte começou a ser pensada a partir dos anos 1920, com destaque para o pensamento estético de Rudolf Arnheim:

Posto que os personagens sobre a tela se comportam como seres humanos e têm aspecto humano, não é indispensável tê-los diante de nós, em carne e osso, nem vê-los ocupar um espaço real: são bastante reais também assim. Desse modo, obtém-se o resultado desejado: percebem-se coisas e fatos como vivos e ao mesmo tempo imaginários, como objetos reais e como simples composições de luz sobre a tela de projeção; e é isto que torna possível a arte cinematográfica. (ARNHEIM, apud. TURIGLIATO e BARBERA, 1978, p.230, tradução nossa).

No entanto, outros teóricos, como André Bazin e Siegfried Kracauer, defenderam o chamado "cinema-olho", entendido como uma apreensão da experiência ou do real liberado das convenções estabelecidas, em referência ao cinema de gênero, dominante no pós-guerra. O primeiro, considerando o "expressionismo" da montagem e da imagem como a essência da arte cinematográfica ("cinema da realidade"), e o segundo defendendo que o cinema pode ser entendido como tal quando registra e revela a realidade física. Esta pretensa autonomia estética, ligada à representação da realidade, se materializou em escolas como o Neorrealismo e o Cinema Novo, de forte cunho documental.

Durante a década de 1960, a permanente questão da especificidade da sétima arte foi inserida no contexto científico. A reflexão acerca da imagem cinematográfica se instalou sistematicamente nos meios acadêmicos, sustentada pelas teorias da comunicação e da linguagem que se alastraram com vigor nesse período, junto com o desenvolvimento de uma reflexão acerca das mídias e da sociedade informatizada.

Nesse contexto, encontramos as ideias de Christian Metz, que propôs fazer do cinema um objeto da semiologia. Com ele, o estudo do cinema torna-se um estudo da linguística do cinema. Desde então, sobretudo nos anos

1970 e 1980, os pesquisadores centralizarão suas teorias num diálogo com outras disciplinas. Essa reorientação possibilitou um approach teórico do cinema com outros campos do conhecimento, como a Psicanálise, as Ciências Sociais e a História.

Além dessas reflexões, encontramos em voga a teoria que estabelece uma relação entre o discurso filosófico e as imagens fílmicas, referência direta à teoria elaborada por Gilles Deleuze, cuja abordagem do cinema apresenta uma constelação de conceitos visando a afirmar o status particular das imagens fílmicas como filosofia em ato; segundo ele, "o cinema é uma nova prática de imagens e de signos, cuja filosofia deve fazer a teoria como prática conceitual" (DELEUZE, 1985, p.366).

Foi assim que a ideia de representação, no campo da sétima arte, adquiriu uma nova dimensão, estabelecendo mudanças definidas por Casetti como "à ideia de transparência se opõe a de opacidade" e "à ideia de funcionalidade opõe-se a de resistência" (CASSETTI, 1999, p.229). A representação é, então, considerada como um meio de corporificar as aparências e dar forma ao espírito.

Especular a noção de representação nos remete ainda à Roland Barthes e a sua amplamente divulgada teoria do "terceiro sentido", segundo a qual poderemos distinguir três níveis na imagem fílmica: um nível "informativo", que nos remete a um tipo de conhecimento originário do cenário, dos personagens, do figurino, etc.; um nível simbólico, que diz respeito aos símbolos ligados ao tema do filme, ao seu autor e a seu referencial; e, ainda, um nível obtuso, da ordem do sensível e que nos leva à emoção, ao afetivo. A partir desses três níveis, Barthes tentou compreender as projeções elaboradas pelo espectador e o caráter duplo das imagens, permitindo-nos entender a representação em sua dimensão simbólica e afetiva.

Essa ideia também foi seguida por Jean-François Lyotard, naquilo que o autor chama de "acinema", isto é, a realização de imagens fílmicas daquilo que é irrepresentável, ou seja, a disjunção entre a realidade e o seu duplo em função da repressão de um em favor do outro. Para Lyotard, o cinema exclui as coisas irrepresentáveis na medida em que elas não são recorrentes. Por isso, podemos dizer que "representação" passa a ser uma "apresentação" no sentido de colocar em imagens as aparências ou aquilo que está em evidência.

Dessa forma, pensar sobre a representação no cinema nos remete à percepção de que as dimensões mimética, funcional e simbólica são uma ilusão, pois não se trata apenas da conversão do ausente em presente, mas de uma tensão aberta, em termos do imaginário, entre um substituinte e um substituído, entre um resultado e o trabalho do qual ele é originário. Assim, a imagem fílmica é tida como fazendo parte de um conjunto em que aquilo que se percebe na tela é o seu duplo.

Em outra perspectiva, o termo representar permite ser traduzido como o ato de criar (ou recriar) determinado objeto, dando-lhe nova significação e sentido (CODATO, 2010, p. 48). Para Moscovici (1978), numa abordagem sociogenética, as representações sociais são entidades “quase tangíveis”, cujo conceito, ao contrário da sua realidade, é de difícil apreensão: “Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas (1978, p. 41).

Ao mesmo tempo em que “impregnam” estes aspectos da vida social, as representações respondem às demandas de conhecimento do homem moderno, premido pela divisão social do trabalho e pela intensa especialização do conhecimento científico, todavia integrado numa rede de relações sociais, como explica Jodelet:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário [...] identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana (1997, p. 47, tradução nossa).

Assim como Moscovici, Doise (1989) reconhece a relativa facilidade em se apreender a noção de RS, não obstante argumente que é difícil estabelecer uma definição comum da mesma a todos os autores que a utilizam:

Limitando-se inteiramente ao livro de Moscovici, já se apreende que a representação social é uma instância intermediária entre conceito e percepção; que ela se situa sobre as dimensões de atitudes, informações e de imagens; que ela contribui para a formação de condutas e a orientação das comunicações sociais; que ela conduz a processos de objetivação, de classificação e de ancoragem; que ela se caracteriza por uma focalização sobre uma relação social e uma pressão à inferência; e, sobretudo, que ela se elabora nas diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda (DOISE, 1989, apud. NÓBREGA, 2001, p. 67-68).

Ainda que as representações sociais não ofereçam um conceito a priori, sua arqueologia remonta ao conceito de representações coletivas, elaborado pelo sociólogo francês Émile Durkheim, o qual designava uma forma de pensamento homogeneizante, com status objetivo, regida por leis próprias e estáveis em sua transmissão e reprodução, sendo, portanto, irredutí-

vel, estática e relativamente fácil de ser apreendida, embora, como explica Deschamps:

À diferença das representações coletivas, as representações sociais não são o próprio ou o distintivo de uma sociedade em seu conjunto. Elas são elaboradas pelos membros dos diferentes grupos que constituem esta sociedade. De sorte que muitas vezes esses grupos sociais têm representações diferentes de um mesmo objeto social (2009, p. 125).

Moscovici (apud Alexandre, 2004, p. 124) explicou que o conceito de representação social é oriundo, fundamentalmente, da sociologia e da antropologia, tendo sido fomentado pela obra de Durkheim e Lévi-Bruhl. No entanto, outras ideias contribuíram para a criação de uma teoria das representações sociais, destacando-se os estudos sobre a linguagem de Saussure, bem como a teoria das representações infantis de Piaget, e as teorias do desenvolvimento cultural que têm em Vygotsky seu principal expoente:

[Na verdade] O que motivou Moscovici a desenvolver seu estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões. Como é o caso da dimensão histórico-crítica (Alexandre, 2004, p. 124).

A substituição terminológica efetuada por Moscovici, a partir do termo durkheimiano, redefine a representação como uma ponte entre os mundos individual e social. Seu pressuposto é de que as representações, não obstante sociais (porque partilhadas), não são homogêneas, uma vez que são forjadas pela divisão social do trabalho. Por outro lado, esta noção de representação reforça a importância da comunicação enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos numa rede de interações em que qualquer coisa de individual pode se tornar social e vice-versa. Ou, no dizer de Jodelet:

Moscovici (1961) renovou a análise, insistindo na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e pela mobilidade social. (1997, p. 53, tradução nossa).

Assim, as representações sociais aparecem, depois dos estudos de Moscovici, como um verdadeiro instrumento da Psicologia social, por permitirem a realização de uma articulação entre o social e o psicológico, compreendida como um processo que ocorre dentro de uma dinâmica própria. As representações sociais, portanto, permitem a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas.

Isto nos leva a outro aspecto distintivo da TRS, isto é, a caracterização das representações sociais como um processo criativo (de elaboração cog-

nitiva e simbólica), que serve de orientação ao comportamento das pessoas, inexistente na teoria de Durkheim, que enfatiza o fenômeno de reprodução de pensamento. O destaque colocado sobre o papel das comunicações de massa, enquanto fenômeno importante na era da modernidade, permite considerar as representações como um fenômeno capaz de explicar o modo pelo qual o novo é engendrado nos processos de interações sociais e, inversamente, como estes produzem as representações sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que as representações do mundo social estão relacionadas aos interesses dos grupos que as engendram, sendo que, de acordo com o que ressalta Alexandre (2004), as lutas pela representação são tão importantes quanto as lutas econômicas quando se pretende compreender "os mecanismos pelos quais o grupo se impõe" (Alexandre, 2004, p. 130), juntamente com seus valores e suas concepções do que vem a ser o mundo social. Jodelet fala do mesmo:

Através destes diversos significados, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão ao objeto que elas representam uma definição específica. Estas definições compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo, constroem uma visão consensual da realidade para este grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com as dos outros grupos, é um guia para as ações e trocas quotidianas. (JODELET, 1997, p. 52, tradução nossa).

Outro aspecto fundamental das representações sociais é o seu papel na formação de condutas. Como preconizava o próprio Moscovici, as representações sociais consistem numa preparação para a ação, não apenas por conduzirem os comportamentos que conseguem modificar, mas porque também reconstróem "os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar" (Alexandre, 2004, p. 132). Por outro lado, Alexandre ainda nos lembra que, para Moscovici, o indivíduo humano é um ser que pensa a fim de formular questões e encontrar respostas, sendo impelido sempre a compartilhar as concepções de mundo por ele representadas.

Com esta visão Moscovici assinala sua concepção do social: uma coletividade racional que não pode ser concebida apenas como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob força de condicionamentos externos (Alexandre, 2004, p. 132).

Assim, para Moscovici, não é possível admitir que os indivíduos estejam sempre à mercê do domínio ideológico das instituições. Isto porque sua verdadeira dimensão é de ser pensador capaz de produzir constantemente suas próprias representações. Ainda para Moscovici, tais indivíduos consideram as ciências e as ideologias apenas como alimentos para o seu pensamento. Outra importante contribuição de Moscovici, no que diz respeito

ao estudo das representações sociais, é expresso nas palavras de Alexandre (2004, p. 133):

Explicitar como as cognições, no nível social, permitem a uma coletividade processar um dado conhecimento, veiculado pela linguagem, transformando-o numa propriedade impessoal, pública, permitindo a cada indivíduo seu manuseio e utilização de forma coerente com valores e as motivações sociais da sociedade à qual pertence, foi mais um trabalho realizado por Moscovici.

Para Alexandre (2004), Moscovici privilegia dois universos distintos de conhecimentos que a sociedade consegue reconhecer: de um lado, há uma sociedade que se vê representada pelo discurso dos especialistas e de determinadas áreas do saber, que se restringe aos supostos saberes, tais como físicos, psicólogos, médicos, e outros. De outro, também reconhece a existência de liberdades individuais de seus membros, que podem se expressar em outras áreas do conhecimento tais como na religião, na política e na arte, que permitem por sua vez uma aglutinação por ideais comuns.

Por último é importante apenas remarcar que o interesse de Moscovici recai justamente por este último foco, no qual estuda as representações sociais. No âmbito da presente pesquisa, as teorias de representação social se mostram como um suporte teórico importante, pois nos auxiliam a compreender o cinema como uma prática que pode permitir a construção de determinadas representações capazes de influenciar consideravelmente a dinâmica social.

Para Jodelet (1989), o conjunto das representações sociais constitui um sistema e seu compartilhamento possibilita a formação de uma visão, de um consenso. Seguindo-se o raciocínio de Codato (2010, p. 48), uma vez que há uma visão, decorrente dessa nova apreensão da realidade, há, forçosamente, para ela, uma imagem, entendida aqui como elemento que busca no estatuto da imaginação seu próprio lugar de articulação; uma consciência, que Deleuze (1985) conecta, no universo cinematográfico, ao papel da câmera.

Traduzir ou substituir algo por meio de uma imagem, isto é, vincular a nossa compreensão a uma representação, não significa que aceitemos a mesma como uma verdade – sendo esta, aliás, também uma forma de representação. A fim de suplantar este falso dilema, podemos aprender com Codato (2010), em relação ao cinema, a identificarmos como premissa uma relação analogicamente construída entre o cinema e o filme, estendida para além da dualidade do dispositivo e da projeção. Tanto na dinâmica interna como externa do filme – ou seja, tanto dentro como fora da narrativa fílmica – uma espécie de “jogo” é instituído entre câmera e olhar. Nessa dupla articulação, a representação desdobra-se, assumindo uma ambiguidade que tem como elemento fundador o desejo, seja ele fruto da relação estabelecida

entre o sujeito filmado e o olho mecânico da câmera, seja ele o desejo projetado daquele a quem o filme quer seduzir, encantar ou fascinar, ou seja, o espectador.

Uma vez que as representações sociais, por si mesmas, não oferecem um conceito a priori, como já afirmamos anteriormente, priorizamos aqui, em relação ao cinema, a troca que estabelecem sujeito e câmera. O que importa é que entendamos que as representações sociais são, na verdade, um processo dinâmico no qual o indivíduo e a sociedade aparecem como polos de um mesmo pêndulo.

5 O PROFISSIONAL DOCENTE NO CINEMA: UM SER MUTANTE

O professor é um velho personagem no mundo da sétima arte. Contudo, o primeiro longa-metragem dedicado à ele – pelo menos no que se refere à cinematografias ocidentais – foi o convencional *Adeus, Mr. Chips* (1939), que inacreditavelmente concorreu com o extraordinário *E o vento levou* (1939) a nada menos que sete indicações ao Oscar. Este filme, que ganhou outras versões inexpressivas em 1969 e 2002, trouxe não apenas a estória do vitoriano professor Arthur Chipping, que aos poucos conquista o respeito e o carinho dos internos da Brookfield Public School, mas um modelo civilizador de professor, ainda presente em determinadas produções audiovisuais que têm profissionais docentes como personagens:

“O professor como um pastor guiando seus jovens garotos (...) para a maturidade futura como [aquele] personificado pelo avuncular Mr. Chips, estabeleceu um modelo cinematográfico que durou 20 anos e que ainda é recorrente, sob novas formas, neste século” (Brown, 2015, p. 3).

Ao longo do tempo, esse modelo civilizador divide espaço com outras representações. Na década de 1950, *Crocker Harris*, o amargurado professor de *Nunca te amei* (ING, 1951), dá o tom da metamorfose arquetípica efetuada pelo extraordinário *Sementes da violência* (EUA, 1951): o doce “tio” agora deve ser um “durão”, a fim de restabelecer a autoridade perdida sobre garotos com pais mortos ou temporariamente ausentes durante a II Guerra Mundial, imersos na explosão social da adolescência.

Todavia, como violência e ambiente escolar nem sempre combinam, essa tendência será um pouco abrandada pelo idealismo de dois carismáticos educadores: Mark Thackeray e Sylvia Barret, protagonistas, respectivamente, de *Ao mestre com carinho* (ING, 1967) e *Subindo por onde se desce* (EUA, 1967). Embora lançados nos cinemas com apenas cinco dias de diferença um do outro e com temáticas idênticas, *Ao mestre com carinho* ganhou o imaginário popular e estabeleceu um modelo redentor de professor que terá sua melhor expressão nas décadas subseqüentes:

Sidney Poitier (é) um professor que deve, milagrosamente, reformar delinquentes escolares. Ao mesmo tempo que lhe conferiu maior credibilidade, (este fato) estabeleceu o personagem de Poitier como uma notável, quase mítica figura nobre, por sua integridade e moralidade. Este foi o início de uma mudança do professor civilizador para o que emergiria nos anos 1980, numa série de filmes onde podemos identificá-lo como uma figura heroica, sacrificada, salvadora. (BROWN, 2015, p. 4).

Um exemplar extremo dessa tendência é o celebrado *Escritores da Liberdade* (EUA, 2007), no qual a professora Erin Gruwell (Hilary Swank) usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da Woodrow Wilson High School, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração inter-racial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de Los Angeles, ocorridos em 1992, apenas dois anos antes do ingresso de Gruwell na instituição. Brown (2015) observa que:

Este filme retrata os professores mais como missionários do que profissionais, abrindo mão das suas vidas e do seu conforto em benefício de outrem, sem necessidade de compensação. A Erin Gruwell de Hilary Swank sacrifica dinheiro, tempo e até seu casamento pelo trabalho. Ela parece não ter escolha, mas fazer esses sacrifícios em resposta à negligência deliberada da gestão escolar, que não lhe permite sequer retirar os livros do depósito. A implicação é que ela é muito mais do que só dedicada, pois, a fim de ser uma boa professora, ela precisa ser uma heroína (2015, p. 5).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1970, com a radical reestruturação dos processos produtivos resultante da transição do paradigma fordista para o toyotista e, posteriormente, com a derrocada do socialismo real no leste europeu, as ideias liberais, sob sua roupagem mais radical (neoliberalismo), ganharam forte proeminência em todo o mundo. As políticas sociais e a regulação econômica promovidas pelo Estado foram vistos como óbices ao desenvolvimento econômico e social, uma vez que "retiravam recursos" da iniciativa privada e dificultavam o livre-mercado, supostamente prejudicando as demandas sociais por emprego e renda.

Conforme Fiori (apud. SAVIANI, 2010, p. 428), a reordenação empreendida pelos governos neoliberais implicou, no campo econômico, a elevação à status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal (com diminuição de investimentos sociais), a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos;

no campo político, criticou-se as democracias de massas, impingidas como “populistas”.

Nesse contexto, assume-se o discurso do fracasso da escola pública, advogando-se a primazia da iniciativa privada no campo educacional. Além disso, a política neoliberal estimula a promoção e consolidação do chamado terceiro setor, através da ação de Organizações não governamentais, cujo objetivo é promover a crença da transformação social por meio da ação de uma entidade que (supostamente) antagoniza com o Estado, embora surja dele, sob a genérica denominação de sociedade civil.

No que concerne ao exercício do magistério, os educandos devem cada vez mais assimilar conhecimentos em função de um status de empregabilidade que não lhes garante efetivamente um lugar no mercado de trabalho. Por outro lado, cabe aos docentes dizer que já não é mais importante assimilar determinados conhecimentos, porém aprender a se adaptar a um mercado em plena e constante transformação, individualizando completamente a experiência do sucesso ou do fracasso.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138. Julho-Dezembro 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In:

_____. *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).

BROWN, Tony. *Teachers on film: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick*. Canberra: Sense, 2015.

CASSETTI, F. *Les théories du cinéma depuis 1945*. Paris: Nathan, 1999.

CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. *Verso e Reverso*, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 47-56, jan./abr. 2010.

DELEUZE, Giles. Cinema 1: a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

FELIPE, Adilson Edinei. O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social. Revista Anagrama, São Paulo, ano 2, n. 1, set./nov. 2008.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, v. 8, p. 1-12, ago. 2006.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In:

JODELET, Denise (Org.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1997.

MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica. Campinas: Papyrus, 2009.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; DA SILVA, Denise Regina Quaresma. Constituição Docente: formação, identidade e professoralidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais. In:

MOREIRA, Antônio Silva Paredes (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94103, jan./abr. 2007.

ROSENFELD, Anatol. Cinema: arte e indústria. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Editores Associados, 2010.

SOUSA, Jesus Maria. Professor: uma profissão? O Papel da Instituição Formadora. Tribuna da Madeira. Educação, São Paulo, v. 6, p. 13-16, Jul. 2001.

TURIGLIATO, Roberto; BARBERA, Alberto (org.). Leggere il cinema: scritti sul cinema dalle origini a oggi. Milão: Arnoldo Mondadori, 1978.

17 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA ALUNO CONECTADO EM PERNAMBUCO

PEDAGOGICAL PRACTICE WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FROM THE CONNECTED STUDENT PROGRAM IN PERNAMBUCO

PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIANTES CONECTADOS EN PERNAMBUCO

Francisca Neiriland Turbano dos Santos⁴⁰

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues⁴¹

RESUMO

A presente pesquisa evidenciou-se estratégias pedagógicas para as soluções de problemas detectados com a implantação do Programa Aluno Conectado (PAC) em Pernambuco. A metodologia parte de abordagem qualitativa focada nos procedimentos da pesquisa-ação. A análise foi feita no decorrer de cada ação realizada, a partir da análise documental, observação participante, diálogos, debates, reuniões e diário de pesquisa, na perspectiva da aprendizagem e de processos, ressalta a importância do Programa Aluno Conectado, sua articulação da proposta pedagógica do PAC com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, apesar dos limites da infraestrutura lógica, manutenção de equipamentos e do baixo nível de apoio pedagógico, o programa abre espaço para o aprofundamento de experiências docentes com a tecnologia e questiona a formação pedagógica para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Políticas Públicas; Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aimed it was evident pedagogical strategies for solutions to problems detected with the implementation of the Program Connected student in Pernambuco. The methodology of qualitative focused approach in the

40 Graduação em LICENCIATURA EM CIÊNCIAS pela Universidade Regional do Cariri (1988). Atualmente é professora especialista - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ e professora especialista aposentada - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Mestra em EDUCAÇÃO pela UPE - Universidade de Pernambuco Campus Nazaré da Mata - PE. Exerceu função de coordenação pedagógica de 2003 a 2009 e de direção de 2013 a 2015.

41 Doutorado em Educação pela UFPE (2009). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco e membro do colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UPE.

procedures of action research. The analysis was made in the course of each share held, from the documentary analysis, participant observation, dialogues, debates, meetings and daily research from the perspective of learning and interactive processes, guided in epistemological, technological and pedagogical principles. The study emphasizes the importance of the Program Connected Student, a joint educational PAC proposal to the Curriculum Standards of Pernambuco, despite the limits of logic infrastructure, equipment maintenance and the low level of educational support, the program makes room for deepening teaching experiences with technology and questions the teacher training for the use of Information and Communication Technologies (ICTs).

Keywords: Educational Technology; Public policy; Teacher training.

RESUMEN

Esta investigación mostró estrategias pedagógicas para la solución de problemas detectados con la implementación del Programa de Estudiantes Conectados (PAC) en Pernambuco. La metodología se basa en un enfoque cualitativo centrado en los procedimientos de investigación en acción. El análisis se realizó durante cada acción realizada, basada en análisis documental, observación participante, diálogos, debates, reuniones y un diario de investigación, en la perspectiva del aprendizaje y los procesos, enfatizando la importancia del Programa de Estudiantes Conectados, su articulación de la propuesta. El programa pedagógico de PAC con los Parámetros Curriculares de Pernambuco, a pesar de los límites de la infraestructura lógica, el mantenimiento del equipo y el bajo nivel de apoyo pedagógico, el programa abre un espacio para la profundización de las experiencias de enseñanza con tecnología y cuestiona la capacitación pedagógica para el uso de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Palabras-clave: tecnología educativa; Políticas públicas; Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

O artigo que apresenta-se é um recorte da dissertação intitulada: O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino médio a partir do Programa Aluno Conectado em Pernambuco (PAC). Objetiva-se, identificar algumas práticas e procedimentos adotados pelos professores no

uso das TICs em sala de aula no ensino médio, de modo a possibilitar uma compreensão para sua adoção em ambientes escolares. Um diagnóstico foi realizado sobre a relação pedagógica com o uso das TICs, a partir do uso dos tablets/PC do PAC em Pernambuco. Outro objetivo é analisar as principais dificuldades encontradas no uso das TICs em sala de aula no ensino médio, por considerar que existem limites e possibilidades para a superação de dificuldades na implantação de projetos e atividades pedagógicas. Consideram-se, também os elementos teóricos que contribuiriam para a construção desta pesquisa, no sentido de fazer uma relação teoria e prática com a realidade local estudada.

Esta pesquisa ressalta desafios a serem superados no uso das TICs em sala de aula, a começar por um conhecimento mais aprofundado do potencial desse recurso. Não se pode negar que "novas avenidas devem ser percorridas" (KARSENTI, 2010, p.343), numa forma de superação das dificuldades para o bom andamento de programas e projetos educacionais, que muitas vezes tornam-se empecilho para a prática de sala de aula, quando os professores não são preparados previamente para desenvolvê-los.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso das tecnologias na escola pesquisada foi analisado pelos docentes como sendo algo mais complexo do que parece, "tenho vontade de fazer diferente de ensinar para nativos digitais e perceber que a tecnologia é um caminho sem volta, que agora é impossível ensinar sem as ferramentas digitais pedagógicas" (P4), porque depende de práticas diferenciadas que devem ser ajustadas ao fazer pedagógico e ao currículo. Uma vez aceitas "como as tecnologias são complexas e práticas ao mesmo tempo, elas estão a exigir uma nova formação do homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscreve." (GRINSPUN, 2002, p.25).

O grupo de professores que integraram a amostra desta pesquisa lecionam disciplinas variadas, um deles tem graduação e os outros três são especialistas. Dois desses professores têm tempo de magistério inferior a dez anos e os demais, mais de dez anos na carreira docente. Para resguardar a identidade dos professores vamos identificá-los como P1, P2, P3 e P4, P5, P6 e D1 (conforme sua descrição no ANEXO 1).

2.1 UMA NECESSÁRIA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA USO DE TICS

Para nossa análise, iniciamos por acessar os conteúdos constantes do tablet/PC do aluno, a pasta professor autor seguindo a escolha de um dos

Figura 14 – Amostra de slide, Os Sapos de Manuel Bandeira.



Fonte: PERNAMBUCO, 2015.

O vídeo apresenta o poema seguido por imagens que o retratam. A partir do link o estudante terá acesso a outros vídeos que podem ser selecionados e indicados pelos seus professores para o uso em outras oportunidades.

Figura 15 – Sequência do vídeo do poema Os Sapos de Manuel Bandeira



Fonte: PERNAMBUCO, 2015.

A presença de recurso “hipermídia como animação e som, no decorrer da apresentação” (ARAÚJO, 2010, p. 167) do conteúdo através dos slides também remete ao caminho para tornar uma aula dinâmica e interdisciplinar com a oferta de vários recursos que o professor poderá também adaptar e alterar de acordo com as suas aulas, o que aumentam “a pertinência e a adequação do material produzido” (IBIDEM, p. 168).

Foi feita a exposição do site do PAC com apresentação do material selecionado começando com uma amostra dos slides das disciplinas de física, química, biologia, educação física e língua portuguesa, e orientações dos conteúdos disponíveis no tablet/PC dos estudantes do 3º ano do ensino médio. Foram apresentados também os conteúdos de forma resumida e caminho para acessá-los, para depois serem analisadas pelos docentes que lecionavam a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio.

Teceram-se comentários sobre os slides produzidos pela proposta de que o conteúdo exposto neles facilitaria a sua exposição de forma a ajudar aos professores como suporte técnico e didático nos seus planejamentos, sendo considerados como estratégias para serem utilizados em suas aulas. Os conteúdos expostos nos slides atendem ao currículo do ensino médio em consonância com o livro didático. Os vídeos propostos a partir dos links levam o professor a acrescentar em suas aulas mais dinamismo e uma reflexão do tema de forma contextualizada.

Acredita-se que os vídeos propostos pelo programa já tenham sido postos em prática nas aulas dos professores que os produziram, isso indica que, de algum modo, se fundamentam como objeto de aprendizagem, nas categorias teóricas apresentadas para análise. Em seu artigo (ARAÚJO, 2010) considera importante para a produção de objetos de aprendizagem que seja formada uma equipe multidisciplinar e acrescenta-se:

É fundamental incluir na equipe de produção, além dos especialistas e técnicos da área de TV e Vídeo, educadores que auxiliem na elaboração de roteiros criativos e que formulem propostas diferenciadas baseadas nas visões pedagógicas mais recentes, especialmente aquelas que envolvam a interatividade (mesmo sabendo do caráter unidirecional do vídeo analógico), a aprendizagem colaborativa, a transdisciplinaridade e que permitam a formação de uma consciência analítica e crítica. (GOMES, 2009, p.5).

Neste contexto, "é necessário que o vídeo educativo leve em conta que a aprendizagem é processual e que ela não se dá por tópicos ou unidades isoláveis" (IBIDEM), temos como exemplo: o vídeo Construindo o Planeta que faz referência em parte do componente curricular de Biologia, mas que pode ser trabalhado também pelos professores de Geografia, Física e química; o vídeo Teoria da relatividade o espaço 2, pode ser trabalhado nas aulas de Física.

Em educação física o vídeo grupo "corpo parabelo" trabalha a dança de forma dinâmica que envolve a atividades físicas com todas as partes do corpo. O link de uma música em espanhol que faz parte do acervo de vídeos desse material poderá ser trabalhado de forma interdisciplinar, tanto na sua

tradução para o português como na reflexão acerca da sexualidade na adolescência.

Os conteúdos de química também são expostos nos slides, como por exemplo, Hidrocarbonetos: Alcino e Alcadieno e assim por diante. Posta em discussão a proposta pedagógica do PAC, os professores passaram a analisá-la a partir do arquivo da proposta apresentada no PAC em CDs que foram reproduzidos pelos membros do grupo de reflexão da pesquisa-ação. Todos os professores da escola foram contemplados com a proposta pedagógica do PAC, tendo como critério para seleção dos CDs os componentes curriculares em que cada professor estava lotado em 2015.

Durante a avaliação evidenciou-se que as atividades voltadas para conhecer o PAC devem ser realizadas de uma forma mais objetiva e prática, dado o sentido que tem as TICs para a incorporação de estratégias pedagógicas e os recursos financeiros destinados para esta finalidade.

Nesta etapa foi entregue, pela coordenadora da pesquisa, o material do PAC em CDs para ser analisado pelos docentes e logo após passou-se a discutir sobre a sua relação com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco. No debate chegou-se a conclusão de que a proposta atende aos parâmetros curriculares e está em concordância com o livro didático adotado pela escola.

Após a formação pedagógica observou-se que os professores do 3º ano do ensino médio passaram a utilizar-se em algumas aulas como estratégia de aprendizagem a exposição dos conteúdos do PAC de forma mais segura e objetiva, "temos que inovar a nossa prática de ensino e talvez seja o caminho ideal para gerar aprendizagem e se enquadrar numa nova maneira de ensinar" (P3). Não somente os professores, como também os estudantes passaram a utilizá-los de forma a atender as suas expectativas de aprendizagem que "por outro lado, um material audiovisual bem selecionado, aliado a uma proposta didática coerente com os objetivos da aula podem dar mais vida e interesse às atividades de classe e, quem sabe, sirva de inspiração para a produção de audiovisuais pelos próprios alunos" (GOMES, 2009, p.16). Neste aspecto, os seminários que foram apresentados pelos estudantes foram relevantes com a utilização de slides e intercalados com pausas para explicação e exposição de vídeos para reflexão dos assuntos estudados. As equipes de trabalho apresentaram seus assuntos com maior segurança e melhor desempenho, em comparação com as aulas expositivas no quadro em que os estudantes apresentavam timidez e insegurança nas suas exposições. Nota-se que no uso das TICs em sala de aula,

as suas vantagens são várias, como por exemplo, a de estes produtos poderem responder a necessidades e ritmos de aprendizagem diferenciados, permitirem percursos individualizados, facilitarem a (auto) avaliação de conhecimentos e a

repetição de exercícios tantas vezes quantas se quiser, para só referir algumas das mais significativas. (COSTA, 2008, p. 70).

Constatou-se a partir de observações nas aulas matemática quando o professor convidou os estudantes para utilizarem a planilha do excel numa articulação do conteúdo de estatística proposto pelo currículo escolar, a partir do uso dos tablets nesta aula, conforme afirmou o docente (P4) que 80% dos estudantes dominavam esta ferramenta, os 20% não dominavam devido apresentarem dificuldades com o teclado, "muitos esperam encontrar na escola a facilidade de acesso à informação [...] a fim de obter ajuda e adquirir conhecimentos ou competências" (KARSENTI, 2010, p. 342).

Após as evidências em que constatou-se essas dificuldades, o grupo de reflexão reuniu-se para avaliar as ações realizadas após a formação pedagógica e a realização de estratégias de trabalho com a utilização dos tablets;

Estratégias que visem e permitam a modificação das atitudes dos professores face às novas tecnologias e os motive, por exemplo, através da tomada de consciência da relevância, utilidade e potencialidades que esses recursos, utilizados como ferramentas, podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem. (COSTA, 2008, p. 14).

Analisa-se então, que os conteúdos são considerados como estratégias para serem utilizados pelos docentes em suas aulas. Para o professor é fundamental nesta perspectiva que se compreenda integralmente a condição de que o conteúdo atende a uma lógica pedagógica e que o equipamento precisa apresentar condições tecnológicas adequadas de forma que atenda aos pressupostos epistemológicos.

Observa-se que esta dificuldade foi superada quando se propôs a reprodução da proposta pedagógica do PAC em CDs e a disponibilidade de um dos professores em baixar os vídeos sugeridos pelo programa para serem estudados por eles e utilizados em suas aulas. Neste sentido é importante destacar que os docentes mantenham a atenção de todos os estudantes, aproveitando as imagens do conteúdo proposto nos slides para "estabelecer um diálogo em classe, parando ou retrocedendo sempre que convenha, preparando previamente a projeção, apontando os aspectos que convém focalizar, ou fazendo um trabalho posterior que destaque e extraia os conteúdos principais" (ZABALA, 1998, p. 184). Penso que um trabalho dessa natureza mesmo com dificuldades de internet, é imprescindível considerar o professor como sujeito ativo do seu conhecimento, é a partir de suas experiências que ele possa assimilar seus saberes experienciais compreendendo a diferença entre a teoria e a prática e possa repensar essa relação e levar ao estudante a estabelecer novas formas para compreender a importância real que tem o conhecimento a ser construído.

3 METODOLOGIA

O método utilizado nesta investigação foi a pesquisa-ação, realizada em quatro etapas: Diagnóstico, Ação, Avaliação e Reflexão. Essas etapas são diferentes entre si, mas ao mesmo tempo estão interligadas, são consideradas cíclicas ou espiraladas. A pesquisa-ação foi sequenciada por procedimentos e orientações metodológicas embasadas pelos teóricos Richardson e Rodrigues (2013).

No diagnóstico constatou-se problemas, que serão detalhados na sequência desta pesquisa, nos momentos em que os professores utilizavam no seu planejamento e suas perspectivas e desafios enfrentados na inserção das TICs no ensino médio. A etapa diagnóstica, "implica-se observações do pesquisador, aspectos teóricos iniciais acerca da possibilidade de produção do conhecimento e a percepção do grupo de reflexão" (IBIDEM, p.15). Incluiu-se um estudo teórico sobre a realidade a ser investigada, que "questiona o ato pedagógico e a maneira de aprender, até a relação ensino-aprendizagem" (KARSENTI, 2010, p. 342).

Na ação, segunda etapa deste método, "iniciou-se por meio de um processo de sensibilização que produziu de modo particular, um efeito pedagógico acerca da análise da vida escolar, da corresponsabilidade de seus agentes" (RICHARDISON e RODRIGUES, 2013. p.16) definiu-se um grupo de reflexão com o envolvimento de estudantes, professores, pesquisador, diretor adjunto e educador de apoio da escola pesquisada, para discussão da temática em questão e seus impactos a partir da aquisição de tablets/PC pelos estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio e como os professores aproveitavam esta ferramenta tecnológica na sua prática pedagógica.

A terceira etapa foi a avaliação, realizada pelo grupo de reflexão através de encontros para debates, importantes para redirecionar novas ações e as mudanças que se faziam necessárias, para alterar a realidade vivenciada, que o seu uso "promovesse novas oportunidades de aprendizagem, para realização acadêmica dos estudantes e contribuísse para uma plena integração dos cidadãos na "sociedade da informação e do conhecimento" (COSTA, 2008, p. 11).

Após a avaliação das ações, que ocorreu por dois tipos de questões: "do processo e dos resultados alcançados" (RICHARDISON e RODRIGUES, 2013, p.17), evidenciou-se a quarta etapa da pesquisa-ação - a reflexão, etapa em que o grupo "fez uma análise crítica do processo - possíveis problemas de comunicação, relacionamento entre pesquisador e outros membros do projeto, avanços obstáculos, potencialidades e outros" (IBIDEM, p.18), através da identificação quais os obstáculos, os avanços, e os resultados obtidos com as ações realizadas e a importância das atividades desenvolvidas para alcançar os objetivos.

Com base na compreensão da realidade pesquisada, procurou-se ouvir os professores e estudantes do 3º ano do ensino médio da escola pesquisada. Os primeiros dados revelaram que as relações de professor, estudante e tecnologia são recorrentes de um trabalho mediado pela adequação da prática pedagógica fundamentada no uso criterioso das TICs em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência os docentes atuaram como mediadores a partir da utilização dos recursos ofertados pelo PAC, mas com algumas restrições a começar pela adequação do uso das TICs. Evidenciam-se momentos de interação com os estudantes e com aqueles participantes das oficinas, pois interagem com os diversos recursos constantes no tablet/PC.

Assim, constatou-se que a tecnologia deve possibilitar a difusão de propostas que atendam as características de um objeto de aprendizagem (OA), considerando as “diferentes circunstâncias em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, é de suma importância que o processo educativo esteja impregnado por um vasto repertório de estratégias didáticas, possibilitando alcançar as múltiplas habilidades dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2013, p. 18).

É necessário pensar ainda que processos de inserção de TICs nas escolas devem considerar a necessidade de adaptação e de preparação dos docentes, de modo que com suas maneiras de fazer, de criar e relacionar com seus estudantes, possam acompanhar às mudanças ocorridas pela inserção das TICs no ambiente da sala de aula. Os recursos técnicos se sobressaem em relação aos recursos humanos, visto a necessidade primordial que é a sala de aula em algumas escolas são restritos ao acesso as redes sociais e aos equipamentos tecnológicos.

O uso ainda restrito das TICs pelos professores em sala de aula, independentes de sua área de conhecimento ou do seu tempo de trabalho, deve-se, entre outros aspectos as dificuldades que enfrentam os docentes em usar as tecnologias relacionadas ao controle sobre a turma e a atenção dos estudantes durante as aulas que gradualmente vão se ajustando com as primeiras experiências. Trata-se, portanto, de tentar incorporar estratégias que viabilizem a sua execução no âmbito educacional de Pernambuco, para que futuros programas a serem implantados na escola pública possam dialogar com a escola, momentos antes de sua execução.

Neste sentido, torna-se necessária à implementação de formações pedagógicas no ensino médio para adequação de sua prática à incorporação de equipamentos tecnológicos em momentos ligados diretamente a interação com os estudantes.

Observa-se que no interior dos ambientes escolares, não é diferente dos ambientes familiares. Os estudantes estão cada vez mais conectados com redes sociais e se comunicando e apreendendo com informações que são vinculadas a cada instante. Enquanto que nas escolas evidencia-se a dificuldade do seu corpo docente em acessar uma internet mais veloz, lhe impedindo de colocar em prática um trabalho voltado para o uso das TICs e sua interação com uma aprendizagem significativa.

Assim, as lacunas observadas na educação no que concerne o uso das TICs, precisam ser preenchidas para se conseguir acompanhar as transformações e mudanças sociais. Com a grande e constante transformação na comunicação social e profissional, assistida, nos últimos cinquenta anos, a proliferação de várias tecnologias de comunicação vem diminuindo as distâncias entre estudantes e o conhecimento, escola e sociedade, escolas e empresas, e fazer a informação chegar aos mais longínquos lugares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Educação Informática: os computadores na escola. 4ª Ed. São Paulo: Editora Cortez. 2009. (Coleção Questões na Nossa Época, 126). Bibliografia: ISBN 978-85-249-1181-1.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155- 176.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Planejamento de aula e uso de tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio. Doutorado em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15364>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COSTA, Fernando António Albuquerque. A utilização das tic em contexto educativo. Representações e práticas de professores. Doutoramento em Ciências da Educação: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação. Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2013/01/TeseCostaF2008TICemContextoEducativo.pdf>>. Acesso em: 11 jan.2016.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos Didáticos: Uma proposta de critérios para análise. Travessia ed. 04 Revista Educação, Cultura, Linguagem e Arte.

ISSN 1982-5985. Cascavel, PR: 2009. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/V%CDDEOS%20DID%C1TICOS.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica: desafios e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.

KARSENTI, Thierry. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petropolis RJ: Vozes, 2010.

PERNAMBUCO. Concurso Professor Autor: Materiais SEE. 2015. Disponível em: <<http://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Lei nº 14.546 de 21 de dezembro de 2011. DOPE. 22/12/2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44515069/doepe-22-12-2011-pg-17>. Acesso em 20 abr. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco. 2012. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE) 2015-2025. Lei nº 15.533 DOE. Pernambuco. 24.jun.2015.

_____. Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco. Parâmetros Curriculares Ciências da Naturais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2013. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/ciencias_parametros_ef.pdf>. Acesso em: 28 jun.2016.

_____. Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco. Parâmetros de Sala de Aula. Ciências da Naturais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2013. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_CIENCIAS_EFF.pdf>. Acesso em: 28 jun.2016.

RICHARDSON, R. J. ; RODRIGUES, L. A. R.. Metodologia da pesquisa ação. 2013. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático para fins de curso de especialização EAD).

SAC. Manual do Sistema Aluno Conectado. Gerência Geral de Tecnologia da Informação, Pernambuco, 2014. Disponível em: < <http://www1.educacao.pe.gov.br/sac> >. Acesso em: 16 ago.2014.

SACRISTÁN, J Gimeno; GÓMEZ, A. I Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: 4ª ed. Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artimed, 1998.

18 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: UM MARCADOR SOCIAL.

LARGE-SCALE ASSESSMENT, AS PUBLIC POLICY: A SOCIAL MARKER

EVALUACIÓN A GRAN ESCALA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UN MARCADOR SOCIAL

Rodrigo Antônio de Oliveira⁴²

RESUMO

Para dominar as tecnologias e prosperar em todos os campos do conhecimento, o homem não pode prescindir da educação como geradora desse ambiente de prosperidade e desenvolvimento e, diga-se com toda veemência, educação de qualidade para gerar as verdadeiras aprendizagens. Os debates nesse sentido apontam que não é mais suficiente ofertar educação, mas que além de ofertá-la, esta tem que ser medida para ter-se certeza que as demandas desta sociedade contemporânea estão sendo atendidas e, atendidas a contento. Impulsionados por essa necessidade de qualidade é que vários países e estados passaram a verificar por conta própria, através de sofisticados sistemas de avaliação, o nível de proficiência de suas populações escolares. A Avaliação Educacional tem assumido posição de destaque e tem possibilitado a Governos, mediante os resultados apresentados, a elaboração, aplicação e monitoramento de políticas públicas para a educação, como foi o caso do Ceará, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

Palavras-chave: Avaliação; Educacional; Políticas.

ABSTRACT

In order to master technologies and prosper in all fields of knowledge, man cannot do without education as the generator of this environment of prosperity and development, and, with all the vehemence, quality education to ge-

42 Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (1998). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias-ULHT- Lisboa-Portugal. Diretor Escolar da EEM Prefeito José Maria Monteiro - Itarema.

nerate true learning. The debates in this sense point out that it is no longer enough to offer education, but that besides offering it, it has to be measured to be sure that the demands of this contemporary society are being understood and met to satisfaction. Driven by this need for quality, several countries and states have begun to check for themselves, through sophisticated assessment systems, the level of proficiency of their school populations. The Educational Evaluation has assumed a prominent position and has enabled Governments, through the results presented, the elaboration, application and monitoring of public policies for education, as happens in Ceará, with the creation of the Permanent System of Evaluation of Basic Education of the state of Ceará (SPAECE).

Keywords: Evaluation; Educational; Policies.

RESUMEN

Para dominar las tecnologías y prosperar en todos los campos del conocimiento, el hombre no puede prescindir de la educación como generadora de este entorno de prosperidad y desarrollo y, con toda la vehemencia, educación de calidad para generar un verdadero aprendizaje. Los debates en este sentido señalan que ya no es suficiente ofrecer educación, sino que además de ofrecerla, debe medirse para asegurarse de que las demandas de esta sociedad contemporánea se satisfacen y satisfacen. Impulsado por esta necesidad de calidad, varios países y estados han comenzado a verificar por sí mismos, a través de sofisticados sistemas de evaluación, el nivel de competencia de sus poblaciones escolares. La Evaluación Educativa ha asumido una posición destacada y ha permitido a los gobiernos, a través de los resultados presentados, la elaboración, aplicación y seguimiento de políticas públicas para la educación, como fue el caso de Ceará, con la creación del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica do Ceará – SPAECE.

Palabras-clave: Evaluación; Educacional; Políticas

1 INTRODUÇÃO

Os resultados apresentados em várias avaliações externas comprovam que todos os programas e/ou políticas implementados para promover a elevação da qualidade do ensino, ainda não surtiram o efeito desejado, pois, o

baixo desempenho dos estudantes se agrava a cada ano, conforme os relatórios apresentados pelas referidas avaliações.

A despeito da abundante produção de discursos sobre o tema, constata-se que seus apelos à mudança das práticas escolares e do tratamento tradicional da avaliação terminam tão somente por resvalar à realidade. Mesmo quando se chega a ultrapassar o nível do discurso, passando a ações abrangentes nas redes de ensino, como no caso da avaliação de monitoramento, não há ainda evidências que estejam sendo desencadeadas mudanças significativas no desempenho dos alunos (SÁ, 2001, p. 5).

É possível que este cenário contribua para desmotivar os professores, distancie-os da pesquisa, da busca por melhor qualificação profissional, a meu ver elementos contribuintes para consolidação dos baixos rendimentos que ora se apresentam.

Vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional. Há também um outro fator ao qual os professores deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho (LAPO & BUENO, 2003, p.77).

No tocante as competências e habilidades definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para serem adquiridas pelos estudantes no decorrer do ensino fundamental, pairam dúvidas se estão sendo bem desenvolvidas, atingidas, o que pode está dificultando a permanência do aluno na escola, rompendo assim com o processo contínuo e sustentável de aprendizagem.

Tudo indica que essa problemática venha contribuindo negativamente para o sucesso escolar de muitos estudantes e como forma de corrigir ou pelo menos atenuar essa situação que aí se delineia, é que governos têm investido recursos humanos e financeiros pesados em políticas de accountability.

Avaliar é mais do que aferir resultados finais ou definir sucesso e fracasso, pois significa acompanhar o processo de aprendizagem e os progressos de cada aluno, percebendo dificuldades e procurando contorná-las ou superá-las continuamente (PCN+, 2002, p. 136).

Dentro dessa perspectiva de fortalecimento da Avaliação, cabe aos Governos chamar para si a responsabilidade de construir uma proposta avaliativa a partir da qual as instituições (Secretarias de Educação, escolas) sejam capazes de participar, de estabelecer um processo salutar e percebê-lo como

fator preponderante para a melhoria do ensino. "Se até os anos finais da década de 1980 o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem dos alunos, na atualidade as escolas se veem envolvidas com avaliação institucional, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino" (SOUSA, 2011, p. 310). "Nesse contexto, torna-se indispensável à criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações constantes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos" (KLEIN & FONTANIVE, 1995, p. 30).

Entretanto, especialistas alertam para alguns riscos que a escola corre em decorrência da aplicação e utilização das avaliações em larga escala, pois, o que se tem percebido é uma preocupação exacerbada para que os estudantes resolvam com eficiência e eficácia esses testes padronizados, que tem maneira muito forte, classificado escolas e alunos em rankings.

O Estado do Ceará, inobstante a isso, no ano de 1992, criou seu próprio sistema de monitoramento da aprendizagem, hoje designado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) que ao longo dos anos tem buscado

de forma geral, diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (LIMA, 2012, p.44).

Todavia, há que se tomar alguns cuidados, pois são inúmeras as possibilidades de que se venha a manipular esses resultados, levando assim a Avaliação a fugir do seu fundamento norteador, e a ser utilizada de forma equivocada, comprometendo portanto, o princípio da avaliação como prática formativa.

De acordo com o que foi exposto este estudo discorrerá sobre a Avaliação em Larga Escala, enquanto Política Pública: uma construção social e, sem arroubos de vaidade, com a construção de uma escola pública que ofereça aos nossos jovens estudantes brasileiros a "qualidade" tão sonhada, de maneira a garantir-lhes um futuro de sucesso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Lima (2007, p. 74), "À Tyler (1942) coube a difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos". Passadas quase oito décadas, do trabalho de Tyler, Avaliação em Larga Escala continua uma temática que provocada extensas pesquisas e profundas discussões, pois,

quando analisada na sua diversidade de modelos e compreensões, percebemos que ainda há muito para ser entendido, por se tratar de uma fonte inesgotável e polissêmica, que ainda demandará tempo para ser compreendida na sua essência e, conseqüentemente, para ser bem aplicada.

No entanto, acreditamos que essas discussões têm possibilitado a governantes e gestores educacionais a apreciação de uma fotografia contextual da realidade do seu ente administrado (Estado, município, escola), pois esta perpassa os vários níveis dos sistemas da educação e acredita-se que tem “subsidiado discussões para elaboração de políticas públicas para a educação como condição insofismável de melhoramento da vida dos cidadãos, por ele administrados, e da coletividade” (OLIVEIRA, 2017, p. 20).

Nesse contexto, a Avaliação Educacional vem assumindo, progressivamente, uma posição de destaque, pois começa a deixar para trás a função de simples verificadora da aprendizagem de processos internos às escolas e busca doravante, como macroavaliação, dar conta de uma função de responsabilidade educacional, de prestação de contas, contemporaneamente, conceituada como *accountability*.

Nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p.17).

Assim sendo, faz-se necessário compreender as atuais tendências de Avaliação, seja da aprendizagem seja de larga escala (educacional), de modo que a reflexão promovida seja constituída, acima de tudo, de elementos que reflitam a qualidade do ensino ofertado e o que os estudantes brasileiros, em geral; cearenses, em particular; têm aprendido.

“A avaliação em sua dimensão epistemológica tem sua origem no latim, na composição *a-valere*, que significa “dar valor a”, ou seja, fazer um julgamento, emitindo um juízo de valor a partir de padrões já estabelecidos” (LIMA, 2007, p. 69).

Em educação, o ato de «dar valor a» não é diferente. Apresenta-se de várias formas e acontece em diversos momentos, que vão da aprendizagem escolar (na sala de aula), passa pelo emaranhado burocrático dos sistemas educacionais até por fornecer elementos (dados) que serão utilizados para o melhoramento e fortalecimento do processo, inclusive servindo de elemento estruturador para a formulação das políticas públicas voltadas para educação. Assim sendo, o avaliador deve estar atento e não pode em instante algum se descuidar dos objetivos que lastreiam o processo.

"A avaliação educacional, enquanto "prática social", requer a análise e consideração da sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder de decisão e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais" (ABRAMOWICZ, 2007, p.27).

Reiterando o pensamento acima, é incipiente recordar que a avaliação deve ser vista como uma ação contínua e necessária em nosso dia a dia e deve abranger um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre as nossas ações e o resultado destas (autoavaliação), estando presente, inquestionavelmente, em todos os segmentos sociais.

"O ato de avaliar dá-se em três passos fundamentais: primeiro, constatar a realidade; segundo, qualificar a realidade constatada; terceiro, tomar decisão, a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada" (LUCKESI, 2001, p.1).

Quando falamos de avaliação de desempenho escolar, esses conceitos também se aplicam, embora a maioria das escolas e dos educadores, como afirma Luckesi (2006), em uma entrevista à Revista Nova Escola, continuem a confundir essa ação com meros exames.

A avaliação de desempenho escolar – seja a dos sistemas educacionais, seja a do processo de ensino-aprendizagem – é um processo intencional e sistemático de obtenção e análise de informações sobre a realidade a que se refere, buscando na compreensão dessa realidade elementos que possibilitem uma intervenção consciente, visando aos objetivos do ensino e aos fins da educação (CAEd, 2008, p.7).

A proposta de construção de sistemas de avaliação em larga escala pelo mundo ganhou corpo e tomou uma nova configuração após a divulgação dos resultados verificados pelo Relatório Coleman, em 1966, através do qual se verificou que os alunos se desenvolveram melhor quando foram considerados além das competências e habilidades exigidas para compor a sua aprendizagem, dentro de um determinado ciclo; a observação e a análise dos fatores relacionados aos recursos que cada escola dispunha para oferecer uma educação de qualidade também foram levados em consideração. O referido relatório também se ocupou de fazer um mapeamento das características desses alunos referentes ao seu contexto socioeconômico. A partir daí, esses testes padronizados passaram a cumprir novas funções, qual seja, monitorar e diagnosticar o sistema educacional quanto à qualidade da educação oferecida.

No Brasil, a ideia de instituir um sistema de avaliação como política pública nacional surgiu no Ministério da Educação e Cultura (MEC) entre os anos de 1985 e 1986, embora "fosse objeto de interesse já na Reforma dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional" (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991, apud COELHO, 2008, p.232). Nesse panorama, a primeira experiência em

avaliação de larga escala veio a partir de uma tentativa de avaliar o projeto EDURURAL, financiado pelo Banco Mundial e que tinha como área de atuação as escolas rurais do nordeste brasileiro.

Todavia, o auge dessas avaliações com propósito de prestação de contas, de responsabilização (accountability), é perceptível a partir de 1988, embalada pela reforma educacional da Inglaterra.

Somente a partir dos anos 90, esse formato de avaliação tomou corpo e

passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes (VIANNA, 2003, p.7).

Ao serem implantadas, seus propositores não só perseguem a elevação de padrões de desempenho como também atribuem a elas a responsabilidade de elevá-los, realidade que tem sido vista com ceticismo pela comunidade escolar, pois a eficiência dessas políticas de avaliação em larga escala não está atrelada somente a fatores internos da escola, mas a todo um contexto da vida dos estudantes.

Progressivamente, a avaliação vem ganhando força na proposição de ações para construção e aplicação de políticas públicas para a educação; portanto, faz-se necessário que seus pensadores delineiem mecanismos de interpretação eficientes, de maneira que os processos e seus consequentes resultados sejam irrefutáveis, que não se restrinjam ao mero ato de avaliar, mas que sejam aceitos como a expressão final de "múltiplas inter-relações culturais, sociais e históricas que constituem a educação" (ABRAMOWICZ, 2007, p.29). Por conseguinte, a avaliação não deve e não pode ser percebida como um processo estanque, mas como parte importante de um vasto projeto que integre política e sociedade.

No Brasil, a avaliação em larga escala já se constitui uma realidade, mas não uma cultura, sendo vista, ainda, por alguns educadores, como uma imposição das agências financiadoras e das autoridades como afirma Barreto e Pinto (2001).

Embora trazendo à tona indicadores importantíssimos, esses testes não oferecem informações sobre se o ensino que está sendo ofertado é de qualidade. Não há como relacioná-los com altos padrões de aprendizagem, dizendo com exatidão que aqueles estudantes que concluíram o curso são altamente qualificados, fato que tem sido demonstrado a partir da verificação dos baixos resultados apresentados por estes estudantes nos respectivos testes.

Mesmo assim, é verídico que seus resultados têm servido de subsídios para a elaboração, a reelaboração e o monitoramento das políticas educacionais e, em relação a esses resultados, Vianna (2003) chama atenção para alguns fatores importantes, como a motivação e o compromisso do estudante com algumas dessas avaliações, principalmente quando essas são amostrais. Segundo esse autor, assim como é importante motivar para a aprendizagem, também é imprescindível fazê-lo para com as avaliações, principalmente quando se trata de larga escala, por se tornarem, na avaliação dos estudantes, monótonas e não trazerem mais valia a suas vidas. Coelho (2008) também trata da motivação no processo de aprendizagem e afirma que é uma das variáveis, através das quais a escola levará o sistema a uma isenção de erros e que contribuirá para a qualidade do ensino escolar.

Incisivamente, temos percebido a preocupação de governos e comunidade escolar em democratizar essas avaliações junto a estudantes e professores de modo que esses as valorizem e as respondam de forma compromissada, como também, compreendam que apesar das respostas serem analisadas através de procedimentos estatísticos, seus resultados podem viabilizar a elaboração de ações específicas, como já aconteceu em alguns Estados, a geração de políticas públicas para a educação.

Outros autores e instituições de pesquisa na área da educação também associam essas avaliações à qualidade da educação e à democracia. Bonamino; Coscarelli & Franco (2002) as definem como um instrumento de monitoração da educação básica cujo objetivo é servir de subsídio para as políticas pautadas na equidade, na qualidade e na eficiência dos sistemas de ensino; o CAEd (2008) as analisa como procedimentos que oferecerão uma gama de informações importantes aos atores envolvidos na busca pela elevação da qualidade da educação pública.

Já para Gremaud & Fernandes (2009), os resultados dos testes de accountability levantam controvérsia, pois podem trazer riscos se mal utilizadas pelos seus usuários, ocasionando desvinculação de incentivos e/ou de um artifício ainda mais cruel denominado *gaming*. Este episódio tem se observado de duas maneiras: a primeira através de uma redução de currículo da parte das escolas e/ou a retirada proposital de estudantes que tenham apresentado baixo nível de proficiência nos testes; a segunda: pode ser compreendida como um trabalho desenvolvido para melhoria dos resultados (treinamento, motivação etc.), o que não é considerado um ato tão preocupante. O problema toma proporções maiores (criminosas, ou seja, os alunos recebem orientação no momento da realização dos testes e até gabarito das questões, como já se verificou em algumas escolas cearenses, para conseguirem bons resultados) quando o *gaming* é utilizado de forma fraudulenta para alterar resultados.

Outro fator preocupante e de certa forma relevante, diz respeito a estes testes padronizados se concentrarem na medição de conhecimentos de-

monstrados pelos estudantes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e na de Matemática, sendo impossível, portanto, verificar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à formação moral (integral) e socioemocional, como conceitos de ética, preservação do meio ambiente, responsabilidade com a sociedade em geral.

Mesmo compreendendo que a avaliação em larga escala apresenta falhas, limites e que precisa ser aperfeiçoada, ela tem encabeçado, aparecendo como elemento disparador, várias tentativas da sociedade (quer de forma amostral, quer de forma censitária) de arbitrar a qualidade da educação oferecida; aos estudantes brasileiros.

O Estado do Ceará teve sua primeira experiência com avaliação em larga escala ainda na década de 90, quando da elaboração, da divulgação e da análise do relatório dos resultados apresentados no Primeiro Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com as conclusões apresentadas no referido relatório, a escola pública cearense tinha três grandes desafios a serem enfrentados: I - universalizar e garantir o acesso ao ensino básico; II - melhorar a qualidade do rendimento escolar e III - tornar o sistema de educação produtivo. Destarte, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) decidiu pela implantação de um sistema avaliativo que, de forma rápida e objetiva, oferecesse respostas para subsidiar políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade do ensino público ofertado.

Dentre seus objetivos, podem ser destacados:

- Promover uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação;
- Possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no 1º Grau, ao final do ano letivo;
- Analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais (LIMA, 2007, p.119-120).

Essa ação do Governo do Ceará aconteceu concomitante à do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois com a realização do primeiro ciclo do SAEB, houve da parte do MEC solicitação de envolvimento das equipes técnicas das secretarias estaduais de educação para juntos consolidarem os resultados, dando origem a um processo de descentralização por demais importante para a educação pública, na medida em que favoreceu e subsidiou o desenvolvimento de vários sistemas estaduais de avaliação. Para tal, a Secretaria da Educação do estado do Ceará, incorporou o setor da Pesquisa ao da Avaliação e criou, ainda que de maneira informal, o Departamento

de Pesquisa e Avaliação do Ensino (DPAVE), que passou a fazer parte da Diretoria de Desenvolvimento Curricular.

A primeira aplicação do SPAECE aconteceu apenas nas escolas do município de Fortaleza e avaliou 10.590 estudantes da 4ª série e outros 4.010 estudantes da 8ª série pertencentes a 157 escolas estaduais de funcionamento diurno (CEARÁ, 1992b). Os testes de Língua Portuguesa e de Matemática ficaram sob a organização e a elaboração do MEC/INEP que tomou como base um currículo escolar mínimo (CEARÁ, 2003). Todo o processo de implementação da avaliação ficou sob a responsabilidade do Parque Tecnológico da Universidade Federal do Ceará (PTUFC), denominado Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE), enquanto a SEDUC se responsabilizou pela logística de aplicação, condensação e divulgação dos relatórios.

Na segunda edição, o número de escolas avaliadas foi ampliado para 246, sendo que 152 destas estavam localizadas em Fortaleza e as outras 94 nos municípios interioranos, sedes das Delegacias Regionais de Educação (DERE), envolvendo no processo um quantitativo de 16.605 alunos da 4ª série e outros 6.281 alunos da 8ª série (CEARÁ, 1994b).

No ano de 1995, aconteceu a aplicação dos testes do SAEB, assim sendo, o Governo do Estado juntamente com a SEDUC decidiram que não seria aplicada a Avaliação da Qualidade do Ensino (AQE), pois não seria necessário, nem interessante, que os estudantes fossem avaliados duas vezes consecutivas com a utilização dos mesmos parâmetros avaliativos e, por isso, também decidiram que a Avaliação estadual teria aplicação bianual e alternada com o SAEB.

Em sua quarta edição, no ano de 1996, ainda sob a responsabilidade da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC, a Avaliação da Qualidade do Ensino passou a chamar-se Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará (SPARECE). Na ocasião, além dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, também fizeram parte do processo avaliativo questionários que tratavam de, entre outros temas, desempenho dos professores, da gestão da escola dentre outros. Tal mudança teve como objetivo identificar problemas encontrados na aplicação dos testes, que fossem capazes de substituir os já identificados na infraestrutura e na produtividade do sistema. Nesta edição, além das escolas estaduais pertencentes à sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sediadas em 21 municípios cearenses, também participaram as escolas municipais das cidades de Icapuí, Marco, Fortim, Maranguape, Limoeiro do Norte e Jucás. Nesse ano, o SPAECE foi aplicado em 327 escolas dos 27 municípios participantes e avaliou um quantitativo de 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série.

Nesse mesmo ano a SEDUC aplicou a Avaliação Institucional nas Escolas Públicas, buscando envolver nesse processo gestores, professores, alunos, pais e funcionários. Para tal, apropriou-se e utilizou-se dos mesmos princípios norteadores desse formato de avaliação utilizados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Globalidade; Unidade; Respeito à identidade institucional; Não premiação e/ou não punição; Adesão voluntária; Legitimidade; Continuidade e Publicidade (CEARÁ, 2003). Tal processo teve como objetivo geral fazer com que gestores avaliassem seus pares e, ao mesmo tempo, a si mesmos.

A avaliação institucional visa o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade (BELLONI, 2000 apud FERNANDES, 2001, p. 14).

Na edição de 2001, uma inovação, os testes foram realizados via internet, nos Laboratórios Escolares de Informática (LEI) e nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) das CREDE, ficando conhecidos como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Internet (SPAECE-NET). Os testes eram gerados mediante a senha de acesso dos alunos e constavam de 20 questões de Língua Portuguesa e 20 de Matemática. Essa ação foi arquitetada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NPA) da SEDUC e teve como colaboradores a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), o Instituto de Software do Ceará (INSOFT) e uma comissão representando o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) da UFC. O critério de escolha foi o mesmo, utilizado anteriormente (por amostragem), contemplando além dos estudantes da 8ª série os de 3º ano do ensino médio das escolas estaduais, que possuíam a partir de 25 alunos por turma. Apesar dessas inovações, é importante frisar a continuidade da utilização da escala de desempenho do SAEB, possibilitando assim, uma comparação mais fidedigna dos resultados e a produção de relatórios técnicos e boletins por região e unidade escolar.

Assim sendo,

o SPAECE-NET passou a caracterizar-se como uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia, Computer Aided Testing (CAT) – Teste Auxiliado por Computador (TAC) utilizada em aplicativos educacionais com base na Web (CEARÁ, 2002b, p. 11 apud LIMA, 2007, p. 140).

Neste momento histórico da avaliação em larga escala do Ceará, é instituído o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, por meio da Lei nº 13.203 de 21 de fevereiro de

2002, publicada no Diário Oficial do Estado (D.O.E) de 25/02/2002 (CEARÁ, 2002a), conseqüentemente, dando um novo reforço ao SPAECE-NET, ou seja, mais um incremento, pois a supracitada lei traz como objetivos fundamentais:

5. Reconhecer publicamente as escolas estaduais que tiveram melhor desempenho nessa avaliação: SPAECE-NET;
6. Qualificar o ambiente físico das escolas, buscando melhores resultados pedagógicos;
7. Fortalecer o ensino público estadual, como condição para proporcionar educação de qualidade ao povo cearense;
8. Medir a proficiência do alunado cearense através do uso de computadores e também sua intimidade com essa ferramenta.

No ano de 2007, na sua décima primeira edição, acontece o movimento mais abrangente e importante da história do SPAECE: o Sistema de Avaliação é universalizado e passa a ser censitário, verificando as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (através do SPAECE-Alfa); dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (até o presente momento só eram avaliados os estudantes do 3º ano).

Em sua décima quarta edição, em 2010, foram avaliados 675.983 alunos pertencentes às redes municipal e estadual. Os estudantes do 2º ano do EF foram avaliados somente na disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de verificar os níveis de leitura/alfabetização desenvolvidos por estes. Já os alunos do 5º, 9º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EF; os das 1ª, 2ª e 3ª do EM Regular e 1º e 2º segmentos da EJA, foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (CEARÁ, 2010).

Na aplicação de 2011, 15ª edição, foram avaliados 658.654 estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, assim distribuídos: 2º ano do EF - 108.929; 5º ano do EF - 132.221; 9º ano do EF - 109.764; 1º segmento da EJA do Ensino Fundamental - 3.854 e 2º segmento da EJA do Ensino Fundamental - 3.425 estudantes. Já no EM, a participação ficou assim distribuída: 1ª série, 113.225; 2ª série, 97.600; 3ª série, 82.549 estudantes; 1º período da EJA EM, 3.848 estudantes e, no 2º períodos da EJA EM, 3.239 estudantes (CEARÁ, 2011).

Na décima sexta edição, em 2012, a avaliação, como de costume, contemplou os alunos das escolas municipais e estaduais do Ceará. No entanto, no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 2º segmento da EJA Ensino Fundamental foram aplicados apenas os testes de Língua Portuguesa que trataram de verificar a competência em Leitura. Nas 1ª, 2ª e 3ª séries e nos 1º e 2º períodos da EJA Ensino Médio, aconteceu uma alteração bastante

significativa, pois utilizou-se uma dinâmica diferente das outras edições, ou seja, os alunos foram avaliados nas Áreas de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias. Nesse ano, o SPAECE se aproximou bastante do ENEM, pois incorporou na sua metodologia, especificamente na 3ª série do EM, a construção de Redação, a avaliação do conhecimento das Áreas de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias, como se verifica no quadro a seguir:

Tabela 21 – Demonstrativo da quantidade de participação por séries e disciplinas.

Série/Disciplinas	LP/MT*	Ciências Humanas (CH)	Ciências da Natureza (CN)	Redação
2º ano EF	99.526	-	-	-
5º ano EF	128.264	-	-	-
9º ano EF	108.894	-	-	-
1º Período EJA EF	3.894	-	-	-
2º Período EJA EF	2.540	-	-	-
1º ano EM	113.025	-	-	-
2º ano EM	98.890	-	-	-
3º ano EM	86.188	83.200	83.198	86.188
1º Período EJA EM	3.892	-	-	-
2º Período EJA EM	2.580	-	-	-
TOTAL GERAL	647.693	83.200	83.198	86.188

Fonte: Autor, com base em: Ceará (2012).* LP/MT – Língua Portuguesa/ Matemática.

Em 2013, 17ª edição, a avaliação contemplou os estudantes de dois modos. Os alunos do 5º ano do EF, 1ª série do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental e nos 1º e 2º períodos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, foram avaliados, censitariamente, em todo o estado do Ceará. Aqueles vinculados ao 9º ano do Ensino Fundamental e às 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular foram avaliados através de uma amostra.

Para Gurgel,

avaliar o rendimento dos alunos das escolas públicas do Brasil representa o grande desafio para os gestores educacionais. Com avaliações de rendimento é que identifica-se o verdadeiro nível de aprendizagem em sala de aula.[...] O Ceará é destaque nessa empreitada (2006, p. 10).

Chegando à sua 23^a edição, no ano de 2019, o SPAECE já percorreu uma longa caminhada, possibilitando a governantes, a gestores educacionais, a gestores escolares e aos demais membros da comunidade escolar uma visão panorâmica da educação básica cearense. Contudo, é importante estar atento, pois especialistas alertam para um fator extremamente importante que tem se manifestado no momento de divulgação dos relatórios da parte das escolas: a atribuição de culpa a alunos e a professores pelos baixos resultados atingidos.

Apesar do esmero que tem sido dispensado à elaboração e à aplicação desses testes, percebe-se que sua simples aplicação não muda resultados de aprendizagem. "Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções que não aparecem no resultado dos testes" (SOLIGO, 2010, p.4). (Grifo nosso).

Reiterando o pensamento desse autor concordamos que

nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (AFONSO, 2009, p.18).

Nessa perspectiva, o SPAECE, enquanto prática de accountability, necessita de uma discussão mais ampla e apurada dos seus resultados, tendo em vista que cada município/escola apresenta realidades diferentes (fato que dificulta ainda mais o trabalho). É imprescindível que, neste contexto, todos compreendam que "A avaliação externa deve ter como objetivo a qualidade da educação e não ser o objetivo da educação" (SOLIGO, 2010, p. 8).

Em síntese, na sua essência, o SPAECE deve ser entendido e utilizado como transformador de uma sociedade, e não simplesmente como forma de ranquear escolas e aumentar, assim, as desigualdades educacionais (atribuindo o fracasso da educação a grupo de alunos ou de escolas). É imperativo compreender que existem sim responsabilidades a serem compartilhadas, mas que estas não podem equivocadamente determinar culpados, digo isto porque o limiar entre responsabilidade e culpa é tênue e confuso, sendo considerado, por muitos, em certos casos, como sinônimos. "Um dos propósitos da avaliação é que ela possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação" (NETO, 2010, p. 92).

3 METODOLOGIA

O presente estudo está amparado em extensa pesquisa bibliográfica, subsidiada por inúmeros artigos e livros publicados por estudiosos na área de avaliação; de pesquisa documental, com a consulta e análise de documentos produzidos pela SEDUC ou por instituição credenciada para tal, com registros fidedignos da trajetória do SPAECE.

Para consolidação dessa pesquisa, empregou-se o método da explicação, que se justifica pelo fato de que a pesquisa explicativa “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construção desse estudo, percorremos os labirintos da Avaliação Educacional (institucional e da aprendizagem) que teve seu esplendor nos Estados Unidos com o trabalho de Ralph W. Tyler (1934) e que, apesar de não ter sido diretamente utilizado em sala de aula, traçava metas para um programa educativo e, a partir daí, passamos por Vianna (2003), Sant’Anna (2013) e tantos outros que nos proporcionaram delinear um perfil que nos pareceu apropriado aos avanços e perspectivas desta nova prática avaliativa.

A compreensão dos rumos que esta Avaliação tem tomado nas últimas décadas, seus avanços, descompassos, suas quebras nos indica que ainda temos uma extensa caminhada até que passemos a compreendê-la e bem aplicá-la, em virtude do polissemismo e inesgotabilidade de sentidos que nela reside.

Ao SPAECE, objeto gerador da nossa pesquisa, atribuiu-se o objetivo principal de “... fornecer subsídio indispensável para formulação e monitoramento das políticas educacionais” (LIMA, 2012, p. 41) que, como já analisamos anteriormente, se tornou componente básico do sistema de ensino público cearense.

Diante do exposto, concluímos que na conjuntura atual não é mais possível falar de Avaliação da Aprendizagem sem falar de Sistemas de Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista que ambos estão entrelaçados, amarrados e que, doravante, são incapazes de caminhar sozinhos e que, é destes sistemas que tem emanado a constituição e a vinculação dos recursos, entre tantos, financeiros, para que a educação tenha a qualidade que nas últimas décadas temos sonhado para a escola pública em geral. Que existem questões a serem respondidas com relação ao nível de veracidade dos resultados apresentados por essas avaliações é uma verdade, como: sa-

ber se a técnica de avaliar não está sendo subestimada pelas práticas que só visam a conquista de resultados favoráveis (premiações pecuniárias) às instituições envolvidas, em especial as escolas.

Tudo indica que essa mudança de atitude vem convergindo para o fortalecimento da educação, pois a leitura e a reflexão dos indicadores recolhidos é a via e não o ponto de chegada, como dito anteriormente, e é imperativo encarar o desafio de ir além e vencê-lo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Análise crítica das Políticas Públicas de Avaliação: a voz dos gestores. *Contrapontos*, v. 7, n. 1, Itajaí-SC. jan./abril. (p. 23-41), 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v.13. (p.13-29), 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e PINTO, Regina Pahin. *Avaliação na Educação Básica 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep/Compede, n.4, 2001.

BONAMINO, Alicia.; COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. *AVALIAÇÃO E LETRAMENTO: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao pisa*. Educ. Soc. vol. 23, n. 81, Campinas. Dez., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCNs+): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Boletim de Resultados Gerais*. SPAECE – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, Anual, jan./dez., 2012.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim do Gestor*. SPAECE – 2011 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, Anual, jan./dez., 2011.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim do Sistema de Avaliação*. SPAECE – 2010 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4, Juiz de Fora, Anual, jan./dez., 2010b.

_____. Secretaria da Educação. SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação. Fortaleza: SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/spaace.asp>>. Acesso em: 14/8/2013, 2008a.

_____. Secretaria da Educação Básica. Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará, 4ª etapa. Manuais de Orientação. Fortaleza: SEDUC, 2003a.

_____. Secretaria da Educação Básica. Lei n.º 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará", relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, CE, n. 037, p. 48, 25 de fevereiro, 2002a.

_____. Secretaria da Educação Básica. Avaliação das Escolas Estaduais Urbanas dos Municípios Sedes das Delegacias Regionais de Ensino – Relatório de Divulgação. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, março, 1994b.

_____. Secretaria da Educação Básica. Relatório da Avaliação das Escolas Públicas do Município de Fortaleza – Escolas Estaduais. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, dezembro, 1992b.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abril-junho. (p. 229-258), 2008.

EDUCAÇÃO BÁSICA, Diretoria de Avaliação de. Avaliação Educacional em Larga Escala. 1a Ed. Juiz de Fora: CAED, 2008.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional. Base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ª ed.). São Paulo: Atlas, 2008.

GREMAUD, Amaury e FERNANDES, Reynaldo. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *Gestão e Avaliação da Educação Pública*, 2009.

GURGEL, Mirna. Ceará expande Sistema de Avaliação da Educação. Revista SPAECE, Fortaleza, v. 1, n. 1. (p. 10-11), 2006.

KLEIN, Ruben e FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun., 1995.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, março/ 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>> . Acesso em: 20/1/2014.

LIMA, Alessio Costa. Ciclo de Avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.23, n.53, p.38-58, set./dez., 2012.

_____. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado. Fortaleza. UECE. (Dissertação de Mestrado), 2007.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem: Provas e exames. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/Cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml> Acesso em: 20/1/2014 às 17h:05m, 2006.

. Avaliação da aprendizagem. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/.../art_avaliacao_revista_nova_escola_2001> Acesso em: 20/1/2014, 2001.

NETO, João Luiz Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 227, jan./abr. (p. 84-104), 2010.

OLIVEIRA, Rodrigo Antônio. SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto política pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 - Acaraú. 2017. 182p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

SÁ, Elba Siqueira. A avaliação na educação básica entre dois modelos. In: BARRETO (coord.). Educação e Sociedade. v. 22, n. 75, s/p. Campinas, agosto, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. *Política e Gestão Educacional* (online), v.8. (p. 1-15). Disponível em: < http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 1/7/2014, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliações em Larga Escala e os Desafios da Qualidade na Educação Básica. *Roteiro, Joaçaba*, v.36, n.2, jul./dez. (p. 309-314), 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. São Paulo: DPE, 2003.

19 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Veirislene Lavor Sousa⁴³

RESUMO

O presente estudo de caso tem por objetivo refletir sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especificamente sobre as práticas pedagógicas com uso do computador na escola e a necessidade da formação inicial e continuada de professores para utilização das novas tecnologias educacionais no âmbito de uma escola pública na cidade de Fortaleza. Partiu-se de estudos bibliográficos, procurou-se investigar como os professores utilizam o computador em suas aulas e utilizou-se observação direta intensiva e aplicação de inquéritos aos docentes. Realizou-se também diálogos informais com gestores, procurando investigar os aspectos qualitativos previstos nos objetivos do estudo. Os resultados da análise indicam algum desenvolvimento das práticas docentes com utilização do computador e a emergência de inovação e atualização imprescindíveis nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação de professores. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

ABSTRACT

The purpose of this case study is to reflect on Information and Communication Technologies (ICT), specifically on pedagogical practices with the use of computers at school and the need for initial and continuing teacher training for the use of new educational technologies in the context of a public

43 Doutoranda em Ciências Sociais (Universidade de Salamanca – USAL/ES), Mestra em Gestão de Sistemas de E-Learning (Universidade Nova de Lisboa – UNL/PT), Especialista no Ensino de Sociologia (Faculdade Farias Brito/FFB) e Graduada em Ciências Sociais (Universidade de Fortaleza – UNIFOR). Professora Mestra da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: veirislene@gmail.com.

school in the city of Fortaleza. We started with bibliographic studies, tried to investigate how teachers use the computer in their classes and used intensive direct observation and application of surveys to teachers. Informal dialogues with managers were also carried out, seeking to investigate the qualitative aspects provided for in the objectives of the study. The results of the analysis indicate some development of teaching practices with the use of computers and the emergence of innovation and updating essential in contemporary societies.

Keywords: Pedagogical practices. Teacher training. Information and Communication Technologies.

RESUMEN

El propósito de este estudio de caso es reflexionar sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente sobre las prácticas pedagógicas con el uso de computadoras en la escuela y la necesidad de capacitación inicial y continua de maestros para el uso de nuevas tecnologías educativas en el contexto de una escuela pública en la ciudad de Fortaleza. Comenzamos con estudios bibliográficos, tratamos de investigar cómo los maestros usan la computadora en sus clases y utilizamos la observación directa intensiva y la aplicación de encuestas a los maestros. También se mantuvieron diálogos informales con los gerentes, buscando investigar los aspectos cualitativos previstos en los objetivos del estudio. Los resultados del análisis indican cierto desarrollo de las prácticas de enseñanza con el uso de computadoras y el surgimiento de la innovación y la actualización esencial en las sociedades contemporáneas.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas. Formación del profesorado. Tecnologías de la información y la comunicación.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas com uso do computador na escola e a necessidade da formação inicial e continuada de professores para utilização das novas tecnologias educacionais.

O artigo representa um pequeno recorte de uma dissertação de mestrado sobre o tema. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se a delimitação do perfil dos professores voluntários, a identificação das práticas em

TIC realizadas, as necessidades de formação docente e dificuldades sobre o uso do computador, além de aspectos que pudessem contribuir para uma reflexão sobre o desenvolvimento de práticas educativas qualitativas com utilização dessa ferramenta e reflexões sobre a possibilidade de implementação de uma plataforma de formação online para os docentes da referida instituição.

No contexto das escolas públicas cearenses, observa-se uma grande necessidade de formação docente sobre as TICs. Uma parcela de professores tem noções básicas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação, e alguns trabalham conteúdos ligados diretamente à esta área. Entretanto, como utilizam estes conhecimentos na prática docente? Como desenvolvem suas práticas em TIC? Quais as necessidades de formação e dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à prática em TIC, especificamente sobre uso do computador?

Para tal problemática, entre as hipóteses ou pressupostos abordados, pode-se considerar que os professores que atuam no ensino médio, em sua maioria, têm conhecimentos básicos sobre utilização do computador em sua prática docente. Porém, sobre aspectos quantitativos e qualitativos, é necessária uma mudança de paradigmas educacionais, porque a prática em TIC é motivadora para alunos e professores quando usada de forma adequada, e deve envolver formação dos profissionais, planejamento, políticas públicas e investimento. O desenvolvimento da prática docente por meio das novas tecnologias educacionais poderá possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos, bem como sua aplicabilidade, permitindo inovações curriculares, metodológicas e tecnológicas, as quais poderão representar um crescimento qualitativo e quantitativo sobre sua própria ação docente e no contexto educacional na rede pública.

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso com abordagem qualitativa, com dados coletados de forma transversal, com favorecimento em relação ao ambiente natural do problema investigado, o que permitiu certas condições de integração e envolvimento na relação pesquisador/pesquisado.

A estrutura do trabalho está ordenada da seguinte forma: introdução, revisão de literatura, procedimentos metodológicos, resultados, discussão e considerações.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com a emergência da sociedade da informação e sociedade do conhecimento, a partir da década de 70, foram exigidas mudanças em ritmo muito rápido, impulsionadas pelo movimento global em muitos países desenvolvidos, pelas inovações das conquistas técnico-científicas e culturais da mo-

dernidade. Tais transformações, movidas por fatores econômicos, científicos, políticos e tecnológicos, geram cada vez mais rotatividade sobre ideias, produtos, empreendimentos etc. Estas transformações refletem-se sobre os papéis sociais, gerando e exigindo novos formatos sobre aspectos sociais e culturais, que se estendem sobre várias vertentes da vida humana: família, emprego, educação etc. A partir da década de 90, o uso do computador de forma generalizada entre as classes A e B torna-se assunto essencial, e faz-se necessário que governos procurem investir cada vez mais em novas tecnologias educacionais e formação dos profissionais que atuam nas instituições.

Segundo Toffler (2006, p. 8), os sistemas educativos continuam ultrapassados e a sociedade dispõe de incontáveis "exemplos de revoluções, que substituem tecnologias antigas e mesmo governos, sem que tenham alterado significativamente a própria sociedade e as pessoas no seu seio". Entretanto, as verdadeiras revoluções substituem tanto as instituições como as tecnologias, além de fazerem ruir e reorganizarem o papel estruturante da sociedade.

O contexto escolar, enquanto célula social, reproduz as condições de desigualdade e exclusão digital por meio de seus atores, apesar dos esforços de adaptação constante para responder as solicitações das correntes pedagógicas reformistas. Conforme afirmação de Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1998, p.14), "face à informatização da vida profissional, à difusão das tecnologias na vida cotidiana, à multiplicação das fontes de informação e de cultura, a escola tenta digerir estas mudanças para continuar a cumprir a sua missão". Percebe-se que as instituições educativas necessitam de grandes avanços e mudanças para romperem com o tradicionalismo dos papéis exercidos por seus atores, portanto se faz necessário sempre discutir os modelos, as mudanças e inovações sobre o processo ensino-aprendizagem.

Observa-se em Campos (2007, p.15) que a necessidade de mudanças sobre os sistemas educativos gerada a partir da década de 90, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, trouxe discussões, reflexões, mudanças, novas formas de gestão educacional e pedagógica orientadas por vários documentos produzidos neste período, tais como Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Conferência Nacional de Educação – CONAE (1994), Nova Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1997), entre outros. Segundo o autor, estes documentos foram produzidos com base na pedagogia por competências, conceito que surgiu na França, o qual prioriza a formação da prática, residindo no aprender a fazer.

Entretanto, com a nova epistemologia do saber docente, há uma "valorização da prática como momento de construção de conhecimentos e saberes, que emergem no próprio trabalho", porque esta formação fundamenta-

se não só nas competências e habilidades, mas também em conhecimentos e talentos (CAMPOS, 2007, p. 15).

Neste sentido, para os conceitos de formação docente e prática docente, utilizou-se das considerações presentes nos estudos de Tardif (2007) e Nóvoa (1992). Procurou-se desenvolver uma relação com o conceito de Tecnologias da Informação e da Comunicação com base nas obras de Silva (2006), Correia e Tomé (2007).

Tardif (2002, p. 37), em estudos sobre formação profissional e saberes docentes, trata o saber do professor de forma complexa e plural. Para o autor, o conhecimento produzido para a formação do profissional docente é composto por: saberes disciplinares (conteúdos das disciplinas), saberes curriculares (conteúdo dos programas), saberes experienciais (gerados pela experiência e prática cotidiana de gestão da sala de aula e interação com alunos); e saberes pedagógicos (baseados nas didáticas, metodologias e técnicas pedagógicas da formação inicial).

Sobre formação docente, Nóvoa (1992, p. 28) revela que há necessidade de criar um tempo para acomodar as inovações tecnológicas e as mudanças, para refazer as identidades, pois isto contribui para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. De acordo com o autor:

“É preciso trabalhar no sentido diversificado dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelos ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas qualitativas”.

De acordo com Kumar (1997, p. 21, apud SILVA, 2006, p. 29), com a emergência da sociedade da informação e uso das tecnologias da informação e da comunicação, as variáveis básicas do industrialismo como o trabalho e capital são substituídos pela informação e conhecimento. “A teoria do valor do trabalho, da maneira formulada por uma sucessão de autores clássicos, de Locke a Smith, a Ricardo e Marx, é obrigada a ceder lugar a uma teoria do valor do conhecimento”, que agora é a origem do valor. Portanto, na atividade de ser docente, por seu caráter social e cultural, diante de sua formação e saberes, é emergente a mudanças de paradigmas no que se refere ao uso das novas tecnologias, apesar dos reconhecidos investimentos sobre as TICs na educação e inserção de computadores na escola.

As TICs apresentam um conjunto de recursos tecnológicos que conformam a sociedade da informação. Correia e Tomé (2007, p. 25) vão além deste conceito por o considerarem sob uma visão “eminente tecnológica e tecnocrata”. Os autores dão relevância em sua obra ao conceito de SIC (Sistemas Interactivos de Comunicação), pela complexidade e riqueza do

termo, capaz de superar a “visão tecnológica do processo e dos procedimentos”. Conforme os autores, os SICs englobam seis vértices de comunicação e educação: programas, mídias digitais, telemática, conteúdos digitais, comunicação digital e comunidades virtuais.

As TICs, ou sob o conceito de SIC, quando utilizadas de forma qualitativa em contexto educacional, trazem ambientes atrativos e criativos, com gradações, possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento ligados à interatividade, desenvolvimento de competências e produção de novos saberes necessários a vários aspectos da formação e prática docente, além de serem vitais aos processos de mudanças nos sistemas educativos.

Para a leitura de literatura específica teve-se ainda as fontes documentais oficiais, tais como: LDB (1996), PCN (2000), Política Nacional sobre Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância – SEED, além de vários documentos públicos que englobam a temática da investigação em sites do MEC, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa escolhida é caracterizada como estudo de caso qualitativo, construída a partir do trabalho de campo realizado com docentes numa escola da rede pública de ensino na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, no Brasil, durante o mês de outubro de 2007 a dezembro de 2008. O trabalho teve início com o acompanhamento da implementação do laboratório de informática na escola pesquisada e observação sobre a utilização pedagógica pelos docentes. A partir deste fato, buscou-se mapear a investigação e coletar dados que envolvessem a formação dos professores para uso do computador, a sua contextualização, políticas de formação na área e aspectos propostos nos objetivos.

A amostra da população tem por base 10 (dez) sujeitos do universo de 21 (vinte e um) docentes na escola pesquisada, o que representa 48% do universo pesquisado. A quantidade dos indivíduos nesta amostragem justifica-se pela delimitação da investigação a uma unidade escolar e, além disto, pela existência de laboratório de informática, viabilidade e acesso à instituição para realização da pesquisa. Os docentes participantes representam uma amostra não probabilística por conveniência. Os critérios para seleção foram: (1) professores com contrato efetivo na rede pública estadual; (2) docentes com atuação no ensino médio na referida instituição; (3) professores com conhecimentos básicos sobre uso do computador. Os três critérios são justificados pelo acesso ou exclusividade na inclusão dos indivíduos com

este perfil no que se refere às políticas públicas para participação em programas e projetos sobre as TICs.

Enquanto amostra por conveniência, os resultados não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas poderão obter-se informações preciosas a serem utilizadas com devida cautela e reserva (CARMO, 2008, p. 48).

As técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, documental, observação direta intensiva, desenvolvida durante um percurso longo pelo próprio trabalho docente na instituição pesquisada e entrevista pessoal estruturada por questionário com 24 (vinte e quatro) perguntas abertas e fechadas dirigidas aos docentes, subdivididas em quatro categorias de análise: informações pessoais, perfil profissional (6 questões), dados sobre a formação em TIC (7 questões) e práticas docentes em TIC (9 questões).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA POPULAÇÃO

A escola de ensino fundamental e médio escolhida para realização da investigação foi fundada em 25 de março de 1982, está localizada num bairro periférico, pertence à rede oficial pública de ensino e é subordinada técnica e administrativamente à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará- SEDUC-CE. Em sua infraestrutura, possui um centro de multimeios, auditório (que também funciona como sala de vídeo), banco de livros, um laboratório de informática, 13 salas de aulas, uma quadra poliesportiva, pátio coberto, pequena área arborizada, sala dos professores e outros espaços necessários para funcionamento, como secretaria, salas da gestão administrativa e diretoria, estacionamento, cozinha.

O laboratório de informática é utilizado em conjunto pelos alunos, acompanhados pelo professor da turma e pelo professor gestor do laboratório (Professor do LEI – Laboratório Escolar de Informática). De acordo com o calendário definido na escola, o horário de funcionamento do laboratório ocorre no período de segunda-feira a quinta-feira nos turnos tarde e noite, o que, durante o processo de observação, não foi comprovado, pois, durante alguns dias, estava fechado, apesar da presença da professora gestora na escola. A sala possui 20 computadores, 19 deles para utilização dos alunos e 1 para a professora do LEI. Todos trabalham com o sistema operativo Linux, possuem kit multimídia e 18 deles são conectados à Internet.

A instituição tem 1515 estudantes matriculados, distribuídos em 13 turmas no turno da manhã, 13 no turno da tarde e 12 no turno da noite. Segunda a secretária da escola, a comunidade escolar é formada em sua

maioria por pessoas das classes média baixa ou classes D, C e E, moradores do próprio bairro ou dos bairros adjacentes.

O corpo docente é formado por 54 professores distribuídos da seguinte forma: 09 (nove) efetivos e 05 (cinco) temporários no ensino fundamental, 21 (vinte e um) efetivos e 15 (quinze) temporários no Ensino Médio, 02 (dois) do Projeto Educação de Jovens e Adultos – EJA (01 efetivo e 01 temporário) e 02 (dois) temporários do Projeto Tempo de Avançar do Ensino Médio – TAM.

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dez professores envolvidos na pesquisa representam 48% da população com o perfil delimitado na amostra por conveniência. Os inquiridos são 40% do sexo feminino e 60% do sexo masculino. No que se refere à idade, 30% estão entre 21 e 30 anos, 40% estão entre 31 e 40 anos, 20% entre 41 e 50 anos e 10% entre 51 e 69 anos.

A respeito da formação acadêmica, nove têm especialização e somente um tem graduação. Quanto ao tempo de docência, 60% têm entre 5 e 10 anos; 20% têm entre 10 e 15 anos; e outros 20% têm mais de quinze anos. Quatro destes profissionais atuam na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, três nas Ciências Humanas e suas tecnologias e três nas Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; lecionam em diferentes disciplinas, tais como Biologia, Educação Física, Matemática, Geografia, Física, História, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa e Literatura, as quais correspondem em 90% à própria área de formação e somente um entrevistado atua fora da sua área de formação para preencher a carga horária na escola.

Quanto à jornada de trabalho em horas semanais, 60% têm de 20 a 40 h/s e 40% de 40 a 60 h/s. Isto significa que quase metade da população têm uma carga horária excessiva e o trabalho é realizado em mais de uma instituição. No que se refere à forma de aquisição de conhecimentos das TICs, 90% aprendeu com amigos ou familiares; 50% em cursos de curta duração, 10% em ações da SEDUC ou MEC e 10% durante a formação superior. Questionados sobre o grau de conhecimento diante dos sistemas operativos e programas, a predominância das respostas é sobre o nível básico de conhecimentos, em segundo plano é demonstrado que 70% não têm nenhum conhecimento sobre a instalação de programas; 60% desconhecem o uso de editores gráficos e do sistema operativo Linux, o qual é utilizado na escola; 40% não têm nenhum conhecimento sobre jogos e Power Point; 30% desconhece o uso do Excel; 20%, sobre unidades de DVD/CD e um dos entrevistados não tem conhecimento algum sobre correio eletrônico; 20%

disseram ter excelência sobre uso do sistema operativo da Microsoft Windows e sobre o programa Word;

O que se destaca como um dos obstáculos observados é o desconhecimento sobre o sistema operativo Linux e seus aplicativos pela maioria dos professores, pois estes obtiveram alguma formação utilizando o sistema operacional Windows, o qual também utilizam em casa.

Na busca de atualização sobre conhecimentos no uso das TIC, todos citaram com amigos ou familiares; 40% também aprendem sozinhos e 10% por cursos técnicos de curta duração. Todos os entrevistados demonstraram interesse em conhecer mais sobre uso do computador na educação. Cinco destes registraram algumas falas para justificar suas respostas: "É de fundamental importância a utilização deste recurso em nossas aulas"; "É mais uma ferramenta de auxílio na aprendizagem"; "Nos dias atuais é de vital importância utilizarmos este recurso em nosso trabalho"; "Para melhorar o uso na sala de aula"; "Tenho interesse em atualizar meus conhecimentos e ter mais praticidade".

Buscou-se informações sobre o conhecimento e participação dos docentes a respeito de políticas e programas sobre formação em TIC e todos revelaram não ter conhecimento algum sobre tais políticas ou projetos voltados para este fim.

Sobre a visão de suas próprias necessidades de formação em TIC, 70% citaram como prioridade a produção de materiais multimídia e conteúdos; 60% sobre metodologias de ensino para uso das TICs; 30% citaram em todas as áreas, enquanto 20% sobre uso da Internet e um registro sobre programas de comunicação como chats, fóruns, etc.

Na abordagem sobre as práticas em TIC, a priori tentou-se perceber, de modo geral, a frequência sobre uso das tecnologias na escola e, nas questões seguintes, procurou-se dar ênfase às práticas com computador. Os recursos tecnológicos mais utilizados pela amostra são o quadro branco, livros e textos. Os demais recursos são utilizados raramente pela maioria dos professores. No caso do computador, 20% utiliza sempre, 20% faz uso frequente, 30% utiliza raramente e 30% nunca utilizou.

Diante destes resultados, percebe-se que o professor precisa inovar utilizando todos os recursos tecnológicos disponíveis na escola, não para "transmitir" conteúdo, mas justamente para romper com a pedagogia da transmissão, para modificações sobre as práticas pedagógicas, buscando construir conhecimentos com seus alunos e participando como co-autor no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2006, p. 37).

Quanto à utilização pedagógica do computador, os professores ainda não utilizam todas as potencialidades do recurso, em sua maioria se restringindo apenas à digitação de textos e uso da Internet para pesquisa. Sobre esta questão: 80% utilizam para pesquisa, 70% também usam para planeja-

mento das aulas, 20% na produção de conteúdos interativos, 20% no atendimento a alunos e 10% para digitação de trabalhos dirigidos.

Em diálogos informais, obtiveram-se informações de que oito docentes têm computador em casa, sete destes com acesso à Internet. Três professores comentaram aprender muito sobre o uso do computador com filhos adolescentes.

Sobre a frequência de uso da sala de informática com alunos, 10% citaram uma vez a cada 15 dias, 30% uma vez por mês, 20% uma vez por bimestre, 10% uma vez por semestre, enquanto 30% nunca utilizaram. Estes baixos índices de utilização do computador na escola vão de encontro à visão que os docentes têm sobre a própria prática sobre uso do computador: nove deles consideram insuficiente e apenas um considera satisfatória.

Questionados sobre o grau de importância do computador como recurso pedagógico em sua disciplina, 60% do grupo considera "muito importante" e 40% apenas "importante". Nove dos entrevistados resgistraram suas justificativas: "A matemática é muito presente na informática"; "Ajuda a construir novos conceitos a partir de textos e imagens"; "As aulas se tornam produtivas e motivadoras"; "Contribui para tornar a aula mais interessante"; "Facilita o acesso às informações atuais"; "Sempre é utilizado"; "Fornece informações actuais diversas"; "Incide diretamente no uso da língua inglesa"; "Matemática e Física formam a base do conhecimento tecnológico, portanto precisamos estar próximos (ciência e tecnologia)".

Algumas das justificativas ainda denotam certa superficialidade de informações sobre a importância do computador na educação por parte dos docentes. Somente um dos inquiridos não registrou a sua justificativa, apesar de ter considerado "muito importante" para sua disciplina.

No que se refere às dificuldades em práticas docentes com uso do computador, de acordo com o grau de importância, observou-se que 40% não possuíam uma formação específica, 40 consideraram que falta na escola instalações adequadas, 30% marcaram também a falta de softwares adequados e recursos digitais apropriados, assim como a falta de uma diversidade de softwares educativos, enquanto 30% disseram que a dificuldade é também pela falta de motivação.

Sob a ótica dos professores, os cinco aspectos mais positivos ou as vantagens sobre uso do computador, de acordo com o grau de relevância, foram condensados em três tópicos: 30% citaram que as aulas são mais produtivas e mais motivadoras; 20% citaram melhorias no processo ensino-aprendizagem e promovem-se mais oportunidades de acesso às TICs; e 20% disseram que os conteúdos são mais internalizados.

Quanto aos aspectos considerados negativos, de acordo com o grau de relevância: (1º) 70% consideram o grande número de alunos por turma; (2º) 40% citaram o problema do aluno não ter computador em casa, assim não

tem condições de dar continuidade às atividades propostas e desenvolver melhor suas práticas com uso da ferramenta; (3º) 40% disseram que não há qualidade no uso por parte dos alunos; (4º) 40% citaram a dispersão gerada durante a utilização da ferramenta (40%); e (5º) 60% consideram que as aulas tornam-se pouco produtivas, conforme pode ser visto na tabela 03 no Apêndice H. Além destes cinco aspectos, dois professores sugeriram: "Carga horária reduzida (na escola) " e "Não há tempo para planejar o uso destas tecnologias".

Alguns dos aspectos refletem certa contradição. Os docentes têm algum conhecimento sobre a importância do uso do computador, porém revelam certa desmotivação profissional pelas condições adversas. Um dos problemas na escola são as salas superlotadas. A média de alunos por turma é de 40 indivíduos, porém existem salas com até 60 alunos, o que inviabiliza o trabalho qualitativo com uso do computador num laboratório com 20 postos.

5 CONSIDERAÇÕES

Por meio da interpretação dos dados obtidos, os resultados desta pesquisa permitem constatar a necessidade de formação docente para utilização das tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar. O uso do computador pelos professores do ensino médio que participaram desta pesquisa é quase inexpressivo, como também sobre recursos multimídia básicos disponíveis no centro de multimeios da escola. Basicamente o uso pedagógico do computador na escola é para visitar sites na Internet, pesquisas e digitação de textos. A insuficiência de informação e conhecimento por parte dos professores e a necessidade de uma formação sobre diversos aspectos nesta área é reconhecida amplamente por docentes e gestores envolvidos na pesquisa.

As necessidades de formação docente para uso do computador englobam desde os conhecimentos primários sobre a ferramenta, como é o caso dos professores do ensino fundamental, passando pela preparação integral de sua própria aula com uso do recurso.

A pesquisa permite observar, sob a visão dos entrevistados, que as maiores dificuldades sobre uso do computador referem-se ao grande número de alunos por turma. Com salas de aula superlotadas, além do desrespeito ao espaço físico individual, fica quase impossível desenvolver um trabalho qualitativo. Segundo pesquisas do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará – APEOC (2009), as escolas cearenses têm uma média de 40 alunos por sala, desta forma os professores têm em média três minutos para se dedicar ao aluno na aula. Isto gera uma série de outros problemas citados pelos docentes durante a

pesquisa, como dispersão dos discentes, má qualidade no uso do computador e aulas que poderiam ser mais produtivas.

A carga horária de trabalho excessiva é outro problema. O professor da rede estadual exerce a sua função numa média de 40h semanais só nas escolas do Estado, fora o trabalho em outras escolas e o trabalho realizado em casa, fora do seu expediente.

As questões ligadas à formação docente no país, de modo geral, em particular no Estado, são muito complexas. Dados revelam que há um grande contingente com déficit sobre a formação inicial, são professores sem graduação, que é a formação mínima exigida pela LDB, ou que trabalham em áreas diferentes da sua licenciatura. Segundo a professora Sra. Izolda Cela, 78% dos professores têm nível superior, mas há ainda uma demanda de 20 mil docentes apenas com formação básica. De acordo com o Censo Escolar de 2007, em todo o país este número vai para 600 mil professores.

Apesar da complexidade sobre a temática, os sujeitos da amostra reconhecem a importância do uso do computador na educação, consideram um benefício que certamente proporciona melhorias no processo ensino-aprendizagem. Diante deste quadro, acredita-se que, além dos grandes investimentos com a implementação de computadores no ambiente escolar, esta medida precisa ser acompanhada de outras, como: oferta de cursos e ações voltados para formação de professores para uso pedagógico da ferramenta; reestruturação da carga horária dos profissionais envolvidos; integração das TICs no currículo escolar; atuação de equipes com recursos humanos suficientes para gestão pedagógica e suporte técnico, além de muitas outras ações com base em políticas públicas que possam contribuir para avanços educacionais a longo prazo, para a superação de dificuldades decorrentes dos processos de mudanças globais e atendimento às necessidades dos docentes e discentes.

No contexto atual, as tecnologias da informação e da comunicação impõem novos paradigmas sobre currículos, sobre o papel das escolas e dos docentes, além de outros temas, que não encontram respostas satisfatórias dentro do modelo tradicional de ensino nem nas políticas em vigor de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. de M. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. Petrópolis: Vozes, 2007

CARMO, H., & FERREIRA, M. Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

CORREIA, C., & TOMÉ, I. O que é e-Learning: modalidades de ensino electrónico e em disco. Lisboa: Plátano Editora, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. L. D. B. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – PCNs, 2000.

_____. Secretaria de Educação a Distância – SEED. Programas e Ações. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em: 12 de nov. 2007.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POUTS-LAJUS, S., & RICHÉ-MAGNIER, M. A escola na era da Internet: os desafios do multimédia educativo na educação. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional (8ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2002.

TOFFLER, A., & TOFFLER, H. A Revolução da riqueza. Como será criada e como alterará nossas vidas (3ª ed.). Lisboa: Actual Editora, 2006.

20 MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO RESENHA DE FILME

MULTILETRAMENTO IN FUNDAMENTAL EDUCATION: AN EXPERIENCE WITH GENDER FILM REVIEW

MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO RESENHA DE FILME

Francisco Cleyton de Oliveira Paes ⁴⁴

Pollyanne Bicalho Ribeiro ⁴⁵

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar como os alunos do 9º ano do ensino fundamental se apropriaram do gênero resenha de filme, mediante aplicação de Sequência Didática – SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Neste artigo chamamos a atenção para o desenvolvimento da condição de (multi)letramento do sujeito, por meio da análise multissemiótica de filmes. Como aporte teórico, em relação à perspectiva de gêneros discursivos recorremos a Bakhtin (2003) e para a ideia de multiletramentos recorremos à Rojo (2009). Como procedimento metodológico aplicamos uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), desenvolvida em 14 encontros, em que o pesquisador atuou diretamente na realidade, logo, a nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação. Obtivemos como resultado o aprimoramento da condição de (multi)letramento dos alunos, verificada a partir da capacidade desse sujeito de se autocorrigir e de se tornar, assim, revisor do seu texto.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Gêneros linguísticos, Sequencia didática e multiletramento

ABSTRACT

This article aims to present how the 9th graders of elementary school appropriated the genre film review, through the application of Didactic Sequen-

44 Graduado em Letras – Português/Literaturas (2011) e mestre em Letras (2018) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado do Ceará (SEDUC-CE) desde 2014.

45 Doutorado em Linguística pela PUC – MG/Université Stendhal (Grenoble III) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É professora associada do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGL).

ce – DS - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). In this article we draw attention to the development of the condition of (multi)literacy of the subject, through multissemiotic analysis of films. For the perspective of discursive genres we resorted to Bakhtin (2003) and for the idea of multiliteracies we resort to Rojo (2009). As a methodological procedure we applied a DS (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), developed in 14 meetings, in which the researcher acted directly in reality, so our research is characterized as action research. We obtained as a result the improvement of the condition of (multi)literacy of the students, verified from the ability of this subject to correct themselves and thus become a reviewer of his text.

Keywords: Elementary School, Linguistic genres, Didactic sequence and multiliteracy

RESUMÉN

Este artículo tiene como objetivo presentar cómo los estudiantes de noveno grado se apropiaron de género de la reseña de la película, mediante la aplicación de la Secuencia Didáctica – SD - (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). En este artículo llamamos la atención sobre el desarrollo de la condición de (multi)letramiento del estudiante, a través del análisis multissemiótico de películas. Por la perspectiva de los géneros discursivos, recurrimos a Bakhtin (2003) y por la idea de los multiletramientos recurrimos a Rojo (2009). Como procedimiento metodológico, aplicamos una SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), desarrollado en 14 reuniones, en el que el investigador actuó directamente en la realidad, por lo que nuestra investigación se caracteriza como investigación de acción. Obtenemos como resultado la mejora de la condición de (multi)letramientos de los estudiantes, verificada a partir de la capacidad de esta asignatura para corregirse a sí mismos y así convertirse en un revisor de su texto.

Palabras-clave: Escuela primaria, géneros lingüísticos, secuencia didáctica y alfabetización múltiple.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade totalmente imersa em uma cultura digital, altamente influenciada pelo universo cinematográfico, sobretudo, nos últimos anos, dominado por franquias especializadas em adaptação de HQ, especificamente de histórias de super-heróis, transformadas em filmes de

grandes sucessos, atraindo o público jovem para as salas de cinema. Esse sucesso nas bilheterias comprova a influência da cultura pop no cotidiano das pessoas, além disso, ressalta-se ainda a importância da cultura local, em todas as suas particularidades. Diante desse contexto, salientamos que a escola não pode se omitir de seu papel de explorar essa multiculturalidade.

Por conta dos desafios dos novos tempos, a Base Nacional Comum Curricular (2015), a fim de aproximar a escola da cultura digital, propõe um ensino mais focado no uso social e produtivo da língua, apesar de, desde os PCN, a recomendação ser essa, tal proposta ainda se mostra como um desafio tanto para os professores, quanto para a escola. Como uso social e produtivo, entendemos que é a capacidade de o aluno perceber que a comunicação humana se dá por meio de enunciados concretos (BAKHTIN, 2003), ou seja, por meio de gêneros discursivos situados dentro das esferas das atividades humanas, levando isso em consideração, resolvemos pesquisar no mestrado, os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e elaboramos uma proposta de atividade, baseada na SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), com objetivo de aprimorar a condição de (multi)letramentos dos sujeitos.

Diante disso, resolvemos elaborar uma proposta didática que envolvesse o processo da produção textual e o universo multicultural do cinema. Nessa proposta, nos preocupamos em explorar detalhadamente os elementos multissemióticos das obras cinematográficas apresentadas a fim de oferecer aos alunos condições para uma análise crítica desse objeto e auxiliá-los no processo de produção do gênero resenha de filme. Para tanto, escolhemos dois filmes de grande sucesso do cinema em 2017, para a produção inicial e reescrita, escolhemos *Mulher Maravilha* (2017) e, para a produção final, *Homem Aranha: de volta ao lar* (2017), mudamos as obras analisadas para a resenha final, porque o nosso objetivo era verificar se os alunos se apropriaram do gênero resenha de filme e, com isso, aperfeiçoaram a sua condição de (multi)letramentos.

Neste artigo, apresentaremos um recorte da base teórica que fundamentou a nossa dissertação, apresentaremos a análise de três produções textuais (inicial, reescrita e final) e destacaremos aqui o que for pertinente à análise linguística/semiótica realizada pelos alunos ao produzirem suas resenhas. Os nossos resultados mostraram que os alunos conseguiram se aperfeiçoar, pois os discentes manifestaram-se críticos e reflexivos, percebemos nesses sujeitos o desenvolvimento de habilidades e de competências essenciais para o cotidiano e para sua rotina de vida. Portanto, organizamos este artigo em tópicos, além da introdução e das considerações finais, discutiremos sobre os gêneros discursivos e ensino, sobre os multiletramentos, sobre a metodologia adotada e, em seguida, faremos a análise da produção de um aluno desde a sua primeira resenha à última.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Na sociedade, o adolescente, ou o jovem participa de inúmeras situações comunicativas e interage com maior número possível de interlocutores. Essa interação o coloca em contato com inúmeros gêneros discursivos, desde os produzidos por ele mesmo, como também os produzidos por outros sujeitos, reforçando o caráter dialógico do gênero. Além dos diversos espaços sociais, a escola é um lugar primordial onde deve acontecer o desenvolvimento deste indivíduo para as práticas de linguagens dentro e fora dela.

Nosso trabalho é pautado na concepção dialógica da linguagem bakhtiniana, pois, levamos em consideração que em situações cotidianas, falamos para alguém, produzimos textos com objetivos diversos, sempre projetando o outro, quer dizer, o nosso interlocutor, ainda que este ainda não exista (interlocutor virtual).

Esse caráter dialógico da linguagem entende que o homem é um ser social, inserido em diversas atividades humanas, como escola, trabalho, igreja, futebol, dentre muitas outras, onde ele age e atua nessas atividades, intervindo e modificando a realidade, muitas vezes, simplesmente, pelo uso da língua, "A língua(gem) é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se" (BAKHTIN, 2003, p.270). Trazer para o aluno a situação de comunicação imediata em que o gênero se insere lhe dá autonomia para decidir o que e como escrever, pois

Compreender os atos e fatos criados pelos textos pode ajudá-lo também a compreender quando os textos não fazem aquilo que precisam fazer. Tal compreensão pode ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas [...]. Pode também ajudar a decidir quando é necessário escrever de forma inovadora para realizar alguma coisa nova ou diferente (BAZERMAN, 2005, p.22).

Ou seja, consiste em desenvolver a autonomia comunicativa do aluno. A percepção de que a língua pode ser usada para atender a seus objetivos pode fazer com que o aluno reflita sobre suas produções. Diante disso, o discente passa a entender o gênero como uma prática social efetiva.

Além disso, a inserção do homem, em atividades sociais, obriga-o a utilizar a linguagem em forma de enunciados, "o que significa dizer que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera." (FIORIN, 2017, p.68). Dentre as atividades humanas, a que funciona como uma ligação entre o sujeito e o meio, assim como a que responde a um motivo geral de representação-comunicação é conhecida como a atividade de linguagem, porque ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolvendo-se em zonas de cooperação social determinadas na explicação de seu funcionamento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ao recorrer à atividade da linguagem, o aluno precisa ser capaz de escolher o gênero por meio do qual pretende se comunicar em suas práticas cotidianas, bem como a variedade linguística apropriada a ele, porque:

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Conforme o excerto acima, o domínio de um gênero consiste no uso autônomo e flexível do usuário da língua, é a própria constituição do sujeito, mesmo que o gênero siga um padrão pré-estabelecido, ainda assim,

A despeito do caráter regulador da forma do gênero, há espaço para a expressão do sujeito, visto que, ao participar das atividades de linguagem, ele (re)elabora, (re)cria, (re)formula formas de gênero. Destarte, instaura um processo de atualização dos diversos gêneros do discurso presentes na sociedade (RIBEIRO, 2010, p.60, grifo nosso).

Sendo assim, o sujeito determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado, de acordo com a sua intenção ou vontade discursiva, isso determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Segundo Bakhtin (2003), identificamos a posição ativa do sujeito, por meio da escolha dos meios linguísticos e dos gêneros adequados para a situação comunicativa, o gênero é definido pela ideia do sujeito autor, pelo estilo individual dele e é determinado pelo seu aspecto expressivo. No tópico a seguir, teceremos algumas considerações a respeito dos multiletramentos e BNCC (2015).

3 MULTILETRAMENTOS E BNCC

Inicialmente, vale ressaltar que o gênero discursivo perpassa todos os eixos temáticos definidos pela BNCC, mas, como o nosso trabalho analisa a apropriação do gênero por meio de uma produção escrita, nos deteremos aos objetivos propostos nesse eixo, assim como nas habilidades desenvolvidas. Antes de analisarmos o ensino de produção textual, precisamos apresentar a estrutura da BNCC.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A disciplina de Língua Portuguesa se encontra na área de Linguagens, obviamente. O ensino de LP está organizado em quatro eixos temáticos, as chamadas práticas de linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos temáticos foram organizados de acordo com os campos de atuação. Segundo a BNCC (BRASIL, 2015, p.82, grifos do autor),

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Com isso, vemos o reforço da BNCC para a preparação dos indivíduos no que tange à atuação na vida social de forma efetiva, o ensino voltado para as práticas sociais, pautado na importância da contextualização. No ensino fundamental anos finais, há quatro campos de atuação, a saber: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública.

As diversas mudanças enfrentadas pela sociedade, aliadas ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, corroboraram com o aparecimento das culturas em rede, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de multiletramentos dos sujeitos diante do surgimento de novos gêneros.

A escola deve viabilizar o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos com os letramentos privilegiados pela própria escola e os do patrimônio cultural valorizado (ROJO, 2009). Para tanto, a escola deve possibilitar a vivência a esses espaços, promovendo assim, situações de (multi) letramento, visando expandir os multiletramentos do sujeito, de forma a garantir a sua autonomia. Esses multiletramentos visam o empoderamento do sujeito que tem como objetivo funcionar socialmente.

Vale salientar que no início das discussões sobre letramento, este termo era definido como "o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 72), tal conceito se amplia na contemporaneidade, passando a novas denominações como letramento digital ou multiletramentos.

Diante disso, podemos afirmar que os múltiplos letramentos vieram para revolucionar o ensino na escola, proporcionando inclusão, acesso social e, por conseguinte, o alcance pleno à cidadania. É preciso proporcionar aos nossos jovens o contato com experiências significativas "em termos de letramentos e acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de 'melhorar a qualidade do ensino'" (ROJO, 2009, p. 23). A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para a geração de dados da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada, para atingirmos o objetivo desta pesquisa que é a apropriação do gênero discursivo resenha crítica. Classificamos a nossa pesquisa como de natureza indutiva, porque

parte de constatações particulares – no nosso caso, de um grupo pequeno – à elaboração de leis e de teorias aplicáveis a grupos maiores (MARCONI; LAKATOS, 1992; MEDEIROS, 2014), e como qualitativa, porque “os métodos, a essa natureza ligados, consideram a comunicação do pesquisador em campo por parte explícita da produção de conhecimento, em vez de, simplesmente, encará-la como uma variável a interferir no processo.” (FLICK, 2009, p.25). Por fim, a nossa pesquisa se caracteriza também, como pesquisa-ação, pois esta é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que o pesquisador desempenha um papel ativo, na busca de solução de problema já esperados, ou de problemas, porventura, encontrados (THIOLLENT, 1985; BARROS; LEHFELD, 2007).

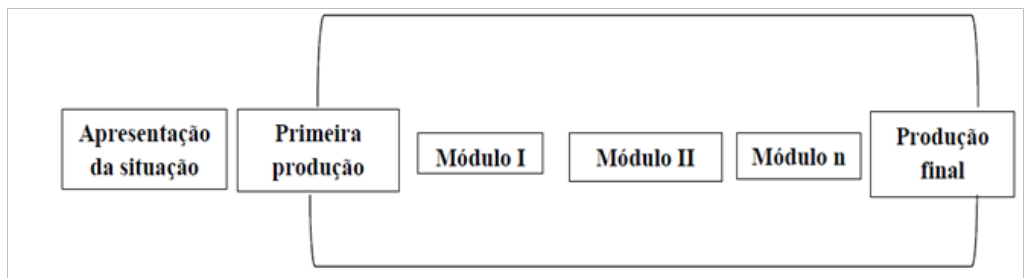
Sobre o contexto da pesquisa, a presente pesquisa se desenvolveu com alunos de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Fortaleza-CE, durante o ano letivo de 2018. A escola fica localizada no bairro Prefeito José Walter, regional VI, na periferia da capital. Aplicamos às atividades em duas turmas de 9º ano, no entanto apenas a turma do 9º B foi escolhida para a coleta dos dados da pesquisa, dada a característica da turma de ser menos faltosa, além de ela apresentar uma interação maior durante os módulos.

Para desenvolver as atividades, dispusemos de 14 encontros, perfazendo 25 horas/aula, que ocorreram ao longo de 11 semanas, conforme veremos na Figura 16. Iniciamos dia 19 de fevereiro de 2018 e finalizamos dia 02 de maio do mesmo ano. Foram quase três meses de aplicação das atividades previstas nos módulos.

Vale acrescentar um esclarecimento sobre o conceito de Sequência Didática, esta caracteriza-se como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Este conjunto de atividades leva em consideração a situação comunicativa e o contexto de produção do gênero.

A estrutura da SD é a seguinte:

Figura 16 - Estrutura de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83)

Por fim, como exemplificação, apresentamos o quadro síntese com a nossa SD.

Tabela 22 – Síntese da sequência didática planejada para o ensino do gênero resenha

DATA	MÓDULOS DA SD	CARGA HORÁRIA	RESUMO DAS ATIVIDADES DOS MÓDULOS
19/02	Situação Inicial	1h/a	Apresentação da proposta de trabalho com a turma
22/02 26/02	Produção Inicial	4h/a	Exibição do filme Mulher-Maravilha (2017) e a primeira produção
01/03 05/03	Módulo 01	4h/a	Contexto de produção
08/03 12/03	Módulo 02	3h/a	Aspectos gerais da resenha
15/03	Produção Intermediária (Módulo 03):	2h/a	Reescrita da primeira produção
02/04 16/04	Módulo 04	4h/a	Estratégias argumentativas e organização textual
23/04 24/04	Módulo 05	3h/a	Gerenciamento de vozes
26/04 02/05	Produção Final	4h/a	Exibição do filme Homem-Aranha: de volta ao lar (2017) e produção de uma resenha crítica.

Fonte: PAES (2018, p. 71).

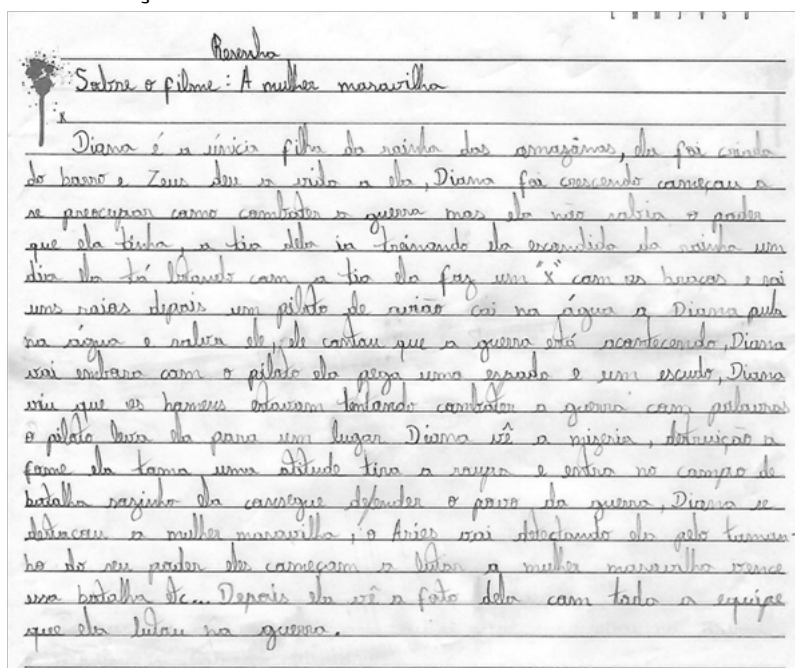
Após o último encontro, selecionamos as resenhas que fizeram parte do nosso corpus, mas não deixamos de destacar na turma, aqueles que, mesmo não estando presentes em todas as aulas da SD, mostraram um avanço considerável. Vale ressaltar que nosso trabalho em sala de aula é de constante aperfeiçoamento, por isso, solicitamos aos alunos outras produções de resenhas, dando continuidade a esse processo de aprendizagem, que não tem seu foco apenas nesta pesquisa. No próximo tópico, apresentamos a análise das produções textuais.

4.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS À LUZ DA BNCC

Para a análise das produções textuais, levando em conta a nossa base teórica, destacaremos trechos que comprovem em que o aluno apresentou uma melhoria na sua condição de letramento, principalmente no que tange à análise da obra audiovisual. A apropriação do gênero resenha de filme também pode corroborar tal melhoria no aprimoramento do (multi)letramento do aluno.

Aplicamos uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida em 14 encontros, perfazendo 25 horas/aula, que ocorreram em 11 semanas. Iniciamos dia 19 de fevereiro de 2018 e finalizamos dia 02 de maio do mesmo ano, foram quase três meses de aplicação das atividades previstas nos módulos. Em todos os encontros dos módulos, havia pelo menos duas resenhas de filme ou de séries para lermos em sala, vale ressaltar que reservamos três horas-aulas para a exibição de cada um dos filmes.

Figura 17 – Produção inicial do aluno X.



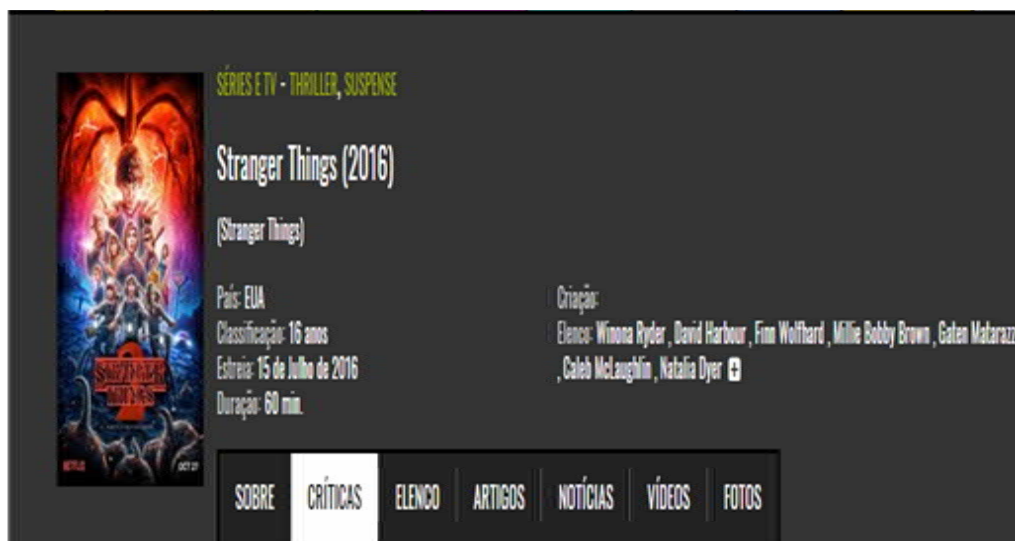
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Essa produção ocorreu na primeira aula após a exibição do filme, não demos nenhuma orientação sobre o gênero, além de sondá-los sobre o que já haviam lido ou visto a respeito, a ideia era que escrevessem conforme suas habilidades. Após esta primeira produção, aplicamos os módulos da SD, em

duas aulas⁴⁶ com bastante leitura e exercícios direcionados para a análise de resenhas e suas semioses, como a localização da ficha técnica, como a diagramação do título, como a foto pôster do cartaz. Exporemos aqui a título de ilustração umas das resenhas lidas na atividade 1 do módulo 1.

4.1.1 Atividade 01 – Contexto de Produção da Crítica⁴⁷ 9º Ano – Ensino Fundamental – Prof. Cleyton Paes

Texto 01⁴⁸



Fonte: <https://omelete.com.br/series-tv/stranger-things/criticas/>

Stranger Things - 2ª Temporada | Crítica

Série amplia a escala, mas mantém foco nos personagens

27/10/2017 - 19:36 NATÁLIA BRIDI

No princípio, *Stranger Things* era apenas uma série sobrenatural estrelada por Winona Ryder. Por mais que a Netflix esperasse um retorno positivo - o serviço de streaming requisitou antes da estreia que os irmãos Duffer planejassem um segundo ano - ninguém podia prever o fenômeno iniciado em 15 de julho de 2016. Oito episódios depois, em um fim de semana em frente à TV, a cultura pop ganhava novos personagens para amar e criar teorias mirabolantes em uma embalagem confortavelmente familiar - a quantidade de referências à década de 80 fez muita gente pensar que a série era o produto de um algoritmo da Netflix, reunindo os produtos favoritos dos seus assinantes.

46 Todas as atividades encontram-se na dissertação de mestrado de Paes (2018), disponível no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC).

47 PAES, F. C. de O. (2018, p. 144).

48 A atividade com o texto na íntegra se encontra na dissertação de mestrado de Paes (2018), se preferir apenas a leitura da resenha, basta verificar a fonte no final do texto.

[...]

No todo, porém, *Stranger Things 2* entende que não basta um orçamento maior para ser melhor e se mantém fiel às suas origens. A ameaça do Mundo Invertido cresceu, a série é mais ambiciosa visualmente, com belas tomadas abertas, bons efeitos visuais e uma montagem ágil, mas a conclusão permanece a mesma: é muito prazeroso assisti-la. Sai o impacto da surpresa da primeira temporada, fica a consistência para provar que esse não é um fenômeno vazio.

No topo da atividade, há elementos multimodais como o cartaz da série e todo o layout do página Omelete, que procuramos preservar para que se aproximasse do ambiente original de circulação desse texto, destacamos nas nossas falas em sala de aula, a presença da ficha técnica e como ela veio integrada nessa página da internet, com isso, trouxemos a cultura digital para dentro da sala de aula, conforme Rojo (2009). Destacamos ainda como a nota do crítico se apresentou, nesse caso, por meio de elementos multissemióticos como a junção de bolinhas coloridas e a denominação de excelente. Vejamos (Figura 18) então o que aluno inseriu em sua reescrita, após as análises de exemplares do gênero resenha.

Figura 18 – Reescrita do aluno X

ATIVIDADE DE REESCRITA
9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

~~Título A volta normal~~
~~Título A volta normal~~
Seguinte quanto normal

No primeiro dia de sua vida, ela sempre estava quando
comunicação a sua vida, um fim como da decisão que
ela queria, mas não que se podia esquecer, mas não
fazer de outra que se não havia uma coisa e não
em geral, sempre passando por e então por causa
de decisão se estava da vida, um que os outros não se
compreendem, mas sua vida, Diana e então não se
ela, sempre se, mas a sempre sempre de sua vida e
depois se que se não se, mas a vida da vida que
Diana se, mas sempre de vida, sempre sempre
é um filme sobre a vida.

The Twisted

Ficha técnica
Título original: Twisted Woman
Título em português: A Volta Normal
Direção: Peter Jackson
Duração: 101 minutos
Classe: 12 anos
Elenco: Gill Anderson, Chris Pine, Daisy Ridley (Ludovick), David Thewlis
(Sir Pollock), Elena Anaya (Donna)

Identificação do objeto a ser resenhado.
Título com conteúdo apreciativo.

Recomendação e nota do crítico.

Observamos aqui a ficha técnica do filme.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No final da sua resenha, observamos claramente a tentativa do aluno de reproduzir a ficha técnica da obra audiovisual resenhada, na produção inicial, a ficha técnica não foi contemplada, porém na reescrita, ela aparece em destaque, do mesmo jeito da resenha lida nas atividades, notamos ainda, nas últimas linhas da resenha, a recomendação e a nota do crítico, tal qual é possível encontrar em resenhas de filmes ou de séries na internet. Na Figura 19, veremos como o aluno escreveu sua produção final, após todos os exercícios e a correção das atividades em sala.

Figura 19 – Produção final do aluno X

ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO
ESCRITA FINAL RESENHA CRÍTICA – ALUNO: 05

Novo filme do Ananias

Os filmes do filme principalmente nos trabalhos são muito escuros, por causa onde apareceram os filhos estava dando muita informação sobre a casa, as amigas do homem ananias acho muito legal porque eles não são católicos, cada um tem seu jeito e nos filmes da Marvel não tem coisa na escala por aí esse filme do homem ananias e outros o ananias tem identidade realista, uma adaptação isso é uma coisa nova.

O homem ananias é um adolescente novo na minha opinião ele se encaixou bem no filme, sobre as amigas do ananias o jeito deles parecem muito reais no filme exemplo um amigo do homem ananias é super palhaço, gostei desse filme porque o ananias é um adolescente.

Elenco: Jacob Batalon (Miles Morales), Marisa Tomei (Aunt May), Michael Keaton (Abel / Adrian Toomes), Robert Downey Jr (Tony Stark / Iron Man), Tom Holland (III) Peter Parker / Spider-Man, Tony Danza (Black Thompson), Rosemarie Winstone (Hermann Schultz / Shocker), Abraham Attah (Ananias) etc.

Título: Spider-Man: Homecoming (Original)

Ano produção: 2017.

Dirigido por Jon Watts.

Fotografia: 6 de julho de 2017 (Brasil).

Duração: 133 minutos.

Classificação gênero: Ação, aventura.

País de origem: Estados Unidos da América.

Nota: 5

Destaque do elenco.

Ficha técnica.

Nota do crítico.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nesta última produção, percebemos claramente a evolução do sujeito, notamos que sua resenha está bem mais organizada. Como o nosso objetivo não é explorar os elementos da resenha, mas mostrar como o aluno me-

lhorou na produção do texto, por isso, sua condição de (multi)letramento também evoluiu. A apropriação do gênero, deduzida da necessidade de se autoexpressar (BAKHTIN, 2003), comprova o aprimoramento na condição de (multi)letramento do sujeito. Nesse último texto, a nota do crítico também vem em destaque, dessa vez com o conceito de 1 a 5 e não de 1 a 10 como na reescrita, essa mudança se deu, porque o aluno percebeu que, nas resenhas de filme, as notas são categorizadas de 1 a 5, em que 1 é péssimo e 5 é excelente na concepção do resenhista.

Após toda aplicação da SD (DOLZ; NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004), percebemos a turma com um olhar mais crítico e analítico em relação às obras audiovisuais, essa mudança de postura revela um sujeito mais atento, mais crítico e mais competente para discutir sobre a análise de filmes ou de séries, por exemplo. Também percebemos que, ao trazermos para a escola filmes de grandes sucessos de bilheteria, os sujeitos se envolveram nas atividades e se mostraram totalmente interessados em desenvolver as atividades em produzir o texto. Na primeira produção, notamos certa resistência dos alunos para realizar a atividade, porém no decorrer das aulas, ao solicitar uma reescrita e a produção de uma nova resenha, percebemos um interesse e um engajamento maior por parte dos discentes. Por fim, teceremos na seção a seguir as nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da aplicação das atividades, notamos a mudança de comportamento dos alunos em relação à análise de textos multimodais, essa caráter transformador reforça a concepção de que a condição de (multi)letramentos dos alunos melhorou. Reforçamos que a produção deles circularia socialmente e realizamos isso por meio das suas próprias redes sociais. Logo, o objetivo pretendido por nossa dissertação de mestrado era verificar se os alunos se apropriariam do gênero resenha de filme e, com isso, desenvolveriam habilidades e competências necessárias para a escrita desse gênero.

Logo, podemos garantir que seguimos a orientação da BNCC para um ensino voltado para o uso produtivo da língua, assim como, voltado para o contexto cultural no qual o aluno se insere como sujeito ativo. Nas atividades dos módulos, procuramos explorar a leitura e a análise multissemiótica das resenhas, a fim de explorar o caráter multimodal dos textos. A ideia para o desenvolvimento das produções ao longo dos módulos procurou seguir práticas e procedimentos específicos ao reforçamos os elementos textuais e paratextuais do gênero resenha de filme.

Em suma, concluímos que a escola como o lugar onde se deve ampliar o escopo de dos multiletramentos e também como instituição que deve

trazer para si a cultura local e global, exploramos a cultura pop do cinema como recurso de aprendizagem. Nessa empreitada, também colocamos o aluno como um sujeito ativo e colaborativo, procuramos chamar a atenção dele para a própria produção, por isso, propusemos uma reescrita e, para comprovar que haviam se apropriado do gênero, solicitamos uma resenha de outro filme. Dessa forma, o trabalho com os gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade em várias esferas de circulação serviram como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e habilidades para além da experiência escolar dos alunos.

REFERÊNCIA

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. Gêneros Textuais, Tipificação e Interação. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs). Dialogismo, polifonia e intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman; Art-med, 2009. 164 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- HOMEM-Aranha: de volta ao lar. Roteirista: Chris Mckenna, Christopher Ford e outros. Direção: Jon Watts. Intérpretes: Tom Holland, Robert Downey Jr e outros. [S/l]: Sony Pictures, 2017. 1 DVD (133 min), color.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico. 7ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2012.

MEDEIROS, J. B. Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MULHER-Maravilha. Roteirista: Allan Heinberg. Direção: Patty Jenkins. Intérpretes: Gal Gadot, Chris Pine e outros. [S/l]: Warner Bros, 2017. 1 DVD (141 min), color.

PAES, F. C. de O. Ensino e aprendizagem do gênero resenha de filme no 9º ano do ensino fundamental. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

RIBEIRO. P. B. Funcionamento do gênero do discurso. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1o sem. 2010. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/3370/2240>>. Acesso em 21 de maio de 2017.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Educação. Belo Horizonte, n 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
— Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!	Tua jangada afoita enfune o pano!
Soa o clarim que a tua glória conta!	Vento feliz conduza a vela ousada;
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta	Que importa que teu barco seja um nada,
Em clarão que seduz!	Na vastidão do oceano,
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro	Se, à proa, vão heróis e marinheiros
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!	E vão, no peito, corações guerreiros?!
Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!	Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Chuvas de prata rolem das estrelas...	Porque esse chão que embebe a água dos rios
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,	Há de florar em messes, nos estios
Ressoe a voz dos ninhos...	Em bosques, pelas águas!
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos	Selvas e rios, serras e florestas
Rubros, o sangue ardente dos escravos!	Brotem do solo em rumorosas festas!
Seja o teu verbo a voz do coração,	Abra-se ao vento o teu pendão natal,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!	Sobre as revoltas águas dos teus mares!
Ruja teu peito em luta contra a morte,	E, desfaldando, diga aos céus e aos ares
Acordando a amplidão.	A vitória imortal!
Peito que deu alívio a quem sofria	Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi o sol iluminando o dia!	E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!



Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Mesa Diretora

Biênio 2021-2022

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Danniel Oliveira
2º Vice-Presidente

Deputado Antônio Granja
1º Secretário

Deputada Audic Mota
2º Secretário

Deputada Érika Amorim
3º Secretária

Deputado Apóstolo Luiz Henrique
4º Secretário

João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo

Orientador da Célula de Edição e Produção Gráfica

**Cleomarcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Hadson França, Edson Frota e João Alfredo**
Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção em Braile

Mário Giffoni
Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Redação

Valquiria Moreira
Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante
Secretaria Executiva

Luzia Lêda Batista Rolim
Assessoria de Imprensa

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios
Equipe de Revisão

Marta Lêda Miranda Bezerra e Maria Marluce Studart Vieira
Equipe Auxiliar de Revisão

Site: [http://al.ce.gov.br/index.php/institucional/
instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara](http://al.ce.gov.br/index.php/institucional/instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara)

E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP 60.170-900
Site: www.al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-2500



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

**Mesa Diretora
2019-2020**

Deputado José Sarto
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Daniel Oliveira
2º Vice-Presidente

Deputado Evandro Leitão
1º Secretário

Deputada Aderlânia Noronha
2ª Secretária

Deputada Patrícia Aguiar
3ª Secretária

Deputado Leonardo Pinheiro
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações

Apoio institucional:



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação