

HUMANISMO E INOVAÇÃO

NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

ORGANIZADORES

Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra

HUMANISMO E INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra
[Organizadores]

HUMANISMO E
INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS

Copyright © dos autores e autoras

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

Daniele Lopes Oliveira; Vinicius Seabra (orgs.)

Humanismo e inovação nas práticas educativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 264 p.

ISBN 978-65-86101-68-3

1. Humanismo. 2. Inovação. 3. Educação. 4. Didática. 5. Ensino.
I. Autores. II. Organizadores III. Título.

CDD – 370

Correção: Mariana Carolina Caetano de Araújo

Revisão: Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Capa: Lelio Ribeiro

Diagramação: Hélio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR	17
Ilma Aparecida T. de M. Amaral	
SITUAÇÃO DIDÁTICA UTILIZANDO DISPOSITIVO ROBÓTICO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM DE GRANDEZAS E MEDIDAS EM MATEMÁTICA	33
Luso Madureira	
Milton Justus	
Marcelo Mazza	
LÓGICA DA MÍDIA NA SALA DE AULA: <i>novo modus operandi</i> <i>da sociedade em midiatização</i>	51
Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves	
Alexandre Farbiarz	
AS CIÊNCIAS EXATAS E O DESAFIO DA HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM COGNITIVA DENTRO DE UM HISTÓRICO NEM SEMPRE INOVADOR...	73
Ullyano Souza Miranda	
OS USOS DA HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL NOS TEXTOS DO INSTITUTO MILLENIUM	91
Diogo Fraga Cruz	
LEITURA E VOCALIZAÇÃO DE POESIA EM SALA DE AULA: <i>por uma didática da criação</i>	109
Thaise Monteiro	
Helissa Soares	

CULTURA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	127
Lanuzza Gama Cruz	
ESTUDO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE TECNOLÓGICO DO ESTADO DE GOIÁS – ITEGO SEBASTIÃO DE SIQUEIRA	153
Leoneide Paula da Costa	
Júlio César Ferreira	
Daniele Lopes Oliveira	
O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ALUNOS DA EJA	175
Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos	
JUDICIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: <i>divergências de posicionamentos frente à intervenção judicial na busca da tutela de direitos fundamentais</i>	211
Ivan de Mendonça Filho	
Fernanda Galdino da Silva	
EN BÚSQUEDA DE UNA NUEVA REPRESENTACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS RESUMENES ESCOLARES: <i>en el contexto de la cultura hñahñú</i>	233
Antonio Carrillo Avelar	
Andrea Olmos Roa	
Iracema Campos Cusati	

PREFÁCIO

Hablar de innovación significa disrupción, deconstrucción y el rompimiento con viejas prácticas que tradicionalmente se han llevado a cabo en distintos aspectos de la sociedad, incluida la educación. Los cambios en el devenir histórico de los seres humanos siempre han existido, para bien o para mal, en gran escala o acotados a pequeñas parcelas de la realidad.

Tanta es la inevitabilidad, trascendencia y naturaleza del cambio, que ha sido objeto de reflexiones por parte de innumerables autores de distintas corrientes de pensamiento a lo largo del tiempo. Por ejemplo, Heráclito consideraba la realidad como algo variable, contradictorio y en constante movimiento. Así, nada es permanente; al contrario, todo es dinámico. De ahí la célebre idea de la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río, pues sus aguas ya no son las mismas.

La historia va de la mano con pensar el cambio. Ya sea a partir de una visión teleológica o de eterno retorno, se deja constancia del movimiento permanente de la huella humana en el mundo; es decir, detrás de la concepción del establecimiento de una meta para la historia y los mecanismos para la realización de la misma (CARR, 2016) o de un futuro no predeterminado, sino más bien oscuro (LÖWITZ, 1973), existe una noción de cambio, independientemente del curso que tome: lineal, predecible, circular o incierto.

Edgar Morin (1999) es quien establece enseñar la incertidumbre como un saber necesario para la educación, no del futuro, sino de hoy. Si lo único seguro que tenemos es el cambio, más nos vale saber enfrentarlo: “una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado” (p. 26). Morin pone ejemplos históricos que nos develan dicha incertidumbre, como la desaparición de la Unión Soviética,

esa superpotencia que fue capaz de derrotar al ejército nazi y convertirse en un dominador de buena parte del mundo en términos políticos, militares, ideológicos y tecnológicos.

Así como no se sabe a ciencia cierta el desenlace de los senderos transitados por el ser humano, lo mismo ocurre con las tecnologías. Una de sus características es la entropía, que es una medida de incertidumbre que le abre la puerta a posibilidades no previstas en los sistemas informáticos.

Scolari (2008) señala que esa “pérdida de control” ha estado presente en la historia de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, nadie podía imaginar que el cine, un espectáculo de feria, se convertiría en toda una industria global, o que una red militar de computadoras conectadas mutaría en lo que hoy conocemos como Internet.

Y así como difícilmente alguien habría podido prever que la red universitaria desarrollada en Harvard por Mark Zuckerberg iba a convertirse en una plataforma de múltiples usos que generaría millones de dólares de utilidades, tampoco estaba necesariamente en el horizonte de los creadores de las tecnologías digitales el uso concreto e innovador que se plantea en algunas de las experiencias de este libro.

Inés Aguerrondo y Susana Xifra (2002) son dos autoras que explican los distintos niveles de cambio presentes en los sistemas educativos, que son cuatro: cuando el cambio introducido afecta a todo el sistema educativo (nivel macro) y lo hace sobre aspectos estructurales, estamos hablando de una transformación; cuando ese cambio también es a gran escala, pero ataca sólo aspectos fenoménicos, se trata de una reforma; si el cambio impacta en una parte de ese sistema educativo (nivel micro) y lo hace también estructuralmente, estamos ante la presencia de una innovación y, finalmente, si el cambio experimentado no tiene repercusiones sobre todo el sistema educativo y tampoco va sobre aspectos estructurales, sino superficiales, es una novedad. Veamos cómo explican las autoras específicamente la innovación:

[...] A nivel micro, se pueden introducir en las escuelas novedades que mejoren el funcionamiento de las propuestas pedagógicas existentes, o innovaciones que tengan como objetivo desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones (AGUERRONDO y XIFRA, 2002, p. 5).

Las experiencias en la enseñanza de las ciencias y humanidades -y en el uso de recursos tecnológicos- relatadas en HUMANISMO E INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, son innovaciones porque, precisamente, no pretenden ni tienen el alcance de transformar todo el sistema educativo. Más bien, las y los autores trabajan sobre aspectos restringidos y concretos de una realidad imperante. Sin embargo, desarrollan modelos alternativos a partir de nuevas concepciones, lo que hace a las intervenciones disruptivas al romper con viejas prácticas.

Así, mientras persistan esas viejas prácticas, no podemos hablar de innovación por más artefactos tecnológicos que utilicemos. La tradición educocomunicativa ha sido muy insistente en ello:

Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de los medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen, bajo el vistoso y coloreado maquillaje, las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se invita a sentarse, mirar en silencio y aprender lo que ellos transmiten (KAPLÚN, 2010, en APARICI, 2010, p. 72).

La presencia de las tecnologías digitales, por sí misma, no nos lleva a ningún lado si no hay detrás una mirada pedagógica que fomente la participación, el diálogo, la autogestión y el humanismo. La visión imperante de algunos organismos, autoridades, docentes y estudiantes, con respecto a la tecnología, parece ser la de una especie de *ticket* para acceder sin más a la sociedad del

conocimiento. El problema, más bien, está en la forma en que se incorporan esas tecnologías en los procesos educativos (COBO, 2010, en PISCITELLI, ADAIME y BINDER, 2010).

Por ello, aunque siempre ha habido cambios, muchos fracasan porque no tocan aspectos estructurales. “Las medidas propuestas no prevén –y por tanto no son capaces de– alterar las condiciones estructurales de la propuesta educativa clásica, lo que les impide avanzar hacia las respuestas necesarias” (AGUERRONDO y XIFRA, 2002, p. 6), cuestión que es atendida por los capítulos que integran esta obra.

Los textos presentados en HUMANISMO E INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS reflejan que es menester cambiar de paradigma. Si los sistemas educativos se crearon para responder a las necesidades de una sociedad que se ha transformado en por lo menos los últimos treinta años, es necesario que nuestras prácticas educativas se armonicen con un mundo más incierto, cambiante, digital, complejo y multicultural.

El mundo cambia y los paradigmas se agotan; es decir, las estructuras mentales, los conocimientos que consideramos pertinentes, la manera de orientar nuestras acciones, así como las formas de organizar los sistemas educativos, implementar nuestras prácticas, intervenir en el *otro* y dialogar con los estudiantes, dejan de ajustarse a las realidades globales y locales actuales. Por tal motivo, hay que cambiar de paradigma. Y, por eso mismo, la trascendencia de la innovación:

Una innovación en este momento implica saltar de paradigma, pasar de las reglas de juego que conocimos, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas, que deben ser inventadas otra vez. Por esto los nuevos paradigmas tienen que ver con la innovación: porque son los que pueden alertarnos sobre qué cosas distintas hacer, los que deben guiarnos, los que pueden permitirnos chequear si lo que estamos haciendo va o no en la dirección deseada (AGUERRONDO y XIFRA, 2002, p. 7).

Por lo tanto, otra arista de la innovación y del cambio de paradigma consiste en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias exactas como las matemáticas, o humanidades como la historia y la poesía, desde la perspectiva de la ecología de saberes, entendida por Boaventura de Sousa (2010) como “una diversidad epistemológica del mundo y el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos” (p. 50). Una diversidad que, además de considerar múltiples saberes más allá de los académicos, integra lo que por siglos ha estado separado: las ciencias y las humanidades. Lo que estamos diciendo ahora, es que la innovación implica una irrupción epistémica.

Desde el pensamiento complejo, “somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia; nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo” (MORIN, 1999, p. 23). Así, según Morin, el concepto de ser humano tiene un doble principio: uno biofísico y otro psico-socio-cultural, donde ambos se remiten el uno al otro. El descubrimiento del hombre en cuanto hombre en todas sus dimensiones y su reafirmación en el plano individual y colectivo, local y planetario, es comprender la condición humana. Una aportación destacada que encontraremos en esta obra es el reconocimiento de esa complejidad desde lo educativo.

En síntesis, este libro abona, en palabras de Pérez Gómez (2012, p. 42), a la construcción de un:

Aprendizaje significativo subversivo, aquel que permitirá al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella; manejar la información críticamente, sin sentirse impotente frente a la misma; disfrutar de la tecnología sin idolatrarla; cambiar sin ser dominado por el cambio; convivir con la incertidumbre, la relatividad, la causalidad múltiple, la construcción metafórica del conocimiento; evitar el dualismo maniqueo; rechazar las verdades fijas, las certezas incuestionables, las definiciones absolutas, las entidades aisladas, los estereotipos y la fragmentación.

En ello radica la importancia del presente texto. Autores y autoras han escrito en él para decirnos: y aquí estamos, cada quién con nuestras experiencias, repensando, reconfigurando, contribuyendo desde nuestras prácticas docentes y de investigación a la construcción de un futuro mejor, vía lo más valioso que tenemos: la educación.

Prof. Dr. Luis Gabriel Arango Pinto

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Mayo de 2020

REFERENCIAS

AGUERRONDO, I. & XIFRA, S. **Escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan**. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

CARR, D. Teleología y experiencia de la historia, en **Avatares filosóficos**, 3, 83-98. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/1186> (2016)

COBO, C. ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?, en PISCITELLI, A.; ADAIME, I. y BINDER, I. (comp.) **El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje**. Madrid-Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica, 2010.

DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

KAPLÚN, M. Una pedagogía de la comunicación, en APARICI, R. (coord.) **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010.

LÖWITH, K. **El sentido de la Historia. Implicaciones teológicas de la Filosofía de la Historia**; Madrid: Aguilar, 1973.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012

SCOLARI, C. **Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva**. Barcelona: Gedisa, 2008.

APRESENTAÇÃO

A obra pretende discutir as práticas inovadoras na educação partindo-se de premissas baseadas na teoria do pensamento complexo, na multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Entendendo, para tanto, que a educação vem passando por transformações sociais, assim como as sociedades no contexto do século XXI.

O trabalho da equipe multidisciplinar visa avaliar um caso sobre diversas visões. Por exemplo, um paciente é analisado pelo psicólogo, médico e fonoaudiólogo. São olhares múltiplos sobre um mesmo problema. A multidisciplinaridade ocorre quando há mais de uma área de conhecimento em um determinado projeto ou propósito, mas cada uma destas disciplinas mantém seus métodos e teorias em perspectiva. Serve para resolver problemas imediatos e não possui foco na articulação e nos ganhos colaborativos.

Na interdisciplinaridade mais de uma disciplina se une em um projeto comum, com um planejamento que as relacione. Durante o processo, estas áreas trocam conhecimentos e enriquece ainda mais as possibilidades. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico se estabelece.

A transdisciplinaridade é defendida por muitos filósofos e pensadores, como Edgar Morin, que defendia um novo modo de pensar e conceber as práticas educativas, para além das disciplinas e do método cartesiano. O primeiro pensador a falar em transdisciplinaridade foi Jean Piaget (1896-1980). Trata-se de um nível bem superior e complexo de integração contínua e ininterrupta dos conhecimentos tal como conhecemos hoje. Neste caso, não há mais disciplinas segmentadas, mas o propósito da vida e do conhecimento é a relação complexa dos diversos saberes sendo que nenhum é mais importante que o outro. É um processo dialógico onde as relações disciplinares não estão mais em foco, não são mais importantes. A transdisciplinaridade se preocupa com uma interação entre as disciplinas, promove um diálogo entre diferentes

áreas do conhecimento e seus dispositivos, visa cooperação entre as diferentes áreas, contato entre essas disciplinas.

Desta forma, pensando a educação sob essa norma forma de organização e imbuído de uma prática humanista, que por vez é inovadora, a presente obra pretende discutir no primeiro artigo sobre a identidade profissional do professor e consequente, a relação de ensino e aprendizagem.

No próximo artigo se faz uma reflexão sobre o uso das mídias na sala de aula e as novas formas de ensinar mediada pela tecnologia e pelas novas formas de aprendizagem, seja ao discutir o papel da robótica aplicada o ensino, o uso das mídias. Repensando a lógica da mídia na sala, da sociedade em midiatização.

O outro artigo é sobre as ciências exatas e o desafio da humanização da educação, numa abordagem cognitiva dentro de um histórico nem sempre inovador, repensando assim a prática docente. O outro artigo é sobre o uso da história como ferramenta de orientação temporal nos textos no *Instituto Millenium*.

Depois, o próximo artigo, é feito sobre leitura e vocalização de poesia em sala de aula priorizando uma didática da criação e da inovação. Logo em seguida vem um artigo sobre Cultura e história na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade muito frequente no cenário brasileiro.

O outro artigo é sobre o ensino profissionalizante do ITEGO Sebastião de Siqueira, discutindo sobre o papel da educação as mudanças sociais. O outro artigo é sobre o significado da escolarização para os alunos da EJA. Posteriormente, é versado sobre a judicialização de Políticas Públicas as divergências frente a intervenção judicial na busca da tutela dos direitos humanos.

Por fim, o último artigo é um estudo internacional sobre a aprendizagem, que busca na teoria humanista apoio teórico no sentido de uma atuação congruente do professor em relação aos seus alunos, que aponta o norte de uma ação consciente em relação à necessidade de um saber que torna possível o olhar global do ser humano e levanta-se a discussão de uma ação pedagógica que faça a religação do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com o meio

que o cerca, com a natureza e com o mundo como um todo, já que não se pode aceitar a separabilidade do homem com a natureza, visto que é parte produtor e parte consequência dela.

Espera-se, com essa obra, contribuir para a discussão acadêmica e intelectual aproximando teorias, método e práticas que se assemelham quanto à forma de observação do ser humano, que é por definição: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Prof. Dr. Milton Justus

Diretor Geral da Faculdade de Piracanjuba (FAP)

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Ilma Aparecida T. de M. Amaral¹

INTRODUÇÃO

O momento em que vivemos reclama profissionais competentes, com formação, prática, dedicação, disciplina, multiformação, interesse, pontualidade, organização, habilidade, interdisciplinariedade, inclusividade, ética, responsabilidade, capacidade de solucionar problemas, liderança, competência, diplomacia, persistência, comprometimento, flexibilidade, inovação, criatividade, boa comunicação, dedicação, interatividade, conhecimento em informática e em ambiente virtual.

No entanto perguntamos se esse desafio é possível, e se essa exigência é condizente com os salários recebidos pelos professores. Essa situação nos leva a refletir sobre a identidade docente, sobre o papel que o docente tem que desempenhar hoje e se esse papel realmente está em consonância com suas reais atribuições. Assim buscamos examinar as obras de Libâneo, estudioso do assunto a fim de compreender, qual é a identidade do docente. E refletir sobre o papel que o docente deve de fato desempenhar.

1. O PROFISSIONAL PROFESSOR

O professor é um profissional liberal, que tem competências exclusivas, que lhe habilitam o exercício da profissão.

Ambrosetti e Almeida (2009), explicam que o termo profissionalidade docente surgiu nas pesquisas sobre os

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialização em Educação: Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

professores, a partir de 1990, quando deu início a uma preocupação sobre a profissionalidade em contrapartida a um processo de desvalorização da profissão, em que o termo: “trabalho por amor”, era uma desculpa para não se pagar os salários devidos ou para sobrecarregar o professor em diversas atividades, que não tinham correlação com sua formação e atuação, enquanto profissional liberal.

Roldão (2005), o tema da profissionalidade docente vem conquistando visibilidade nas discussões nos últimos anos.

No trabalho organizado por Brzezinski (2014), sobre Estado de Conhecimento, com o título “Formação de profissionais da educação (2003-2010)”, analisaram as produções discentes (TESSES e DISSERTAÇÕES), no período de 2003 a 2010.

O trabalho mostra que, a partir de 2006, houve um salto quantitativo extremamente relevante nas pesquisas científicas. E que o termo profissionalidade passou a constar como palavra-chave nos estudos científicos. E que o conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

No entanto Pançardes (2010), em seus estudos percebeu que não há consenso entre os autores quanto aos aspectos envolvidos no tema profissionalidade docente. Os termos “profissionalidade”, “profissionalização” e “identidade profissional”, foram utilizados ora como sinônimos, ora de maneira pouco compreensível para o leitor. Os autores internacionais e nacionais que se destacam, no estudo do tema da profissionalidade são: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

Para Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades

necessárias para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente.

Assim para Libâneo profissionalidade e identidade são a mesma coisa. E ambas são caracterizadas por esse conjunto de valores e aprendizagens, que estão a serviço do ensino e da aprendizagem.

2. IDENTIDADE DO PROFESSOR

A identidade do professor está fortemente ligada à sua atuação. Para Contreras (2012), a profissão docente não pode ser analisada fora das dimensões sociopolíticas, pois, a educação escolar é estimada por sua importância cultural e social.

Para o autor, a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente.

E essa forma de pensar a profissionalidade docente de Contreras (2012), encontra em Libâneo (2015), a mesma perspectiva. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades.

Contreras (2012) define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral; compromisso com a comunidade; e, competência profissional.

A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão. O compromisso com o desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno, o próprio *ethos* educativo.

O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar e mediar conflitos e interagir como agente nas questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente. A prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada.

A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos

profissionais, habilidades e técnicas. Didática, análise e reflexão sobre a prática e condições de intervenção.

Para Sacristán (1995), a figura do professor é central na escola e, conseqüentemente, carrega a responsabilidade pela condução dos processos educacionais. O autor entende que o professor não pode ser visto como um técnico. Mas como um profissional, que deve utilizar seu conhecimento e experiência nas práticas pedagógicas. E a relação da profissionalidade é uma relação dialética entre contextos práticos e as habilidades, que estão ligadas ao desempenho dos conhecimentos do professor e que se correlacionam. A profissionalidade é a formação estão intimamente articuladas.

Roldão (2008) afirma que a profissionalidade é um processo progressivo de construção, que irá seguir toda a vida do professor. A autora cita quatro elementos que se relacionam a profissionalidade como: especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função refere-se à identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social.

O saber específico é o domínio do próprio conhecimento profissional. E a decisão diz respeito a autonomia. Por fim o pertencimento do professor a um corpo coletivo indica não somente um pertencimento, mas o reconhecimento da profissionalidade, da credibilidade e da exclusividade na sua atuação.

Contreras (2012) explora o problema da autonomia profissional, considerando necessário discutir as contradições em torno da ideia de profissional, profissionalismo e profissionalidade no ensino. O autor relaciona autonomia e profissionalidade, ao afirmar que a autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista. Nóvoa (1992) sustenta que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a

mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1992 *apud* VASCONCELOS, 2003, p. 16).

A identidade é construída ao longo da prática profissional e permeada por influências de familiares, pelas relações interpessoais, por questões culturais, étnicas, papéis sociais e ideologias presentes no contexto em que os professores estão inseridos.

Pimenta (1996, p. 76) afirma que: “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Pimenta (1996), caracteriza esses saberes em três tipos distintos: os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos. A identidade docente é uma construção versátil, influenciada por diversos fatores. Inclusive por interferências estatais, criando instabilidades. Para Libâneo (2010, p. 195):

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e comunicações, transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado de economia. A educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa.

Guimarães (2004), afirma que as atividades desenvolvidas na instituição formativa pelo professor formador são amplas e complexas, envolvendo aspectos para além das ações no sentido estrito do ensinar e ecoam de maneiras diferentes para cada aluno, de acordo com a singularidade dos contextos, da experiência e da história de vida de cada um.

Assim, práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importantes para o aprendizado do ser professor.

Nóvoa (1995) agrega estes seis tipos de saberes em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Tardif e Raymond (2000) sustentam que os saberes dos professores não se restringem à sala de aula, mas estão imbricados num todo complexo com múltiplas relações; sendo assim, esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo com as representações de suas experiências como aluno.

3. PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO

Libâneo (2004, p. 75), define a profissionalidade docente como o “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora...”. Para Esteve (1999, p. 39):

É imprescindível delinear o campo da formação e da atuação sempre em torno de conceitos fundamentais relativos à profissionalidade: profissionalização e profissionalismo, como requisitos fundamentais para a sua defesa. O que caracteriza a profissão docente é o requisito de domínios de campos especializados do conhecimento, com forte ligação à prestação de serviços, na sua maioria, públicos, ligados a um grupo social regulado por princípios éticos e políticos que explicitem e sistematizem os saberes adquiridos e desenvolvidos em conhecimento e em formação.

Tais requisitos diferem os professores dos profissionais de outras áreas, dada à natureza e especificidade da sua profissão.

A profissionalização é uma das prerrogativas, que dá garantia ao exercício profissional de qualidade. A isso soma-se a: formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve os

requisitos e atitudes essenciais à sua prática, remuneração e garantias trabalhistas compatíveis com a natureza e exigências da profissão e condições satisfatórias de trabalho.

O profissionalismo é descrito por Libâneo (2004), como desempenho competente e compromisso com os deveres e responsabilidades, incorporados a um comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à atuação. Domínio dos conteúdos e métodos de ensino, dedicação ao trabalho, bem como a participação na construção coletiva do projeto político pedagógico, o respeito aos alunos, à diversidade cultural e social dos mesmos, a assiduidade, a pontualidade, o rigor no preparo e na condução das aulas.

Assim, não se trata da pretensão do desenvolvimento de um profissionalismo acrítico.

Para Libâneo (2004), o entendimento sobre a necessidade de resgate da profissionalidade docente, de redefinição das características da profissão na busca da construção da identidade profissional como requisitos que, entre outros, são necessários para que seja possível favorecer aos que passam pela escola, melhores condições de exercer a liberdade política e intelectual.

E, que, ainda, são necessários para que o coletivo dos professores desenvolva, desde a formação inicial, uma nova cultura profissional, estando mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.

Quadro 1. Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo

PROFISSIONALIDADE	PROFISSIONALIZAÇÃO	PROFISSIONALISMO
Requisitos profissionais que tornam alguém professor.	- Formação inicial e continuada;	Desempenho competente e ético (visão dialética de formação humana);
	- Remuneração compatível;	- Compromisso com os deveres e responsabilidades profissionais;

	- Benefícios;	- Atitudes, valores e crenças profissionais;
	- Condições de trabalho.	- Domínio da matéria e métodos de ensino;
	- Conquistas da categoria.	- Dedicção ao trabalho;
		- Participação coletiva nas decisões escolares;
		- Assiduidade;
		- Pontualidade.

Fonte: Libâneo (2004)

Codo (2006) descreve que no passado, o professor trazia em seu âmago, uma identidade carregada de orgulho profissional, a profissão gozava de amplo prestígio social.

No entanto com o passar dos anos, e a consolidação da políticas neo-liberais as condições de trabalho foram relegadas à segundo plano. E paulatinamente a identidade do professor foi sendo corrompida.

Muitas exigências e pouca valorização, levaram o professor a ficar confuso sobre sua atuação, sobre seu papel, sobre sua profissionalidade etc.

Segundo Esteve (1999), a carga de responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores tem aumentado, coincidindo com uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor.

Para Libâneo (2012), a escola, assim, assegura a formação cultural e científica para todos, isto é, o desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio dos conteúdos, considerando, no processo pedagógico, que essa formação se destina a sujeitos diferentes, diferença como condição concreta do ser humano e das situações educativas.

A profissão docente é significada socialmente como atividade simbólica, vinculadas ao saber e ao saber-fazer.

Para Kronbauer e Simionato (2012), “a profissionalização do professor, inclusive para seu reconhecimento e valorização, tem por base sua profissionalidade, e exige o que se chama de desenvolvimento profissional”.

A identidade do professor, só pode ser obtida a partir de uma formação básica adequada, indo além das chamadas competências operacionais, pela construção de um saber próprio, que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais; e inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar crianças e jovens, bem como a si mesmos.

Para Libâneo (2011), a formação de professores é uma prática educativa que visa mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar.

Imbernón (2011, p. 11), afirma que “a formação deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico”. Esta formação deve dotar o professor de elementos que são indispensáveis para a construção da sua identidade profissional, bem como para o exercício da docência.

Para que o professor tenha uma, *práxis* docente significativa, a formação docente representa um dos processos fundamentais para se adequar aos novos paradigmas educacionais, “uma das pedras imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1995, p. 23).

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. A formação profissional do professor não se resume a um amontoado de conhecimentos teóricos sem sentido prático, pelo contrário, chama-

nos atenção para percebermos que esta formação precisa ultrapassar a inércia e a imaterialidade dos conhecimentos, estes (conhecimentos), devem se tornar materiais na medida em que o professor exerce sua prática pedagógica, momento em que concretizam no ambiente escolar seus conhecimentos e saberes por meio de sua prática docente (IMBERNÓN, 2011).

Garcia (1999) argumenta que a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas, que no âmbito da didática e da organização escolar permite o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos.

Para Falsarella (2004), a profissão assume uma multiplicidade de faces, dependendo de suas posturas e atitudes. A construção do saber docente que se inicia na formação inicial, se reconfigura na formação contínua, na troca de saberes e experiências com seus pares e profissionais afins. A construção do saber docente, da identidade profissional, da epistemologia didático-pedagógica é um processo continuado de formação, esse processo é ininterrupto, é um caminhar pessoal e profissional construído ao longo do caminho pretérito e futuro.

Perceber que a profissão do docente é um processo continuum, que traz um sentido de evolução e continuidade, avançando em relação a termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente. Precisamos ter presente que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação contínua, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional docente.

Ghedin, Almeida e Leite (2008), enfatizam que certamente “os professores são muito mais do que aquilo que fazem”.

O professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder ser mais, justamente na mesma medida em que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos. O imbricamento entre ontologia e epistemologia funda o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre formação de professores.

Nóvoa (1995), afirma que construindo sua identidade social, o docente também acredita na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual. Para ele o percurso formativo tem um papel importante na formação do profissional, é através dos conhecimentos obtidos ao longo do curso que o mesmo vai construindo seu arcabouço teórico, aliado as práticas buscará a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber fazer docente num processo contínuo para a construção da sua identidade profissional docente.

A identidade profissional do professor tem sido referida a maneira como a profissão docente é representada, constituída e mantida socialmente. A identidade profissional que os professores, individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Nesse sentido, é razoável esperar que os cursos de formação exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores (GUIMARÃES, 2004).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Para Nóvoa (1995), a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. De acordo com Nóvoa a construção da identidade profissional docente acontece paralelamente na tessitura que este profissional tem com seus pares no tramite do percurso formativo na medida que adquire e troca saberes, conhecimentos e experiências, pois esta é uma construção singular se olharmos para o profissional enquanto ser que está em processo formativo e ao mesmo tempo plural se olharmos pela ótica das relações e práticas que tece nesse mesmo processo.

Gadotti (1983) leva a identificar que a identidade do pedagogo frente à sociedade e a educação, no que toca sua função, não é neutra, sendo caracterizada pela criticidade, assumindo seu papel político.

Esta concepção não se encaixa de forma alguma dentro do “tecnicismo educacional” (LIBÂNEO, 2001), onde é dado ênfase muito forte a prática educativa, ao saber fazer e que leva a funções fragmentadas. Ao contrário, esta visão sobre o pedagogo carece de uma formação crítica e bem politizada frente às desigualdades existentes na sociedade capitalista da atualidade.

4. METODOLOGIA

O trabalho traz uma discussão sobre a identidade do professor, e busca arrazoar dentro do cenário educativo atual, quem é o professor, quais os desafios da carreira docente, sua formação e expectativas. Para tanto analisamos as obras de Libâneo, que trazem uma reflexão sobre o assunto e importantes contribuições.

As outras obras analisadas foram de: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Sacristán (1995), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005), que trazem a mesma análise e foram utilizadas ao longo do trabalho para apoiar, os argumentos elencados por Libâneo.

Gil (2002, p. 17) define a pesquisa como; “procedimento [...] sistemático que tem como objetivo proporcionar as respostas aos problemas que são propostos”.

Assim o trabalho pretendeu apresentar as informações mais relevantes e atuais sobre a temática por meio de uma revisão bibliografia nas fontes (Livros, artigos científicos, dissertações, teses e infométricas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo percebemos que existem diferentes variáveis que constituem o trabalho docente e a construção da sua

identidade profissional. Ao compreendermos o que significa ser professor na atualidade, nos situamos diante dos obstáculos da construção histórico-político-social, marcado por múltiplos fatores e sobre a representação que o professor possui neste tempo. Desta forma, é preciso discutir a valorização da carreira, a sua autonomia, o desempenho da sua criticidade. Este é apenas um dos desafios que o professor deve vencer para manter a sua identidade.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Lúcia Garcia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Orgs). **Formação docente, identidade, diversidades e saberes**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Da Unijui, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Orgs). **Articulando Saberes na formação de professores.** São Paulo: Paulinas, 2012.

LIBANEO, José Carlos (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

LIBANEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBANEO, Jose Carlos. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. **Didática e formação de professores:** novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIBANEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específica e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. In:

Longarezi, A. Puentes, R. V. (org.). **Panorama da didática- ensino e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011.

LIBÁNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 208p.

LIBÁNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÁNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma GARRIDO. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. **Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)**. 2010. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A. e OLIVEIRA, Maria R.N.S. (orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no Ensino Superior**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva**. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: **Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade: **Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SITUAÇÃO DIDÁTICA UTILIZANDO DISPOSITIVO ROBÓTICO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM DE GRANDEZAS E MEDIDAS EM MATEMÁTICA

Luso Madureira¹

Milton Justus²

Marcelo Mazza³

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1998). Não existe um caminho definido capaz de ser intitulado como único, ou um caminho melhor, para a aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Nesse sentido, a utilização dos recursos tecnológicos em favor da educação tem sido uma das alternativas que tem contribuído

¹ Doutorando em Educação (PUC - Goiás); Especializando em Robótica Educacional (UNINTER); Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências (UNICSUL); Especialização em docência no Ensino da Matemática com ênfase Estatística e Probabilidade (FACIMAB); Especialização em docência no Ensino da Matemática com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (FACIMAB); Licenciatura em Pedagogia (Licenciatura Plena) (UVA); Licenciatura em Matemática (Licenciatura Plena) (UNITINS). E-mail: lusomt@gmail.com

² Doutor em Educação - Universidad Americana. Mestre em Educação pela Universidad de Los Pueblos de Europa. Graduado em Administração-FAIARA, Filosofia - FAEME, Teologia - FATEBOV. E-mail: milton13diretor@gmail.com

³ Graduado em Administração pela Faculdade de Piracanjuba (FAP), Especialista em Gestão Estratégica em Marketing pela Faculdade de Piracanjuba (FAP) e Mestre em Ciências da Educação pela *Universidad Americana em Assunção/PY*, com Reconhecimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente pertence ao quadro de docente da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Atualmente é o Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: mazza.marcelo@hotmail.com

positivamente para o desenvolvimento dos estudantes, pois além de favorecer a inserção no mundo digital, auxilia na compreensão e facilita a interação do aluno com apresentações diferenciadas do conteúdo. Diante deste contexto, a proposta deste artigo é utilizar a Robótica Educacional (RE) como uma solução tecnológica em meio a tantas outras existentes no meio educacional.

Segundo Pereira Júnior (2014), o uso da RE geralmente ocorre por meio de aplicações feitas com robôs em ambientes educacionais, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem por meio da montagem, desmontagem, programação e reprogramação de um robô em meio a um contexto lúdico.

Para fundamentar a proposta em questão, apoia-se no Construcionismo de Papert (1995; 2008), visto que seus pressupostos encaixaram adequadamente como o uso da RE em situações que envolvem a aprendizagem. Acrescentam-se também, as principais ideias de outros autores que deram sustentação a este artigo como: Francisco Júnior (2009), Silva (2009; 2010), Leitão (2010), Pereira (2010), Campos (2011), Martins (2012), Zanatta (2013) e no tange os conteúdos de Matemática, os PCNs (1998).

Neste sentido, foi proposta uma situação didática que envolve o conteúdo de Grandezas e Medidas no ensino de Matemática. O relato desta experiência teve por objetivo central investigar, por meio de um projeto piloto envolvendo doze alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, qual era a influência da RE no processo de aprendizagem de Matemática. Para isso, o projeto foi estruturado em sete etapas; para cada delas, foi preparado um tipo de atividade, e para cada atividade foram disponibilizadas duas horas-aula. As atividades foram desenvolvidas em uma sequência de sete dias no período vespertino. Como materiais. Foi projetado e utilizado um laboratório de Robótica, com *netbooks*, *kits* de robótica, além de outros materiais que contribuíram estrategicamente para o desenvolvimento deste projeto, como régua, fitas métricas, fitas adesivas e materiais de anotação.

Como contribuições deste artigo, traz-se uma reflexão do uso da RE para a aprendizagem de Matemática. Mostra também uma

proposta de um *Layout* para a implantação de futuros Laboratório de Robótica, foi desenvolvido exclusivamente para esse projeto.

1. ROBÓTICA E O CONSTRUCIONISMO

A filosofia Logo, desenvolvida por Seymour Papert, matemático puro, psicólogo, professor e pesquisador do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), parte da premissa básica “onde o computador é a ferramenta que propicia crianças as condições de entrar em contato com algumas das mais profundas ideias em ciência, matemática e criação de modelos” (PAPERT, 1985, p. 9) proporcionando uma nova visão para as questões tecnológicas no âmbito educacional.

A inquietação de Papert girava em torno do desenvolvimento de uma teoria de aprendizagem diferente das que permeavam a sua época, algo que colocasse a criança em contato direto com o computador, proporcionando à criança uma reflexão, onde ela mesma poderia ser um agente ativo capaz para testar suas fantasias e formular suas próprias conclusões.

Com isso, Papert incrementa novas possibilidades para o uso do computador por meio de um ambiente virtual num período onde “o ensino assistido por computador ainda era muito pobre devido a limitações das máquinas em termos de hardware e de software e também devido ao contexto das teorias de aprendizagem” (PAPERT, 2008, p. 10). E diante de tantos desafios e obstáculos surge uma forma divertida de relacionamento entre a criança e o computador.

Papert fundamenta suas proposições em relação ao computador observando as diversas teorias de fundamentação *Piagetiana*, e nas observações ele enxerga de uma forma bastante inovadora a capacidade que a criança tem de construir suas próprias convicções intelectuais. Porém, alguns detalhes necessitariam de uma atenção especial e depois de muitos estudos e observações surgem algumas discrepâncias em relação aos estudos de Piaget quando ele assegura que os materiais necessários

para aprendizagem da criança provinham do meio cultural, exclusivamente. Papert, analisando essa linha de raciocínio, percebe um equívoco e tem uma visão ampla e crítica sobre o meio cultural defendido por Piaget.

De fato, Papert não rejeita as conjecturas de Piaget, pois estava certo que os seus estudos contribuíram para que ele pudesse aperfeiçoar esse ponto em especial e principalmente com assunto ligados a Matemática, que a própria cultura tinha descaracterizado gerando uma “matefobia” que foi um termo utilizado para representar a fobia pela matemática e pelo aprendizado.

Comprometido em mudar esse aspecto referente ao processo de ensino-aprendizagem, Papert sugere o uso de computadores para o ensino de crianças no intuito de preencher a lacuna existente no meio cultural.

Assim, de forma gradativa, nasce uma reconstrução da teoria do Construtivismo de Piaget, que Papert intitula com teoria do Construcionismo.

Campos (2011) reforça essa abordagem Construcionista dizendo que esse feito abre possibilidades para a materialização de pensamentos através da “máquina do conhecimento”, contexto no qual o aluno consegue, com o auxílio do computador, buscar informações que contribuam para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse processo, o aluno interage com a máquina e consegue, por meio desse instrumento tecnológico, representações do seu pensamento. Assim o aluno estaria apto para explorar e construir seus próprios conceitos.

Segundo Zanatta (2013), Papert amplia suas convicções iniciais sobre o uso do computador e traz sentido para inserção de novas tecnologias no ambiente escolar com a criação de um Micromundo (ambiente virtual de aprendizagem) onde os alunos, a partir de então, poderiam aprender as leis do movimento de Newton, programando e manipulando um artefato, que a princípio tinha o formato físico de uma tartaruga.

Já no que tange à Robótica Educacional, as definições sobre o conceito de robôs são muitas, mas todos convergem para uma

definição em comum. De acordo com Pereira (2010), robôs são estruturas mecanizadas que foram desenvolvidas para executar diversas tarefas em distintas áreas, com a finalidade de auxiliar o trabalho humano em situações de riscos ou intransitáveis. Dentro de contexto, Leitão (2010), nos mostra que não é uma tarefa simples pontuar uma definição única para o termo robô, contudo podemos de modo geral fazer uma fusão dos significados encontrados e de tantos outros e definir o termo robô como aparelhos programáveis que captam informação por meio de sensores processando as informações com programações para determinar uma ação a ser executada.

Silva (2009) contribui com esse raciocínio quando nos faz entender que o primeiro elemento é o próprio robô, que além de trazer uma proposta puramente tecnológica, também possui vários princípios básicos sociais que são abordados pela escola e que podem ser vividos de forma prática e real numa ótica tecnológica. O segundo elemento que merece uma atenção são os próprios alunos, que se deslumbram com as possibilidades existentes utilizando os robôs.

A parceria dos robôs com a capacidade intelectual dos alunos proporciona uma série de descobertas positivas em um curto espaço de tempo. O robô neste contexto não atua como um fim em si mesmo, mas age como um motivador, despertando nos envolvidos várias potencialidades que são essências para o desenvolvimento intelectual.

A partir de toda a ótica construcionista proposta por Papert, em relação à utilização de robôs no ambiente escolar, é que se fundamenta o desenvolvimento deste trabalho, que pretende analisar a utilização da robótica educacional em uma situação de aprendizagem envolvendo a aprendizagem de grandezas e medidas nas séries iniciais do ensino fundamental.

2. A APRENDIZAGEM DE GRANDEZAS E MEDIDAS

Certo é que não se pode afirmar com exatidão quando, na História da Matemática, surge a necessidade de se estudar aspectos

relacionados a grandezas e medidas, contudo pode-se estar certo que esta necessidade faz parte dos primeiros usos práticos na evolução do conhecimento matemático da humanidade.

O homem sempre teve a necessidade de medir elementos tangíveis e intangíveis: de terrenos ao tempo, unidades de medida passam a ser compartilhadas entre membros de um mesmo grupo social, e o conceito de medição e o estabelecimento de grandezas passa a fazer parte do ferramental matemático.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é o estudo de grandezas e medidas que permite “interligações entre os campos da Aritmética, da Álgebra e da Geometria” (BRASIL, 1997, p. 34).

Os PCN ainda indicam que “noções de grandezas e medidas são exploradas proporcionam melhor compreensão de conceitos relativos ao espaço e às formas. São contextos muito ricos para o trabalho com os significados dos números e das operações, da ideia de proporcionalidade e escala, e um campo fértil para uma abordagem histórica” (BRASIL, 1997, p. 36).

Estudar conceitos relacionados a grandezas e medidas nas series iniciais do ensino fundamental faz toda diferença na compreensão global do mundo e ajuda na construção da conexão entre teoria e prática requerida nos mesmos PCNs. Tais conceitos constituem um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem em Matemática, pois facilitam a compreensão de conceitos mais gerais, permitindo que o aluno processe de forma organizada os fatos que o cercam.

Ademais, a Matemática é um campo que possibilita diversas aplicações com situações-problema. E naturalmente quando o aluno for posto em alguma situação de aprendizagem envolvendo conceitos de grandezas e medidas, isso contribuirá para a aprendizagem de outras áreas da Matemática, realizando procedimentos com cálculos, refletindo sobre grandezas numéricas, desenvolvendo padrões de semelhança e diferenças de forma bi e tridimensionais, entre outros.

Para tanto, estima-se que o professor explore situações atinentes aos conceitos de grandezas e medidas partindo da reflexão teórica

para prática, fazendo ligações com outras áreas do conhecimento, proporcionando um ambiente agradável e estimulante para construção do conhecimento que não é uma tarefa fácil.

Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a temática deve ser trabalhada de maneira bastante abrangente, onde os alunos possam identificar diferentes procedimentos de medida e construir conceitos de medida aproximada, não necessariamente precisos: “não é objetivo deste ciclo a formalização de sistemas de medida, mas sim levar a criança a compreender o procedimento de medir, explorando para isso tanto estratégias pessoais quanto ao uso de alguns instrumentos, como balança, fitas métricas e recipientes de uso frequente” (BRASIL, 1997, p. 45). Nesse sentido, o próximo item pretende analisar trabalhos correlatos que envolvam o uso da Robótica no Ensino e Aprendizagem de Matemática.

3. TRABALHOS CORRELATOS

Propõe-se relatar sucintamente alguns dos trabalhos que correlacionam o Ensino de Matemática e Robótica que foram publicados entre os anos de 2009 até 2013, com o intuito de abarcar os temas que foram abordados e as resumidamente pontuar as contribuições alcançadas pelos autores.

Silva (2009) verificou uma combinação da metodologia de ensino baseada na teoria sócio histórica de Lev Vygotsky com o uso dos robôs. Para o andamento dessa pesquisa, foram elaboradas oficinas e dentro dessas oficinas foram ordenadas situações envolvendo conceitos básicos de Matemática e Física, entre outras disciplinas. O resultado foi aceitável no ponto de vista da aprendizagem. Com a ligação dos conceitos de robótica às disciplinas afins, mostrou-se que os componentes robóticos possuem um forte elemento mediador para diversas áreas.

Já Silva (2010), traz uma reflexão sobre a necessidade do uso de tecnologias no ambiente escolar numa visão inclusiva, fazendo uma comparação com as necessidades contemporâneas. Dentro desse contexto, a robótica foi objeto de investigação nos quesitos de

funcionamento, utilização e contribuição para possíveis construções de conhecimentos em um universo escolar.

O trabalho de Leitão (2010), mostra de forma clara e concisa as potencialidades alcançadas quando usamos a robótica educacional para o ensino de Matemática. A proposta do pesquisador foi de identificar como os alunos interagem com os robôs em situação que envolvesse conteúdos matemáticos. Na investigação citada, foi possível detectar que os alunos que possuíam certa dificuldade para raciocinar e interagir com os problemas matemáticos conseguiram elaborar pelo menos três estratégias possíveis com diferentes abordagens matemáticas.

Já a pesquisa de Campos (2011), buscou apresentar quais particularidades poderiam ser representadas levando em consideração a uso da robótica com recurso tecnológico no currículo de uma escola particular. Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que a inserção da robótica na educação básica acarretou resultados positivos, mas em algumas situações se não houver planejamento, conhecimento da ferramenta, capacitação do corpo docente e um tempo apropriado para realização das tarefas podem ocorrer diversas situações desagradáveis que comprometerão o processo de aprendizagem.

Martins (2012) contribui expressivamente com a sua pesquisa, que traz uma sequência de atividades que identificou a importância da manipulação dos kits de robótica durante as aulas de Matemática. Dentre várias atividades propostas nesse trabalho, destacamos um projeto que envolvia conceitos de simetria. A montagem e a programação dos robôs por parte dos alunos contribuíram para que eles pudessem perceber em vários ângulos que os conceitos de simetria eram determinantes para a resolução de diversos problemas.

A investigação de Francisco Júnior (2009) nos apresentou uma reflexão pautada nas potencialidades que a robótica pode oferecer para o processo de construção dos conhecimentos físicos e sociais dos envolvidos associados a sete disciplinas: Artes, História, Informática, Português e Literatura, Matemática, Música. Cada

professor das áreas abordadas relatou experiências positivas sobre o uso dos robôs em seus planejamentos. No geral, os alunos avaliaram que as aulas ficaram mais atraentes e divertidas por causa dos momentos práticos.

Todas essas pesquisas serviram de inspiração e embasamento para que se pudesse traçar uma investigação fundamentada em princípios teóricos sólidos, com aplicação prática direta. Baseando-se nos preceitos defendidos pelos PCN e nos trabalhos correlatos, propõe-se a aplicação de atividades de Robótica Educacional para o ensino de rudimentos de grandezas e medidas, que envolvem medidas espaciais e temporais, como será visto no item a seguir.

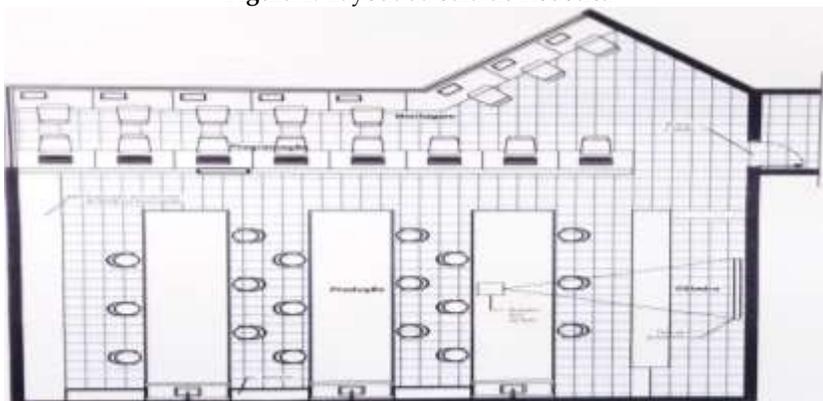
4. O EXPERIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em um Laboratório de Robótica em uma escola da rede particular, no município de Goiânia, no estado de Goiás. Este Laboratório foi planejado por um dos autores para que os alunos pudessem ter as condições necessárias para explorar todo o desenvolvimento das etapas necessárias para realização das aulas.

Descrevem-se aqui os resultados do teste-piloto, no qual foram envolvidos 12 alunos matriculados regularmente no 4º e 5º ano do ensino fundamental I com idades entre 9 e 10 anos. Ao total foram realizados sete encontros em dias diferentes, durante duas semanas. Na primeira semana foram realizados quatros encontros de duas horas-aula cada e na segunda semana três encontros, duas horas-aula cada. Os encontros aconteceram sempre no período vespertino dentro de um projeto sobre tecnologia que a escola oferta, com o intuito de auxiliar as disciplinas regulares do período matutino. Na ocasião, a proposta era utilizar a robótica com auxílio na área da matemática envolvendo conceitos relacionados a grandezas e medidas.

A figura a seguir ilustra o Laboratório de Robótica que foi elaborado de acordo com as necessidades básicas para aquisição dos conhecimentos tecnológicos ligados aos robôs.

Figura 1. Layout da Sala de Robótica



Fonte: Autores

Para que se possa compreender de forma detalhada o Laboratório e suas repartições, seu layout foi dividido em quatro ambientes: Área para explanação dos conteúdos teóricos e audiovisuais; Área de Montagem; Área de Programação; Área de Testes Práticos. A Figura 2 exibe a implantação das duas últimas áreas de trabalho (PROGRAMAÇÃO e TESTES).

As mesas da área de Testes cumprem uma função que é fundamental para o andamento dos projetos a serem executados utilizando o robô. Os alunos testam seus robôs a fim de chegarem ao resultado esperado. Depois que os robôs estão devidamente programados, os alunos exibem sua apresentação nas mesas e o professor faz suas avaliações.

A programação do robô é feita em um ambiente onde se pode ensinar o robô utilizando um conjunto de comandos para controlar o mesmo. A linguagem de programação é imperativa e contém quatro níveis de ambientes programáveis, sendo que para cada nível existem comandos com complexidades diferentes. Na pesquisa, que trabalha com alunos do Ensino Fundamental 1, foram aplicados os elementos da área de programação Nível 1, que se limitam a comandos simples de deslocamento.

Figura 2. Áreas de Programação (esq.) e Testes (dir.)



Fonte: Autores

Figura 3. Áreas de Programação (esq.) e Testes (dir.)



Fonte: Autores

As atividades propostas para o desenvolvimento das aulas somam um total de sete e foram preparadas para acontecer em sete encontros de duas horas aulas cada um deles, no período vespertino. Cada encontro visava o desenvolvimento de uma determinada atividade.

A primeira atividade chamou-se “Conhecendo o Material de Robótica”. Como os alunos não tinham conhecimento do material

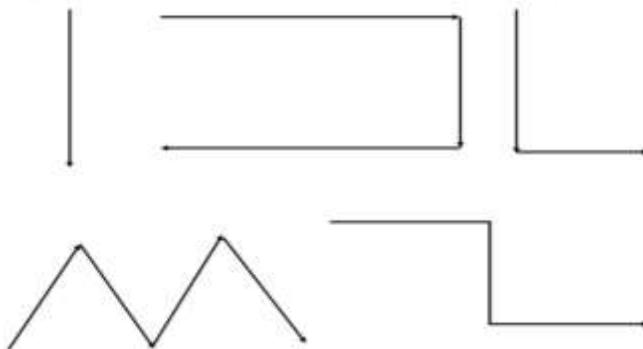
foi elaborado uma apresentação mostrando todas as peças do kit de robótica e o ambiente de programação.

A segunda atividade chamou-se “Mecânica básica”. Para essa atividade foi sugerido às equipes para que construíssem um robô utilizando as peças do kit. Esse robô tinha que se movimentar por meio das rodas.

A terceira atividade chamou-se “Programação básica”. Os alunos foram instruídos a escrever seus primeiros programas com o auxílio de um *netbook*. A tarefa que o robô tinha que executar era andar para frente, para trás, para esquerda e para direita.

A quarta atividade chamou-se “Medindo distância e calculando o tempo percorrido”. Para essa atividade foi requerida a elaboração de uma programação que movimentasse o robô em cima das linhas traçadas na pista de testes. A figura abaixo ilustra os tipos de linhas que o robô tinha que percorrer:

Figura 3. Imagens dos trajetos que o robô tinha que percorrer



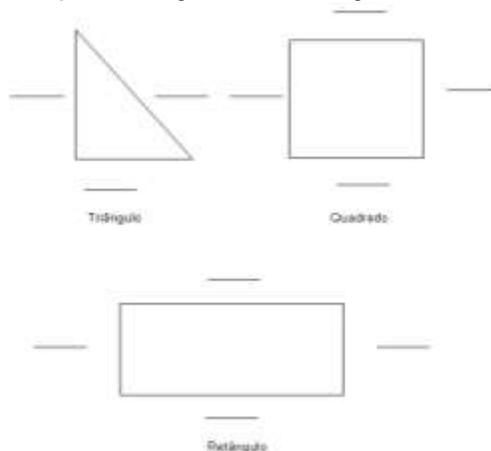
Fonte: Autores

A quinta atividade chamou-se “Encontrando o Perímetro das Figuras Planas”. Para essa atividade foi solicitada a preparação um programa que fizesse o robô contornar as figuras geométricas (triângulo retângulo, quadrado e retângulo) que foram desenhadas na pista de testes. Foram feitos os seguintes questionamentos às crianças:

- Quantos segundos seus robôs demoraram para contornar as figuras geométricas?
- Vamos descobrir quantos centímetros seu robô percorre em 1 segundo? Para isso, faça uma programação para que ele se mova 1 segundo, em seguida pegue uma fita métrica e meça a distância percorrida.
- Agora que você já sabe quantos centímetros seu robô anda em 1 segundo, calcule o Perímetro de cada figura.

A sexta atividade chamou-se “Calculando a Área de figuras planas”. Para execução dessa atividade pedimos para que as equipes calculassem as áreas de áreas envolvendo as figuras geométricas a seguir.

Figura 4. Imagens das formas geométricas

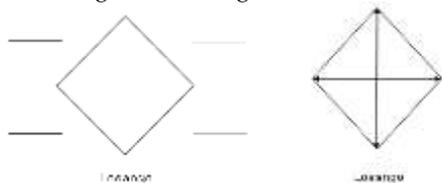


Fonte: Autores

A sétima atividade chamou-se “Desafios”. Antes de apresentarmos os desafios proposto para atividade, fizemos uma recapitulação dos conceitos que os alunos já tinham adquirido durante o projeto envolvendo programação e cálculo. Logo após foi sugerida uma sequência de desafios onde às equipes tinham que traçar um plano para descobrir o perímetro e área de um losango.

Para isso, os envolvidos tiveram que descobrir quantos centímetros tinha cada lado do losango conforme mostra a figura abaixo:

Figura 5. Imagem do losango, com e sem as diagonais



Fonte: Autores

Concluídas as atividades, foi solicitado que eles traçassem as diagonais do Losango e em seguida os alunos tiveram que fazer um programa para descobrir quantos centímetros tinha cada semirreta. Por último, os alunos foram motivados para achar a área do Losango com base nos dados numéricos da programação realizada para o deslocamento do robô.

As figuras a seguir exibem algumas fotos dos alunos realizando os experimentos no Laboratório de Robótica.

Figura 6. Estudantes realizando medições com régua na bancada, programando os robôs e fazendo observações e anotações



Fonte: Autores

Figura 7. Estudantes realizando medições com régua na bancada, programando os robôs e fazendo observações e anotações



Fonte: Autores

Figura 8. Estudantes realizando medições com régua na bancada, programando os robôs e fazendo observações e anotações



Fonte: Autores

Figura 9. Estudantes realizando medições com régua na bancada, programando os robôs e fazendo observações e anotações



Fonte: Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo descreveu uma situação didática utilizando dispositivos robóticos em situações que envolvem as resoluções dos conteúdos matemáticos. Percebeu-se que, durante a aplicação do projeto, houve um aumento significativo da percepção dos conceitos de Grandeza e Medida, resultando em um maior interesse para a resolução os problemas propostos. A autonomia, iniciativa e o interesse foram fatores notórios durante todo o projeto.

Contudo, sabe-se que não é uma tarefa fácil utilizar RE, pois demanda uma estratégia bem fundamentada, além de uma equipe bem estruturada tanto do ponto de vista pedagógico quanto técnico. Atualmente, no contexto brasileiro, sabe-se que poucas escolas possuem os kits robóticos; algumas possuem esses kits e também uma equipe pedagógica estruturada para executar projetos como este, porém em muitas faltas um local apropriado para a realização das atividades, o que é um fator importantíssimo para motivação dos docentes e dos discentes.

De maneira a contribuir com a comunidade de RE, o artigo apresenta um modelo de um Laboratório de Robótica, composto por uma em área de montagem, uma área de programação e uma pista de teste. Espera-se que o relato deste experimento, juntamente com o Layout do laboratório, contribua para a realização de novas pesquisas envolvendo a RE.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais 1ª à 4ª série.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática - ensino de 1ª. a 4ª. série e 5ª. a 8ª. série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, F. R. Currículo, Tecnologia e Robótica na educação básica. 2011. 234 f. **Tese (Doutorado em Educação: Currículo).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

FRANCISCO JÚNIOR, N. M. Diálogos entre a Robótica e a sala de aula: um estudo de caso. 2009. 100 f. **Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

LEITÃO, R. L. A dança dos robôs: Qual a Matemática que emerge durante uma atividade lúdica com Robótica Educacional? 2010. 103 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).** Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 2010.

MARTINS, E. F. Robótica na sala de aula de matemática: Os estudantes aprendem Matemática? 2012. 168 f. **Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, G. O. Uso da Robótica Educacional no Ensino Fundamental: relatos de um experimento. 2010. 66 f. **Curso de Bacharelado em Ciência da Computação**. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2010.

SILVA, A. F. da. RoboEduc: uma metodologia de aprendizado com robótica educacional. 2009. 133 f. **Tese (Doutorado em Ciência e Engenharia Elétrica)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, A. A. R.S. Robótica e Educação: uma possibilidade de inclusão sócio digital. 2010. 146 f. Dissertação (**Mestrado em Educação**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ZANATTA, R. P. P. A Robótica Educacional como Ferramenta Metodológica no Processo Ensino-Aprendizagem: Uma experiência com a Segunda Lei de Newton na Série Final do Ensino Fundamental. 2013. 110 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LÓGICA DA MÍDIA NA SALA DE AULA: *novo modus operandi da sociedade em midiatização*¹

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves²

Alexandre Farbiarz³

INTRODUÇÃO

A fim de melhor compreender a complexidade da sociedade contemporânea em processo de midiatização, apresentamos como importante subsídio uma breve análise acerca das revoluções ocorridas na sociedade como forma de contextualizar as transformações humanas. Desde meados do século XXI, com o surgimento e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, incluindo aqui as mídias digitais, as formas de ser e estar no mundo se transformaram.

Manuel Castells (1999) é um dos principais teóricos no que diz respeito à influência das tecnologias da informação na sociedade.

¹ Agradecimento ao laboratório LINC-Design (PUC-Rio), à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (VRAC/PUC-Rio), ao grupo de pesquisa educ@mídias.com (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora de Língua Estrangeira - Inglês - na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Mestre e Doutor em Design pela PUC-Rio, Mestre em Educação e Linguagem pela USP. Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense e do curso de Graduação em Jornalismo da UFF. E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

O autor traça um histórico das revoluções ocorridas, avaliando sua influência no perfil da sociedade. Segundo Castells, vivemos duas grandes revoluções industriais que transformaram os processos de produção e distribuição e também as sociedades.

A primeira delas ocorrida com o surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, na qual houve a substituição das ferramentas pelas máquinas. A segunda revolução se deu no final do século XIX, com o surgimento da eletricidade e dos motores à combustão.

Entretanto, para Castells, essas duas revoluções, apesar de terem modificado as sociedades, em muito se distinguem do que ele chamou de uma nova revolução: o surgimento das tecnologias da informação e da comunicação. Castells afirma que, nas duas primeiras revoluções, o conhecimento da ferramenta em si já era suficiente para seu domínio e, portanto, se encerrava em si mesmo.

Já as tecnologias da informação e da comunicação proporcionaram um conhecimento que não se encerra nele mesmo; é utilizado para a busca de outros conhecimentos. Para o autor, esta foi uma mudança que propiciou uma nova linguagem que revolucionou as sociedades, na qual a forma como recebemos, armazenamos, geramos, processamos, criamos e transmitimos informações e conhecimentos muito se alterou.

O processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Vivemos em um mundo que, segundo Nicholas Negroponte⁴, se tomou digital (*Ibid.*, p. 68).

Para Castells, o termo *sociedade da informação* enfatiza o papel da informação na sociedade. Ele se refere à informação em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos. Entretanto, o autor dá preferência ao termo

⁴ NEGROPONTE, Nicholas, **Being Digital**. Nova York: Alfred A. Knopf, 1995.

sociedade informacional, o qual é explicado por ele como o processamento e a transmissão da informação, sinônimo de produtividade e poder:

O termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico (*Ibid.*, p. 186).

Para melhor compreensão dos termos “informação” e “informacional”, ele propõe que analisemos a relação entre as palavras “indústria” e “industrial”: uma sociedade industrial não significa uma sociedade que tenha indústrias, mas sim aquela na qual as formas sociais e os hábitos da vida cotidiana são por ela influenciados. Da mesma forma, ele distingue o termo “informação” do termo “informacional”, como uma espécie de atributo de organização social.

Pimentel e Nicolaci-da-Costa (2011) apresentam uma discussão sobre o desenvolvimento da sociedade que se alinha à visão de Castells (1999). Os autores destacam que as transformações humanas ocorrem com o desenvolvimento das sociedades, bem como as tecnologias que surgem a partir das demandas destas sociedades, passando pela sociedade da caça e coleta, pela sociedade agrícola e a industrial, chegando à contemporaneidade com a sociedade em rede.

Ao longo da constituição destas sociedades, Pimentel e Nicolaci-da-Costa (2011), ressaltam as habilidades que foram sendo adquiridas pelo homem, tais como: as técnicas de cultivo, que permitiram que o homem deixasse de ser nômade; a criação da energia a vapor e da energia elétrica, que vieram a facilitar a vida do homem; e o advento da rede de computadores, que mudou significativamente a forma do homem ser e estar no mundo.

Além de desenvolver-se socialmente, o homem desenvolveu suas habilidades, partindo da capacidade de utilizar ferramentas,

como a pedra lascada, passando a ser bípede, raciocinando de forma abstrata, desenvolvendo a linguagem e chegando à habilidade de interagir, compartilhar e coabitar o ciberespaço de forma assíncrona e atemporal, complementando a ideia anterior e corroborando com os estudos de Castells (1999). Um novo homem habita novos espaços e tempos e com isso uma nova sociedade se apresenta.

A discussão trazida por Pimentel e Nicolaci-da-Costa (2011), também se alinha com a visão de Briggs e Burke (2006, p. 188), que ressaltam que:

[...] a importância da informação já era claramente apreciada em alguns círculos (políticos e científicos) no século XVII, mas foi ressaltada ainda mais na sociedade comercial e industrial do século XIX, quando as noções de velocidade e distância sofreram transformações.

Com a expansão da Internet, ocorre uma nova reconfiguração dos espaços e tempos vivenciados por toda a sociedade contemporânea, apontando novas possibilidades acerca da formação das subjetividades.

Neste âmbito, Edméa Santos (2011), defende que as tecnologias digitais em rede são a base da sociedade contemporânea, apontando para a importância de se pensar os processos de aprender, ensinar, pesquisar, pensar e produzir conhecimentos na contemporaneidade com as tecnologias digitais em rede. Desta forma, Santos (*Ibid.*, p. 77) conclui que “[...] a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades”, pois não há cultura contemporânea sem estas. Entretanto, importante pensarmos, em consonância com a autora, que as tecnologias não são o centro destes processos de produção de conhecimentos, tendo em vista que as tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo homem.

Nesse contexto de mudança cultural, Briggs e Burke (2006, p. 23), sinalizam que há divergência de pontos de vista entre aqueles que estudam as transformações sociais e como elas ocorrem:

Para historiadores e especialistas em estudos sociais, há uma divisão contínua entre os que enfatizam a estrutura e os que realçam a organização. De um lado, alguns reivindicam que não há consequências do uso do computador em si, pelo menos não mais do que há com o letramento (incluindo o visual e o computacional). Somente há consequências para indivíduos que usam essas ferramentas. De outro lado, outros sugerem que o uso de um novo meio de comunicação inevitavelmente muda a longo prazo, se não antes, a visão das pessoas sobre o mundo. Uma corrente acusa a outra de tratar pessoas comuns como passivas, objetos do impacto do letramento ou da computação. A acusação inversa é tratar a mídia, inclusive a imprensa, como passiva, espelho da cultura e da sociedade, e não como agência de comunicação transformando tanto uma quanto outra.

Portanto, considerar o humano, a cultura e a sociedade, é perceber a relação híbrida existente na cibercultura, no ciberespaço e nas cidades.

1. SOCIEDADE EM MUDIATIZAÇÃO

Castells (1999) afirmava que as tecnologias modificam as formas de viver da humanidade e, semelhante a uma via de mão dupla, a sociedade afeta o desenvolvimento da tecnologia dependendo das aplicações e usos que o homem faz dela e de suas demandas sociais.

Segundo o autor, não há como negar que a partir do desenvolvimento tecnológico, principalmente da informática, “[...] a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (*Ibid.*, p. 25).

Além disso, ainda em consonância com o pensamento de Castells, Gomes e Faxina (2016, p. 111), apontam que “[...] as pessoas, as instituições, a sociedade em geral, transformam a tecnologia na medida em que dela se apropriam”.

Castells (2003, p. 7) ainda afirma que:

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. [...] pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção.

Nesse contexto de transformação social, potencializado pelo desenvolvimento tecnológico e pela expansão da Internet, Martín-Barbero (2001), aponta que a comunicação mediada ganha uma importância maior que os próprios meios de comunicação.

A apropriação e os usos das redes de comunicação propiciadas pelas tecnologias digitais e pela Internet se traduzem na realidade da vida cotidiana, alterando espaços e tempos além das formas de interações sociais vivenciadas pelos sujeitos. Mais do que os meios ou os processos de recepção, Martín-Barbero sinaliza a importância das relações sociais e culturais para a comunicação.

A transformação tecnológica e midiática é um processo em grande expansão e cada vez mais dinâmico e veloz.

De acordo com Edméa Santos (2014, p. 28), a mudança proporcionada pela Internet “[...] não é somente uma questão de evolução da tecnologia digital em rede conversacional”, nem uma questão da mudança de negócios ou mudança econômica em virtude da colaboratividade na produção de conteúdo. A autora acredita que é fundamentalmente uma questão de “[...] liberdade de expressão das autorias, de interlocução e de colaboração, quando os indivíduos estão entregues a si mesmos” (*Ibid.*, p.28), ou seja, quando os internautas passam a ter sentimentos partilhados e já não se sentem solitários diante de questões sociais, políticas, econômicas, conceituais, entre outras. Uma nova forma de

interação que altera significativamente as formas de viver no mundo e os processos comunicacionais na contemporaneidade.

José Luiz Braga (2016) aponta que estudar as mídias em suas especificidades não é suficiente para a compreensão dos processos comunicacionais cotidianos. Ele afirma que:

O que importa são os processos que os articulam a todos e, sobretudo, os processos interacionais da própria sociedade, que, mesmo “de fora das mídias”, as aciona para toda a complexidade de exercício do fenômeno comunicacional/social (*Ibid.*, p. 13).

O autor trata dos processos midiáticos como um conjunto de práticas comunicacionais operadas por dispositivos, enfatizando que, como as tecnologias mudam de forma muito rápida, as teorias da midiatização são cambiantes.

De acordo com Stig Hjarvard (2015, p. 52), há de se levar em consideração não apenas os processos comunicacionais, mas “como os usos e funções tanto das velhas como das novas mídias tornam-se institucionalizados em variados contextos sociais e culturais”. O autor trata das transformações que a mídia acarreta na cultura e na sociedade, processo ao qual ele denomina “midiatização” e que se refere não apenas às mídias, mas às mudanças sociais e culturais que ocorrem com a lógica da mídia.

Por uma “lógica da mídia”, não nos referimos a uma lógica única ou unificada comum a todos os formatos de mídia; a lógica da mídia representa, aqui, uma simplificação conceitual do *modus operandi* institucional, estético e tecnológico da mídia, incluindo-se aí as formas pelas quais a mídia distribui recursos materiais e simbólicos assim como opera com a ajuda de regras formais e informais (*Ibid.*, p. 54).

Hjarvard (*Ibid.*, p. 52) ressalta que “[...] os primeiros estudos em midiatização interessavam-se pelo papel das mídias de massa e seu controle sobre os recursos comunicativos”. Entretanto, com a disseminação do acesso propiciado pela Internet, os estudos passaram a considerar as funções sociais da mídia para além de sua

capacidade técnica, deixando de focar nos tipos particulares de mídia e tecnologia e visando “[...] compreender como as novas mídias podem influenciar a cultura e a sociedade” (*Ibid.*, p. 52). Neste âmbito, Hjarvard nos oferece aporte para melhor compreensão do cotidiano da sala de aula.

2. COTIDIANO DA SALA DE AULA

De acordo com Hjarvard (2015), a midiaticização tem foco nas transformações estruturais ocorridas na sociedade, o que vem ao encontro da contextualização apresentada no início deste capítulo.

Mais especificamente, utilizamos o termo “midiaticização” para denotar a importância intensa e transformadora da mídia na cultura e na sociedade. Por midiaticização da cultura e da sociedade, nos referimos aos processos por meio dos quais cultura e sociedade tornam-se cada vez mais dependentes das mídias e seus *modus operandi*, ou lógica da mídia (*Ibid.*, p. 53).

Desta forma, pensar o cotidiano da sala de aula demanda compreendê-lo como parte de uma sociedade em processo de midiaticização e como esse *modus operandi* das mídias exerce um papel importante em seu funcionamento. Hjarvard (2014), ainda analisa o processo de midiaticização em relação a instituições sociais como a política, a religião, a brincadeira e o *habitus*. Neste mesmo viés, é possível pensar em uma análise da midiaticização com referência à sala de aula, tendo em vista que Hjarvard afirma ser necessário que as instituições da sociedade se preocupem em sua organização com a lógica da mídia que permeia o cotidiano.

Trataremos do cotidiano escolar a partir das considerações tecidas por Certeau (2014), no que diz respeito ao consumo e aos saberes tecidos no cotidiano ou por ele acionados pelos sujeitos, tratados pelo autor como “praticantes culturais”. Certeau nos diz que em vez de pensarmos nas informações recebidas pelas pessoas ou no tempo que elas passam, por exemplo, diante da televisão ou

do computador, é importante pensar no que elas produzem a partir das imagens e das informações recebidas. O autor propõe uma alteração na forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, fazendo com que as “astúcias anônimas” das “artes de fazer” subvertam a sociedade de consumo. Entretanto, esta subversão não se dá de forma direta ou pelo enfrentamento; se esconde nos processos de utilização das culturas socialmente impostas por uma ordem economicamente dominante - é a desobediência à uniformização, a antidisciplina, que Certeau tem como tema de seus estudos.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (*Ibid.*, p. 39).

A trajetória⁵ percorrida pelos praticantes busca táticas que desconstruam os poderes que controlam a ordem social sob o pretexto de um “interesse comum”. Certeau nos diz que o consumo de produtos e ideias pelos praticantes anônimos, pessoas comuns, o “homem ordinário”, não é uma prática passiva e que estes não se colocam em posição de inércia diante das estratégicas imposições sociais. Vejamos, pois, uma breve diferença entre estratégia e tática em Certeau:

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (*Ibid.*, p. 95, grifos do autor).

⁵ Certeau define a trajetória como uma sucessão de pontos, um movimento temporal no espaço e não a figura sincrônica e anacrônica desses pontos reunidos.

A estratégia traz em si a existência de um poder, podendo ser o detentor deste poder um sujeito ou uma instituição. É amarrada a um lugar “próprio”, onde o investimento em espaço e tempo determinam sua forma de operar e “escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta” (*Ibid.*, p. 46-47).

Certeau define que as táticas, por sua vez, resultam das ações inventivas dos consumidores nas suas relações culturais e dão origem a diferentes “maneiras de fazer” cotidianas. Em seu “não lugar”, já que não possuem uma base ou se referem a um espaço, dependem do tempo e trazem como premissa uma constante vigilância para aproveitamento dos momentos oportunos, tirando partido de “forças que lhe são estranhas” (*Ibid.*, p. 46), gerando efeitos imprevisíveis. A tática joga constantemente com os acontecimentos e “[...] tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (*Ibid.*, p. 46). É a caça. A surpresa. A astúcia. “[...] a tática é a arte do fraco” (*Ibid.*, p. 95); “[...] uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos” (*Ibid.*, p. 89).

Certeau trata da educação a partir de um anúncio feito por Alvin Toffler em um momento anterior aos seus estudos acerca do cotidiano.

Faz pouco tempo, Alvin Toffler anunciava o nascimento de uma “nova espécie” humana, gerada pelo consumo artístico de massa. Essa espécie em formação, transumante e voraz, movimentando-se entre as pastagens da mídia, teria como traço distintivo a sua “automobilidade”⁶. Voltaria ao antigo nomadismo, para caçar agora, porém em pradarias e florestas artificiais (*Ibid.*, p. 236).

Embora fique claro que Toffler se referia ao consumo da arte, Certeau busca compreender a partir deste anúncio que no século XVIII, com as ideias iluministas, cabia à escola difundir “as luzes”. Com o surgimento e o desenvolvimento das tecnologias e mídias

⁶ TOFFLER, Alvin. **The Culture Consumers**. Baltimore: Penguin, 1965, p. 33-52.

digitais, “o meio toma o lugar da mensagem” e “[...] destrói aos poucos a finalidade, as convicções e as instituições escolares das Luzes” (*Ibid.*, p. 238).

O autor ressalta, através de considerações acerca do texto escrito, que ainda que com esta mudança na perspectiva educacional, o público ainda “[...] é moldado pelo escrito (verbal ou icônico)” (*Ibid.*, p. 238), e diríamos que cada vez mais icônico com o desenvolvimento midiático e tecnológico. O texto, que antes era apenas escolar, hoje “[...] é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva” e porque não dizer, midiaticizada. Entretanto, tais mudanças, provocadas pela “[...] passagem da arqueologia escolar para a tecnocracia dos meios, não diminuiu a força do postulado de uma passividade própria do consumo” (*Ibid.*, p. 238), e é este postulado que o autor se propõe a discutir.

Para Certeau (*Ibid.*, p. 39), “[...] a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários”. Assim, podemos compreender, com o autor, que o objeto de consumo por si só se constitui em uma produção primária e o que se esconde nos processos de sua utilização configura-se como produção secundária. E é desta utilização, das “artes de fazer” dos usuários e das “práticas microbianas e singulares” com as mídias e as tecnologias digitais que tratamos neste capítulo.

3. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CAMPO

Este capítulo traz a análise de dados observados e registrados no diário de bordo, além das experiências vivenciadas nas aulas da turma de 1º período de Graduação em Jornalismo, na disciplina de Linguagens Visuais e Gráficas (LVG).

A disciplina tem por objetivo transmitir conhecimentos iniciais sobre elementos de sistemas gráfico-visuais. Desta forma, trabalha com conteúdo tais como Suportes e Mídias, Cores e Tintas, Fontes e Tipos, Layouts, Produção Editorial, Sistemas gráficos,

Acabamentos, Difusão Digital e Impactos da Tecnologia. A análise dos dados se dará a partir da observação participante realizada ao longo de um período letivo, em 2019, bem como a partir de formulário respondido pelos alunos. A análise será fundamentada nos pressupostos teóricos apresentados.

A observação participante foi escolhida como procedimento metodológico, tendo em vista, que permite uma investigação, na qual o pesquisador compartilha das práticas e dos interesses do grupo pesquisado. Igualmente, esta metodologia permite observar as experiências e as práticas de interação e comunicação no ambiente natural e não em laboratórios de pesquisa. Esta metodologia, que trata da coleta de dados com base no modelo proposto por Leininger (1985), permite ao observador o acompanhamento das experiências cotidianas dos sujeitos, no caso desta pesquisa, permitiu apreender a dimensão concreta das relações que os jovens estabelecem com as mídias e as tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula.

Em um primeiro momento, optamos por analisar este campo, tendo em vista que a estratégia pedagógica adotada pelo professor responsável pela disciplina vem ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos por Certeau (2014).

Sendo a Universidade uma instituição educacional, a proposta de uma disciplina *gamificada* não só pretende estimular os alunos na construção de seus conhecimentos, mas parte do seu engajamento, configurando-se como uma tática que habita a cultura ordinária dos praticantes e permite que estes escapem ao controle do poder proprietário e desenvolvam suas “artes de fazer” no cotidiano. Melhor dizendo, *gamificar* uma disciplina de graduação trata de escapar do modelo tradicional de distribuição de conteúdo muitas vezes pressuposto pela educação, como na ideologia das “Luzes”. Para melhor compreensão dos aspectos observados, faz-se necessário o conhecimento da composição, das regras e dos objetivos do jogo utilizado na disciplina.

O jogo é composto por: 09 baralhos de conteúdos com 60 cartas cada e 01 baralho de normas, com 30 cartas. As cartas de conteúdo

dizem respeito aos conteúdos a serem estudados na disciplina. Cada carta de conteúdo possui uma pontuação diferenciada entre 1 e 5, que é indicada por um naipe de poliedro⁷, mas que é desconhecida pelos jogadores, sendo revelada somente ao final do jogo, no fim do semestre. Os conteúdos, textuais ou audiovisuais, são acessados de forma digital pelos jogadores através de um QR Code estampado na frente das cartas.

Figura 1. Frente carta do tema “Papel” e verso com QR Code e naipe de dodecaedro.



Fonte: Autores

As cartas de normas são distribuídas uma única vez e também contêm um QR Code, a partir do qual os jogadores terão acesso digitalmente às elas. As normas trazem informações referentes aos valores atribuídos aos poliedros e podem conter ainda bonificações ou penalidades ao final do jogo, dependendo da combinação de cartas na mão do jogador.

⁷ Se remetem à teoria dos Poliedros Platônicos, desenvolvida por Platão por volta de 350 a.C., e relatada por Devlin (2002) no livro Timeu.

Figura 2: Acesso a um conteúdo em formato de vídeo.



Fonte: Autores

As cartas são distribuídas a cada semana, sendo 02 de conteúdo e 01 de normas na primeira semana, podendo ser negociadas e trocadas entre os jogadores. Entretanto, todas as cartas que passarem pela mão de cada jogador (exceto as que se repetirem ao longo do semestre), deverão ser registradas em um diário de bordo *online*, cujo registro também é pontuado no jogo. A cada semana os jogadores deverão cumprir uma Missão, que consiste em formar grupos de 02 ou 03 jogadores usando de 03 a 04 cartas de um ou mais temas cujos conteúdos possam ser articulados em uma apresentação ou uma produção. Foram oferecidas aos jogadores 09 Missões, sendo a última a única obrigatória para todos os grupos.

A avaliação da disciplina é dividida em 3 categorias de notas: conteúdo parcial (Missões + registro de cartas) = até 50 pontos; notas do jogo (tabulação dos pontos adquiridos pela posse e negociação de cartas) = até 15 pontos; nota do trabalho final = até 35 pontos.

Figura 3. Terceira Missão do jogo.



Fonte: Autores.

Figura 4. Apresentação oral e visual da Missão em formato de cordel



Fonte: Autores.

O trabalho final dos alunos foi realizado em equipes de até 5 alunos, sendo sustentado pelos conteúdos das cartas, das Missões e das aulas, bem como por conteúdos externos à disciplina.

O trabalho envolveu a produção de publicações jornalísticas em formato impresso ou digital, haja vista a área de conhecimento onde se insere a graduação.

As equipes dos alunos se articularam elaborando linhas editoriais e matérias com foco direto ou indireto nos temas discutidos.

Neste sentido, as Missões propostas durante o jogo também tiveram por objetivo desenvolver paulatinamente as competências e habilidades necessárias, preparando os alunos-jogadores para a realização desta tarefa mais complexa.

Figura 5. Trabalho final revista “Nona Arte”.



Fonte: Autores

A pesquisa teve cunho qualitativo e se desenvolveu com base nas fases da observação participante, que constou do acompanhamento das 09 Missões, seja presencialmente, ou pelas postagens dos arquivos no grupo no Facebook criado pelo professor, assim como das aulas conceituais, oficinas e apresentações finais dos trabalhos dos alunos.

De acordo com o modelo de Leininger (1985), a primeira fase da metodologia trata da *Observação primária ou inicial* e é voltada para o

conhecimento da rotina e da estrutura do campo de pesquisa. Nesta fase, que constou da observação das primeiras atividades em sala de aula, foram realizados diversos registros no diário de bordo.

Na segunda fase, a *Observação inicial com alguma participação*, além da manutenção do foco na observação, foi possível uma aproximação com a turma em um momento de troca de cartas, o que trouxe um caráter mais participativo.

No momento da aproximação, foi possível observar os alunos não apenas trocando suas cartas, mas discutindo sobre as estratégias que poderiam utilizar para ganhar mais pontos no jogo. Foi possível também observar conversas sobre as Missões a serem apresentadas e como eles combinariam os recursos que usariam e quem faria as postagens no grupo do *Facebook*.

Durante esta observação, foi possível perceber também que os alunos demonstraram que os usos que fazem das mídias e tecnologias digitais em rede são fundamentalmente parte integrante da formação de suas subjetividades.

A lógica da mídia faz de grande parte desses jovens, sujeitos capazes de criar, simular, emitir opiniões, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real. O celular se apresentou para estes jovens não apenas como um suporte tecnológico no qual convergem diversas mídias, mas como parte de sua vivência e experiência em uma sociedade em midiatização.

Em seus estudos sobre convergência, Henry Jenkins (2009), vai além do conceito de convergência tecnológica, que se traduz na combinação de funções dentro de um mesmo aparelho, como o celular. Mais do que apenas ter os diversos recursos em um mesmo dispositivo, o autor se refere à convergência não apenas como um fluxo de conteúdos que circula, mas sim à forma como se dão as mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. O autor afirma, portanto, que “[...] a convergência representa uma mudança no modo como encaramos nossas relações com as mídias” (*Ibid.*, p. 51). Além disso, o autor afirma que a convergência acontece dentro do cérebro humano e não nos aparelhos tecnológicos. Neste contexto,

Jenkins aponta que a produção coletiva de significados, potencialmente no ciberespaço, “[...] está começando a mudar o funcionamento das religiões, da educação, do direito, da política, da publicidade e mesmo do setor militar” (*Ibid.*, p. 30), ou seja, dos diversos segmentos da sociedade.

Tal mudança ficou bastante evidente nas apresentações das Missões pelos grupos, tendo em vista a forma como os estudantes se relacionaram com as mídias e a tecnologia presente em seu cotidiano. Apesar de terem postado previamente os arquivos para a apresentação das Missões no grupo do *Facebook*, muitos tinham o celular em mãos como suporte para sua apresentação, algumas vezes com o texto escrito, outras com o próprio arquivo produzido para aquele momento.

Ainda que analisando o sujeito a partir das Teorias da Comunicação, pelo viés da Sociologia e também a partir dos estudos do discurso, é através da abordagem comunicacional que Vera França (2006), situa os sujeitos da comunicação e em comunicação na vida cotidiana e como protagonistas de seus processos comunicativos. Para a autora, não se trata apenas da emissão e da recepção, mas das formas como os sujeitos afetam e são afetados, mediados pelos processos comunicacionais cotidianos, bem como pelos meios. Dados coletados via formulário ao final da disciplina corroboram com o pensamento da autora, no sentido de que protagonizar suas aprendizagens em uma disciplina *gamificada* mostrou-se uma tarefa positiva, que colaborou para a compreensão dos conteúdos (80%), para a participação efetiva na disciplina (80%), para a autonomia em pesquisar os conteúdos (80%), para a cooperação com os demais alunos (100%) e para a nota final (100%). A seguir, destacamos algumas respostas dos alunos ao formulário de coleta de dados, indicando uma avaliação positiva em relação ao jogo:

Aluno 1: A proposta diferente que acredito que exercitou minha criatividade e sem as pressões de provas.

Aluno 2: Alto grau de produção com os trabalhos a cada semana.

Aluno 3: A maneira com que joga nos fez "colocar a mão na massa" nos introduziu e familiarizou com a área que possivelmente em algum momento teremos contato. Acredito que o jogo tenha sido um facilitador e certamente lembraremos de como realizar alguns processos quando estivermos em algum ambiente profissional por conta dessa aula.

A terceira fase do modelo de Leininger (1985), que se refere à *Participação com alguma observação*, é a fase na qual a observação diminui e uma participação mais ativa acontece. Esta fase teve lugar no momento em que os alunos realizaram suas pré-apresentações dos trabalhos finais, quando foi possível contribuir com sugestões para sua elaboração final. Além disso, foi ministrada uma aula extra curricular sobre fotografia ao final do semestre, como forma de colaborar com os estudos da disciplina.

A *Observação reflexiva* caracteriza a quarta fase dessa metodologia de investigação e propõe a organização, a síntese e a articulação dos dados observados a fim de que sejam apresentados pelo pesquisador. Esta fase proporcionou a reflexão sobre os dados e a apresentação dos mesmos neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta neste capítulo oportunizou a compreensão da importância das relações sociais e culturais para a Comunicação, a partir da observação de como os sujeitos são atravessados pelas mídias e tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo.

De acordo com Hjarvard (2015, p. 53), as mídias estão presentes na sociedade ao mesmo tempo em que estão presentes “na família, no local de trabalho” e, conseqüentemente, nas salas de aula, já que os alunos são sujeitos sociais.

Além disso, Edméa Santos (2015, p. 138), destaca que “[...] em um mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir, editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens [...]”. A esse respeito

podemos perceber que os estudantes apresentaram suas missões fazendo uso das diversas interfaces e linguagens presentes em seus aparelhos celulares. Avaliamos, ainda, que as experiências dos alunos com a *gamificação* permitiram “[...] o desenvolvimento de habilidades e competências mais flexíveis para a gestão do conhecimento” (SANTOS e WEBER, 2013, p. 57).

O contexto contemporâneo, as subjetividades dos jovens constituídas nas relações com artefatos de seu tempo e os pontos observados e analisados na pesquisa nos levaram a compreender “[...] que a aquisição de informação, conhecimento e a aprendizagem se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão” (*Ibid.*, p. 299). As apresentações das Missões revelaram uma liberdade de escolha e de expressão, de autoria e de colaboração (SANTOS, 2014), por parte dos grupos, já que os alunos escolhiam desde os temas até a forma como apresentá-los.

Nas primeiras Missões, a maioria dos grupos usou slides do *Power Point* como suporte das apresentações. Contudo este uso foi diversificado ao longo do semestre, passando a apresentações com vídeos, músicas, zines impressos, dentre outros suportes. Também foi possível observar uma grande diversidade dentre os temas escolhidos pelos grupos para as apresentações, como: realidade aumentada, realidade virtual, cinema, *vídeo games*, linguagem algorítmica, história da imprensa, arte e esporte. Ainda, ao postar as apresentações no grupo do *Facebook*, mostrou como os jovens se apropriam das redes de comunicação como uma realidade cotidiana (MARTIN-BARBERO, 2001), e como seu uso propicia a alteração de espaços e tempos de aprendizagem.

A partir destas escolhas, acreditamos que estes jovens, sujeitos de uma sociedade em midiatização, demonstraram suas habilidades com o audiovisual e com a linguagem midiática, mostrando-se, portanto, como “praticantes culturais”, ressaltados por Certeau (2014), como sujeitos cujas “artes de fazer” subvertem a sociedade de consumo, e para os quais a produção coletiva de

significados (JENKINS, 2009), tem maior importância do que as informações recebidas na era digital.

Concordando com Hjarvard (2015), pudemos observar que as práticas apresentadas pelos estudantes demonstraram que, para além da capacidade técnica das mídias e tecnologias, estas podem influenciar a cultura e a sociedade com seu *modus operandi*. Trata-se de uma nova lógica, a “lógica da mídia”, operando nos espaços e tempos pelos quais estes jovens circulam como, por exemplo, a sala de aula, campo de estudos deste capítulo.

REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz. Prefácio. In: FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto. **Midiatização: um novo modo de ser e viver em sociedade**. Um novo modo de ser e viver em sociedade. (Coleção: comunicação & cultura) São Paulo: Paulinas, 2016. p. 5-15.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. 2 ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 432 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/29123085/Peter_Burke_Uma_Historia_Social_da_Midia?auto=download>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** a era da informação: Economia, sociedade e cultura. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 [1996].

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto. **Midiatização**: Um novo modo de ser e viver em sociedade. (Coleção: Comunicação & Cultura). São Paulo: Paulinas, 2016.

FRANÇA, Vera. Sujeito da Comunicação, Sujeitos em Comunicação. In: **Na Mídia, Na Rua**: Narrativas do Cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.

HJARVARD, Stig. Da mediação à midiatização: A institucionalização das novas mídias. **Revista Parágrafo**, v. 2, n. 3, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEININGER, Madeleine. M. **Qualitative research methods in nursing**. Orlando: Grune & Stratton, Inc, 1985.

MARCON, Sonia Silva; ELSÉN, Ingrid. Estudo qualitativo utilizando observação participante: análise de uma experiência. **Acta Scientiarum**, Paraná, v. 2, n. 22, p.637-647, 2000. Disponível em: <http://periodico.s.uem.br/ojs/index.php/ActaSciBiolSci/article/view/2999/2143>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 360 p. Disponível em: <https://notamanuscrita.files.wordpress.com/2014/08/jesus-martin-barbero-dos-meios-as-mediacao3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PIMENTEL, Mariano; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano**. 2011. Disponível em: <http://sistemascolaborativos.uniriotec.br/sistemas-colaborativos-para-uma-nova-sociedade-e-um-novo-ser-humano/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a Educação em Tempos de Mobilidade e Redes Sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias** Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. 1 ed., v. 1, Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Revista Em Aberto** - INEP, v. 28, 2015, p. 134-148.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, p.285-303, jan. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 07 jan. 2020.

AS CIÊNCIAS EXATAS E O DESAFIO DA HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM COGNITIVA DENTRO DE UM HISTÓRICO NEM SEMPRE INOVADOR

Ullyano Souza Miranda¹

INTRODUÇÃO

A educação e suas diretrizes educacionais sempre estiveram relacionadas com o contexto e as transformações da sociedade ao longo do tempo. Com a transição da Idade Média à Idade Moderna no século XVI, a valorização da argumentação verbal passa-se à valorização do conhecimento ligado às leis da natureza, suas utilidades e a fatos concretos, úteis e pragmáticos; é nessa época que surge a Didática Magna².

Com a revolução Francesa, devido as classes burguesas, um novo sistema de estudo e educação é imposto, os conteúdos passam a ser voltados para o patriotismo e surgem os programas mínimos educacionais a serem cumpridos pelas escolas; é nessa fase histórica que se tem a origem e a razão de ser da transmissão do conhecimento como procedimento didático, numa perspectiva tradicional. Posteriormente, tem-se a Revolução Industrial do

¹ Mestrando em Gestão Elaboração e Direção de Projetos pela Universidad Europea del Atlántico. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAP-Goiás. Bacharel em Engenharia Civil pela UEG-Goiás. Licenciado em Matemática pela UFG-Goiás. Tecnólogo em Agrimensura pelo CEFET-Goiás. Professor e Coordenador do Curso de Engenharia Civil da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: ullyano@hotmail.com

² Didática Magna foi proposta por Comênio, como um método universal de ensinar tudo a todos. O método consiste em ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. Além disso, ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores.

século XIX, marcando outra etapa da educação, onde o sistema de ensino passa por uma racionalização em todos os seus níveis e formas, tendo em vista a sua maior eficiência e produtividade; nessa etapa as manipulações para a socialização do homem enquanto sua formação dá espaço ao individual aliado ao social.

Ao observar o contexto e as transformações sociais e educacionais no Brasil nos últimos anos, alguns momentos históricos devem ser recordados, como o Brasil pós 1964, onde o Sistema Nacional de Ensino passou por uma reorganização, buscando a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos, num modelo que implicou relações sociais competitivas, concorrenciais, individualistas e hierarquizadas, onde os procedimentos didáticos passam a ser denominados por estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos.

Entre o período de 1970 a 1980 outros movimentos sociais populares surgiram, em questão, decorreram o aparecimento de novos sujeitos coletivos e outros compromissos políticos com as camadas populares que refletiram na transformação social e práticas educacionais no Brasil. Todavia, posteriormente, surge um movimento de oposição aos modelos iniciados em 1980, onde a prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria expressa a ação prática; nesse momento histórico, as ciências humanas e sociais, à presença de novos agentes, novos objetos de estudo e o fazer por si mesmo, passam a ser fundamentais como elementos educativos. Esse conceito, onde o aluno e suas práticas sociais são considerados como elementos centrais das práticas pedagógicas, perdura até os dias de hoje. Atualmente, o tradicional modelo de aprendizagem em sala de aula não é visto como suficiente para atender as necessidades das novas gerações, isso se dá, pois, acredita-se que os alunos não precisam acumular conhecimento e sim, ter um

ensino capaz de oferecer a ele o necessário para atuar profissionalmente; temos então a Educação 4.0³.

1. AS CIÊNCIAS EXATAS E O DESAFIO DA HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM COGNITIVA DENTRO DE UM HISTÓRICO NEM SEMPRE INOVADOR

Na busca incansável pela inovação das metodologias de ensino, na busca de novas formas de aprendizagem, nos conceitos cognitivos mais assertivos, na psicologia do aprendizado ideal, na melhor forma de gestão do meio acadêmico, na importância das interações sociais com a aprendizagem e nas interações afetivas e seu vínculo com a construção do conhecimento, geramos uma busca incansável pela inovação educacional e colocamos o ser humano num processo de constante construção e desafio da humanização.

O ser humano está num processo de constante construção, tanto moral como psíquica, racional, afetiva, cultural, religiosa, biológica, educacional e outros inúmeros processos construtivos que o acompanham durante toda sua vida em seu processo de humanização. Esse processo da conquista da consciência é o que diferencia o ser humano do ser animal, o ser humanizado é detentor do poder de escolha e de liberdade, sendo assim, sempre está em busca da autonomia em diversas situações que lhe é apresentada pelo ambiente ao qual está inserido.

Para muitos, o processo de humanização é o processo onde o ser humano deve adquirir novas normas, deveres e regras, a ponto de tornar-se hábito. Temos como exemplo algumas empresas, que ao promoverem um processo de humanização dos funcionários, buscam apenas a aquisição de novos conceitos de ética e moral; são raras as empresas que além desses fatores, buscam um processo de

³ Educação 4.0 se relaciona ao conceito de indústria 4.0, também chamada de Quarta Revolução Industrial. Seus principais conceitos envolvem a aplicação das tecnologias e automação pelo digital, onde o aluno deve aprender na prática e não apenas na teoria, com ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo.

humanização voltado a união e afetividade do grupo. Já para a vertente religiosa, temos que o processo de humanização, muitas vezes, é apenas a aquisição de valores morais e de fé, ou a aquisição de valores, propriamente dito. Os meios corporativos e religiosos, foram citados apenas para mostrar como o humanizar é visto em um contexto geral, mas nosso intuito é conhecer sobre as contribuições da educação escolar nesse processo.

Antes de falar sobre essas contribuições, devemos definir melhor o que é o processo de humanização, pois o mesmo não é somente o tornar-se moral, ético, socializável, tornar-se um bom funcionário, uma pessoa de muita fé, crença e boa postura, nem mesmo está relacionado apenas ao processo cognitivo de desenvolvimento e de conhecimento do ser humano. O processo de humanização é um processo ininterrupto, derivado do compartilhamento de conhecimentos e de sentimentos que vai além do conhecer; é o próprio tornar-se humano expresso na relação do ser humano consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

Sabendo bem o que é o processo de humanização é fácil notar que para cada ser humano está colocado o desafio da humanização, o qual é composto por dois atos, ser humanizado e humanizar; O ser humanizado é construído gradualmente e até o último dia de vida, pois o ser humano está em constante processo de aprendizagem de conhecimento e sentimento; O humanizar é um dos papéis do ser humano para se tornar humanizado, pois o simples transmitir faz com que ele humanize, contribuindo para o compartilhamento de conhecimento, assim se humanizando.

O processo de humanização não pode ser mensurado, pois não possui um padrão, uma média e nem mesmo um certificado. Partindo de pontos de vista referenciais ou de perspectivas distintas, cada pessoa pode ser mais ou menos humanizada em um determinado contexto do que outra. Como o processo de humanização não está relacionado apenas ao saber, uma pessoa que não sabe muito de algo, também é humanizada, pois o ser humano em si é humanizado, o que diferencia é o processo de humanização ao qual a pessoa está inserida.

Tendo bem claro que o processo de humanização é um processo de construção gradual durante toda a vida, realizado através do compartilhamento de diversas formas de conhecimentos, de sentimentos e experiências, podemos retratar como esse processo se comporta num pequeno período, o da educação escolar do ser humano, mostrando assim as contribuições dessa educação no processo de humanização. Poderíamos terminar esse capítulo por aqui, ao dizer que na educação escolar o ato de ensinar é a maior e mais importante contribuição para o processo de humanização, mas muito nos falta falar sobre as contribuições da educação no processo de humanização.

O período da infância e da adolescência são os períodos pelos quais o ser humano mais passa por alterações físicas e biológicas, ao mesmo tempo, é o período em que mais se desenvolve, uma vez que recebe toda ou grande parte de sua educação escolar. Diante das tantas complicações dessa etapa da vida, o processo de humanização faz com que o educador além de ter responsabilidade natural de educar, se torne um influenciador na humanização e no ser do indivíduo. A educação escolar em si contribui para a humanização do sujeito, visto que, ele recebe uma grande parte de conhecimento, passa a entender como fenômenos naturais ocorrem, aprende diversas culturas, línguas, fatos anteriores que influenciam no cotidiano, história, origens, economia, noções de trânsito, noções de filosofia e sociologia, noções de sexo e de religião, enfim, informações específicas, aplicadas e do cotidiano. Esse conhecimento novo, além de contribuir na humanização do indivíduo, desperta nele, o querer saber e conhecer mais. Além do conhecimento específico, o simples estar com mais pessoas em uma escola, contribui para que o aluno aprenda a conviver com o próximo, partilhar as coisas, trabalhar em grupo, enfim, contribui para a formação da socialização da pessoa, pois tudo que é aprendido faz parte desse processo.

Não há uma teoria da educação que consiga compreender toda a complexidade humana, cada uma se fundamenta e se caracteriza de forma diferente. Dentre elas, nos familiarizamos com a teoria

sócio histórica/cultural/cognitiva⁴ da psicologia de Vygotsky, onde além de trazer uma abordagem cognitiva, trata da linguagem, da criatividade e evidencia as relações interpessoais entre professor-aluno, aluno-aluno e escola-sociedade. Para Vygotsky, a psicologia sócia histórica traz em seu bojo a concepção de que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros, onde de um lado, nos é oferecido os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, nos é permitido a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo.

Para muitos, o educador tem a responsabilidade de ensinar, de vomitar o conteúdo e jogar a informação a quem queira pegar, mas a responsabilidade de humanizar é complexa, além de contribuir para a humanização com o compartilhamento de conhecimentos o professor deve contribuir com o compartilhamento de sentimentos e vivências. Atualmente sabemos que não é somente o CI (Coeficiente de Inteligência), que faz com que o ser humano tenha sucesso no decorrer da sua vida, o CE (Coeficiente Emocional), também é importante para o sucesso, comparando-os temos que para ter sucesso, em geral, o CI é responsável por apenas vinte por cento, enquanto o CE é responsável pelos outros oitenta por cento.

É importante estabelecer a interação entre professor e aluno, ou seja, o professor atuante como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, bem como, ter estabelecido de forma clara o tipo de cidadão que a escola quer formar, pois segundo Mizukami (1986, p.1), “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional”.

⁴ Teoria sócio histórica/cultural/cognitiva, são alguns dos nomes dados à teoria desenvolvida por Vygotsky. Radzikhovskii (apud MOYSÉS, 1997, p.10) refere-se à teoria de Vygotsky como teoria sócio histórica da psicologia, Yaroshevsky (apud MOYSÉS, 1997, p.10) como teoria cultural-histórica e Lefrançois (2008, p.266) refere-se a teoria de Vygotsky como Teoria Cultural/Cognitiva. De modo que Vygotsky enfatiza como a cultura e interações sociais estão envolvidas no desenvolvimento cognitivo.

Quando o educador ou professor dá certa atenção ao aluno, além de ensinar o conteúdo, está trabalhando o coeficiente emocional do indivíduo, fazendo com que ele aprenda a lidar com várias questões, sentimentos, autoafirmação, problemas, criatividade, entre outros. Por isso, a educação 4.0 torna-se a tendência de inovação no quesito educacional, pois com ela o aluno deve aprender na prática e não apenas na teoria, pautado nas mais diversas tecnologias e num ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo.

Não é comum ver no processo de humanização, o elo entre o conhecimento e o sentimento, para alguns pode não fazer sentido, para outros pode ser filosófico de mais, e para uma pequena minoria pode ser até mesmo poético, com no poema *Ensinamento* de Adélia Prado:

Ensinamento

*“Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.*

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:*

“ Coitado, até essa hora no serviço pesado “.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo”

(ADÉLIA PRADO)

É interessante refletir no processo de humanização, não somente pelo saber científico, mas sim através do elo entre conhecimento e sentimento; isso muda totalmente a concepção clássica sobre humanização. Sem o sentimento o estudo perde grande parte de seu sentido, por outro lado, sem o estudo e todo o conhecimento que ele traz, o sentimento pode ficar empobrecido. Sentimento e estudo devem andar de forma adjunta durante todo o processo de humanização.

Mesmo assim, para grande maioria das instituições escolares, não é fácil o processo de associar estudo com sentimento, pelo contrário, é evidente que as instituições em sua grande maioria, buscam um ensino voltado à compreensão, onde “é indispensável que todas as pessoas adquiram conhecimentos básicos e desenvolvam suas capacidades cognitivas, a fim de lidar, de modo produtivo, com as inúmeras informações provenientes do ambiente à sua volta” (MOYSÉS, 1997, p.17).

Essa preocupação em como se dá a aprendizagem, dentre as várias concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem, nos leva a assumir uma abordagem puramente cognitivista.

Entretanto, Mizukami (1986), traz uma abordagem cognitivista, a qual trata de uma perspectiva interacionista, onde o homem e o mundo são analisados em conjunto já que o conhecimento é o resultado da interação entre eles.

Segundo Mizukami (1986, p. 60), o indivíduo é visto como um sistema aberto, em reestruturação, buscando um estágio final nunca alcançado por completo. Essa abordagem busca estudar a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente,

Consideram-se formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Referir à abordagem cognitivista é importante, pois ela está diretamente relacionada a psicologia sócio histórica de Vygotsky, ambas evidenciam relações com o meio e buscam interação social em prol do desenvolvimento cognitivo, se preocupando em como se dá a aprendizagem de modo geral.

Segundo Lefrançois (2008, p. 266), Vygotsky ainda enfatiza, além das relações/interações sociais, a importância da cultura⁵ e o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana. Ficando claro que tanto na abordagem cognitivista como na teoria de Vygotsky o que se busca é a compreensão.

É muito tênue a relação entre humanização, sentimento, conhecimento e aprendizagem, aliados ao desenvolvimento sócio histórico, cultural, psicológico e a abordagem cognitivista. Não é fácil traduzir os desafios da humanização da educação dentro desse contexto, muito menos a busca inconstante pela inovação, pior ainda quando retratamos as ciências exatas, as quais, nem sempre são lembradas uma vez que por si só já são exatas. Para grande parte dos professores das ciências exatas, o processo de humanização e inovação está muito distante, chegando a não acreditar que seja possível inserir essas ciências nesse processo.

Sabe-se dos desafios da humanização enquanto processo, mas a matemática em particular, enquanto ciência exata, também contribui para o processo de humanização; ela se agrega as informações novas, com ela o aluno aprende não somente a fazer contas, aprende a interpretar problemas, raciocinar, aprende uma linguagem nova, lógica, aprende a desenvolver coordenação com o desenho de gráficos, enfim, além de poder aplicar quase tudo ao cotidiano, é variado o que a matemática pode fornecer para o processo de conhecimento e humanização do aluno. Por si só a matemática é uma ciência humanizada, entretanto, grande parte dos professores não conseguem contextualizar o conteúdo e nem fazer uma abordagem interdisciplinar, voltada para busca do conhecimento cognitivo, assim, a matemática passa a ser recebida com aversão pelos alunos e interpretada como uma ciência sem graça.

⁵ “A cultura, especifica o que é um desenvolvimento bem-sucedido. Aponta o que temos de aprender e que competências são necessárias para nos adaptarmos ao mundo. As culturas, explicou Vygotsky, modelam o funcionamento mental humano” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 266).

Como forma de inovar, dentro de um histórico nem sempre inovador, as ciências exatas, mais especificamente a matemática, não devem ser estudadas de forma simbolicamente própria, matemática por simples e exata matemática. No processo de estudo inovador da Matemática, como ciência humanizadora, conceito de Linguagem deve ser aplicado de forma e força singular.

O funcionamento mental superior, ou pensamento, se torna possível pela linguagem, insiste Vygotsky. Sem a linguagem, a inteligência da criança permanece uma capacidade puramente prática, natural, semelhante à dos animais, como os macacos. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente uma função da ampla interação verbal que ocorre entre a criança e os adultos. Por meio dessas interações, diz, a criança desenvolver a linguagem e, como consequência, o pensamento lógico (LEFRANÇOIS, 2008, p. 266-268).

A linguagem é importante na aprendizagem, pois se ela não estiver bem definida, possuindo significados de palavras vagos e sentidos diferentes, a comunicação oral e escrita passa a ser prejudicada, por isso é importante relacionar a língua materna, ou seja, “a primeira língua aprendida, que coincide quase sempre, em nosso caso, com o português” (MACHADO, 2001, p. 91), com a matemática. A língua materna e a matemática andam em paralelo, uma complementa a outra, de forma que quando se leva em consideração apenas uma, as ações pedagógicas consistentes são dificultadas (MACHADO, 2001), assim podemos atribuir à língua materna dois papéis em relação à matemática.

Por um lado, a língua materna é aquela na qual são lidos os enunciados, na qual são feitos os comentários e a qual permite interpretar o que se ouve ou lê de modo preciso ou aproximado. Por outro, a língua materna é parcialmente aplicada no trabalho matemático, já que os elos de raciocínio matemático apoiam-se na língua, em sua organização sintática e em seu poder dedutivo (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 17).

A língua é utilizada para expressar e comunicar o pensamento, bem como, pode ser considerada um sistema de signos que exprimem ideias. Daí a relação com a teoria de Vygotsky. Para ele, quando alguém pensa sobre algo, mas não consegue expressar e transmitir o que se pensou de forma correta por meio de palavras, ocorre que o significado não está bem compreendido, “um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (VYGOTSKY *apud* MOYSÉS, 1997, p. 41). Vygotsky ainda enfatiza que o contexto influencia no significado da palavra, sendo que a não compreensão desse contexto pode contribuir para a não compreensão da situação abordada, por isso a linguagem se torna tão importante no processo de aprendizagem e na compreensão matemática.

Dependendo do contexto uma palavra pode significar mais, ou menos, do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado (VYGOTSKY, *apud* MOYSÉS, 1997, p. 40).

Muitos dos momentos de incompreensão, vivenciados pelos alunos, estão ligados à falta do conhecimento dos significados e dos sentidos das palavras. Se um conceito for mais profundo e amplo para uma pessoa do que para outra o desentendimento é favorecido, da mesma forma, se o significado de uma palavra ou contexto for muito superficial, ou se tiver sentidos diferentes para cada pessoa ou se simplesmente não houver o conhecimento do significado por uma das partes (no caso o aluno), não haverá um aprendizado efetivo. Essa confusão conceitual é muito frequente nas escolas e faculdades, entre professores e alunos, bem como nos próprios livros didáticos. Sabemos que conceitos e definições, especificamente em matemática, são a base para o desenvolvimento de um bom aprendizado, e que a não compreensão de um conceito desestimula e dificulta a aprendizagem por parte do aluno. Por isso, a boa compreensão da

língua materna, dos significados e da linguagem em si, são importantes no ensino inovador e humanizado das ciências exatas.

Para o professor, principalmente da área de exatas, conhecer os significados e sentidos atribuídos pelos alunos às palavras e conceitos se torna uma tarefa difícil, que, mesmo sendo necessária, na grande maioria das vezes, não ocorre. Para inovar de forma consciente dentro do ensino das ciências exatas, o professor pode utilizar-se de outras ferramentas não tão usuais, como as produções textuais, orais e a utilização de vídeos em aulas de matemática. Esses instrumentos, ao serem bem trabalhados, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e do nível de interpretações de questões matemáticas, são ferramentas que proporcionam ao professor situações onde poderá verificar a compreensão e sentido atribuído, pelos alunos, às palavras e conceitos estudados. Com esses instrumentos, os alunos tiram e expressam inicialmente suas próprias conclusões sobre o assunto abordado, de modo que o professor, enquanto mediador, poderá retomar os conceitos não compreendidos.

As produções textuais auxiliam no desenvolvimento da leitura, possibilitando também a compreensão de diferentes linguagens e significados, de modo que, os alunos possam desenvolver a interpretação e adquirir uma certa autonomia no processo de aprendizagem, se relacionando assim a Educação 4.0.

Smole e Diniz afirmam que em um ambiente de aprendizagem significativa, a leitura deve ser reflexiva a ponto de exigir dos leitores um posicionamento diante das novas informações que futuramente podem gerar novas compreensões (2001, p. 69).

Quanto aos recursos audiovisuais, temos que são importantes na aquisição de conhecimento, pois possibilita ao aluno uma experiência nova onde ele pode observar e compreender a essência do conteúdo (MOYSÉS, 1997, p. 47).

Desse modo, o vídeo se torna uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, pois permite que sejam observadas características que posteriormente poderão ser discutidas sob mediação do professor.

Os recursos áudio visuais e textos, ao serem utilizados levando em consideração o cotidiano e situações interdisciplinares, deixam o conteúdo mais atrativo e inovador, humanizando o conhecimento de forma atrativa, pois "quando se traz a vida para o interior da sala de aula, levando o aluno a ver o significado daquilo que está aprendendo, seu interesse cresce, favorecendo sua aprendizagem" (MOYSÉS, 1997, p. 177).

Podemos falar sobre várias outras metodologias que podem ser aplicadas dentro do contexto do ensino das ciências exatas, como a resolução de problemas, aprender com o erro, o lúdico matemático, a robótica e tantos outros, entretanto, queremos abordar situações existentes, dentro de um contexto nem sempre inovador, que bem aplicadas, podem ser extremamente inovadoras e produzir grandes efeitos de aprendizagem. Nesse contexto, por fim, podemos abordar as apresentações orais, que complementam as produções textuais e os vídeos, uma vez que, a fala propicia o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e pensamento lógico.

De modo geral, esses instrumentos fazem com que os alunos conectem sua linguagem, seus conhecimentos e experiências pessoais com a linguagem da classe e do conteúdo trabalhado, permitindo que modifiquem conhecimentos prévios construindo novos significados para as ideias matemáticas, dentro de um processo humanizador e inovador, no qual ao final, se dará a aprendizagem da linguagem matemática para comunicar-se matematicamente.

Pode ainda parecer difuso relacionar as ciências exatas a um processo de humanização dentro de um contexto cognitivo e de inovação, ainda assim, utilizando de metodologias clássicas dentro de um histórico nem sempre inovador. E de fato é! Mas essa compreensão é a chave inicial do processo de humanizar-se dentro das ciências exatas. Todavia, é possível pensar em vários modelos de ações pedagógicas que podem ser utilizados na prática para o auxílio do ensino humanizador e inovador das ciências exatas, modelos muito diferentes dos atualmente vistos, onde os conteúdos são geralmente ensinados com intuito único de serem utilizados no ambiente escolar, ou seja, os alunos são levados a

aprender o conteúdo e decorar procedimentos para serem utilizados dentro da escola, na maioria das vezes para resoluções de exercícios e garantir sua promoção escolar, sem a compreensão devida do porquê estudar determinado assunto.

O professor enquanto mediador e humanizador, deve levar o aluno a compreender o significado do que se estuda, procurando motivá-lo de forma a deixar o conteúdo das ciências exatas mais atrativo, introduzindo os conceitos com uma abordagem que leva em consideração a ciência, o cotidiano e as situações interdisciplinares. Logo na introdução do conteúdo, deve relacionar o assunto estudado com outras áreas do conhecimento ou diferentes situações cotidianas em que o conteúdo se aplique, sendo o momento mais indicado para utilização de vídeos e/ou textos.

Os recursos audiovisuais possibilitam aos alunos uma experiência nova, onde eles podem sentir, observar e compreender melhor a essência do que se busca estudar, pois permitem que eles observem características, discutam sobre as situações abordadas e tirem inicialmente suas próprias conclusões. Já os textos, auxiliam os alunos a desenvolverem a leitura e compreensão de diferentes linguagens, de modo que, desenvolvam a interpretação e adquiram uma certa autonomia humanizada no processo de aprendizagem.

Smole e Diniz (2001) ainda concluem afirmando que em um ambiente de aprendizagem significativa, a leitura deve ser reflexiva a ponto de exigir dos leitores um posicionamento diante das novas informações que futuramente podem gerar novas compreensões.

Em um segundo momento, antes da formalização concreta dos conceitos, de forma integralizada as relações em grupo, o professor mediado pode criar um espaço para que os alunos possam discutir sobre suas percepções em relação aos assuntos abordados nos vídeos e textos, mostrando suas dificuldades, vocabulários e interpretações. É nesse momento de interação, que os alunos buscam na estrutura cognitiva existente as ideias relevantes, que servirão de ponto de partida para a formalização dos conceitos.

Tendo como ponto de partida as percepções e ideias levantadas pelos alunos, finalmente o conteúdo proposto poderá

ser formalizado. É quando a linguagem matemática deverá ser utilizada de fato, possuindo termos e símbolos matemáticos.

Dessa forma, o professor cumpre seu papel de mediador, auxiliando os alunos a formularem ou reformularem seus conceitos iniciais em uma linguagem própria. O momento de formalização pode ser caracterizado pelo método mais clássico de ensino, o famoso quadro e giz, em uma aula expositiva dialogada, participativa, integralizadora, humanizadora e motivadora.

Após a etapa de formalização, para que o conceito seja realmente compreendido pelos alunos, além dos exemplos, exercícios e atividades de praxe, o professor poderá utilizar das apresentações orais e produções textuais. As apresentações orais são acessíveis a todos e servem para desenvolver as habilidades de raciocínio e pensamento lógico dos alunos, além disso, fazem com que os alunos conectem sua linguagem, seus conhecimentos e experiências pessoais com a linguagem da classe e do conteúdo trabalhado, permitindo que modifiquem conhecimentos prévios construindo novos significados para as ideias matemáticas (SMOLE e DINIZ, 2001, p.17).

Já as produções escritas, servem para que haja um esclarecimento maior sobre a simbologia matemática, regras e definições, ou seja, sistematiza a linguagem matemática no seu rigor além de servir para registrar discussões orais já trabalhadas.

Para associar todas essas atividades pós formalização, o professor poderá optar por apresentações orais em grupo, promovendo assim a interação entre o grupo e entre o grupo e o meio. Para as produções escritas, primeiramente o professor deve retomar o conceito de formação individual, deixando um pouco de lado a ideia de interação com o meio, buscando assim, observar a capacidade do aluno em situações onde atuaria sozinho, pois segundo Vygotsky (*apud* MOYSÉS, 1997), o desenvolvimento vem primeiramente entre pessoas, ou seja, no nível social e posteriormente no nível individual.

Posteriormente, como um momento de revisão, retomando o conceito de formação individual aliada ao social, caberiam as discussões das produções escritas pelo grupo. Por fim, a ação

pedagógica humanizadora nas ciências exatas, deverá também, mostrar ao aluno a importância da linguagem para a compreensão dos conceitos e representação de suas ideias, concepções e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas devem ser elaboradas e aplicadas com cautela, visto que, não deve permitir a fuga dos objetivos da escola em relação a formação dos alunos. Mesmo apresentando diversas preocupações com as relações sociais, estímulos ambientais e o processo de humanização, a ênfase sempre deve ser no desenvolvimento cognitivo, ou seja, na capacidade do aluno em adquirir e internalizar conceitos, informações e posteriormente em processá-las. A proposta pedagógica sempre deverá levar em consideração um ensino inovador voltado à compreensão, propiciando condições colaborativas e humanizadora onde a cooperação aluno-aluno e aluno-professor tenha uma reciprocidade, não deixando de lado o fato da língua materna e da matemática andarem sempre em paralelo, uma completando a outra.

Por fim, podemos ainda pensar se dentro do contexto atual, das mudanças tecnológicas e com a chegada da Educação 4.0, essa ação pedagógica, humanizadora e inovadora, seria ainda indicada para o ensino das ciências exatas?

Digamos que, o processo de humanização compreende o ser humano dentro de um processo de constante transformação. É uma busca cíclica em tornar-se humanizado para humanizar, ou deveria ser, humanizar para se tornar humanizado? Vivenciamos um ciclo de diretrizes educacionais em constantes mudanças devido as ações históricas, políticas e sociais, numa formação hora racional, eficiente e individual, outrora paciente, interpessoal e sentimental, hierarquizada e competitiva ou dinâmica e colaborativa; ao mesmo tempo, adotamos uma abordagem que se traduz em histórica, cultural e cognitiva, que ainda deve-se apoiar no emocional do sujeito, buscando um elo entre sentimento, aprendizado e

humanização, que por fim, utiliza-se de conceitos tão simples como a língua materna e a linguagem como forma de inovação dentro das ciências exatas.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Viggiani e BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo, SP: Cengage, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Educação Escolar no Contexto das Transformações da Sociedade Contemporânea**. São Paulo, SP: Cortez, 2003

LORENZATO, Sergio. **Para Aprender Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna**. 5ª edição, São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MENDES, Iran Abreu. **A História como um Agente de Cognição na Educação Matemática**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. 7ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1997

PERONI, Vera. **Política Educacional dos Anos 1990 com a Redefinição do Papel do Estado**. São Paulo, SP: Xamã, 2003

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 28ª edição, Rio de Janeiro, RJ: Record, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. **Ler, Escrever e Resolver Problemas: Habilidades Básicas para Aprender Matemática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

OS USOS DA HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL NOS TEXTOS DO INSTITUTO MILLENIUM

Diogo Fraga Cruz¹

INTRODUÇÃO

Pretendemos realizar neste trabalho interpretar uma curta série de textos que foram extraídos das produções e veiculações de Internet em um dos canais de organizações de *think tanks* brasileiras, separando nesses textos o que chamamos dos usos públicos da história, que servem para reforço da argumentação e fundamentação de ideias.

A proposta de compreender a orientação temporal está ligada a ideia de consciência histórica, que é o principal objeto de estudo da didática da história e que em poucas palavras podemos significá-la através Jörn Rüsen (2001), que define a consciência histórica como “A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a experiência temporal, com a função de orientar-se na sua vida prática no tempo”.

Por usos públicos da história entendemos as construções históricas produzidas e veiculadas fora da academia. Portanto, nem sempre essas construções se preocuparão com elementos chave da produção histórica que buscarão corresponder vínculo com a realidade da experiência do passado.

Ainda, alguns canais de Internet têm procurado temas históricos para promover uma revisão dos eventos neles constituídos. Esse revisionismo tem produzido novas

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dfragacruz@hotmail.com

interpretações do passado e até mesmo reconstruindo em novas bases factuais esse mesmo passado.

Algumas dessas novas histórias serão trazidas aqui, pois se colocam em contraponto às histórias que são usadas nos currículos escolares, contribuindo para o conhecimento histórico dos estudantes.

Os textos publicados por essas organizações pretendem produzir opinião e ideias sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, nacionais e internacionais. Pretendemos separar alguns textos no tocante de ideias sobre liberalismo envolvendo esses aspectos mencionados, demonstrando os usos do passado produzidos nesses textos.

Para isso, inicialmente, já explicaremos qual nosso entendimento sobre as organizações think tank e um dos canais referência dessas organizações onde esses textos analisados foram veiculados, pensando a função social desses textos. Ainda, vamos expor nossa compreensão sobre os usos públicos da história, que se baseia nos estudos da didática da história, uma disciplina da ciência histórica que investiga a produção e recepção de histórias.

1. O INSTITUTO MILLENIUM E AS ORGANIZAÇÕES THINK TANK

Os *think tanks* (TTs), segundo Thiago Aguiar de Moraes (2013) são instituições independentes e produtoras de conhecimento que se pretendem formadoras e influenciadoras de políticas públicas, onde serviriam de ponte entre o conhecimento acadêmico e o mundo prático da política.

Moraes estuda o fenômeno dos think tank (TT), especialmente no Brasil, realizando um trabalho conceitual sobre as organizações brasileiras e listando as principais, trazendo informações mais detalhadas, afim de, justamente, auxiliar propostas de pesquisas como a que esse projeto busca fazer.

O pesquisador retoma origem dos TT durante a segunda guerra, com finalidade de prestar assessoria aos militares. Mas foi a partir da década de 1960 que tomou forma do que seria até os dias

atuais. Assim, como é difícil a conceituação, é da mesma forma a classificação de uma organização TT, pois:

A classificação de TTs por tipos ideais dificulta a operacionalização da análise de tais instituições, tendo em vista as relações de um objeto de estudo com um panorama maior. A heterogeneidade encontrada na pesquisa empírica dificilmente pode ser enquadrada em tipos restritos. Medvetz (2008) sugere que, para sair do ‘dilema da definição’, deve-se pensar que o que caracteriza um TT é sua localização na estrutura social, suas relações de identidade e diferenciação com seus pares e o hibridismo próprio de tais instituições, e não uma classificação a priori (MORAES, 2013, p. 2).

Algumas características dizem que as organizações TTs possuem uma carga de pretensão de neutralidade e independência de poderes Estatais, porém, sobre a vinculação ideológica de cada instituição, pode diferenciar-se desde posicionamentos voltados ao Estado mínimo, até aos modelos de Estado de bem-estar social.

Sobre os TTs brasileiros, Moraes utiliza uma proposta de nova conceituação e classificação dessas instituições, apesar de entender que elas são apenas um aparato crítico de classificação, sendo ainda mais operacionais do ponto de vista teórico e metodológico os modelos já analisados. Os TTs, no modelo brasileiro seriam, Organização de Pesquisa e Aconselhamento em Política Pública (OrPAPP), e a classificação a partir de critérios como: a) linha ideológica declarada da organização; b) ligações da organização com governo, universidades, etc.; c) fontes de recursos; e d) orçamento.

Na listagem pesquisada dos TTs brasileiros, nota-se que essas instituições procuram alocarem-se próximas dos centros de poder, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília onde parte desses se encontra. Existem TTs vinculados ao Estado, a universidade (caso da UnB), a partidos políticos, mas em todos esses casos é levantada a discussão sobre a independência da organização ao vincular-se a uma outra instituição.

Kátia Baggio (2016) também promove uma reflexão com objetivo de mostrar as conexões entre instituições ultra-liberais e as

organizações think tank, a pesquisadora relaciona o perfil de atuação dessas instituições em todos os continentes através de parcerias da instituição think tank Atlas Network, fundada em 1981 e sediada em Washington.

Nas organizações parceiras da Atlas Network, os ‘princípios’, ‘valores’ ou ‘missão’ incluem, praticamente sem variações, a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos (BAGGIO, 2016, p. 4).

No Brasil foram relacionadas 11 organizações parceiras, dentre elas o *Instituto Millenium* (IMIL), nesta, a pesquisadora relaciona uma lista de patrocinadores vinculados a grandes redes de mídia no país,

A parceria do *Instituto Millenium* com a *Atlas Network* revela os vínculos do think tank norte-americano com a mídia corporativa brasileira. Entre os patrocinadores do *Instituto Millenium* (Imil), estão os grupos Abril e RBS (filiação à Rede Globo em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul). O Grupo Estado, que publica o jornal O Estado de S. Paulo, aparecia entre os “mantenedores e parceiros” do Imil até 2016. E, entre os integrantes da “Câmara de Mantenedores”, estão João Roberto Marinho (Grupo Globo) e Nelson Sirotsky (Grupo RBS); empresários do setor financeiro — como Armínio Fraga, ex-presidente do Banco Central de 1999 a 2002, no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso além de outros empresários de diferentes setores da economia (BAGGIO, 2016, p. 8).

A importância das narrativas publicadas no Imil está no poder de formação e propagação de opinião de uma grande escala de seguidores. No mês de setembro de 2017, nas redes sociais, no *Facebook* o Imil abarca mais de 176.000 seguidores, no *Twitter* mais de 29.000 e no *Youtube* cerca de 8.200 inscritos. Já os números em janeiro de 2019: no *Facebook* o número de seguidores subiu para

352.036, no *Twitter* já alcançou a marca de 32.000 seguidores e no *Youtube* o considerável aumento para mais de 37.000 inscritos.

O *Instituto Millenium* é, notadamente, uma das principais organizações de *think tanks* brasileira. Luciana Silveira identifica o Imil como:

[...] uma instituição de promoção e defesa de valores liberais com o objetivo de influenciar o clima de opinião junto aos meios de comunicação, jovens e empresários que, no entanto, não conta com um corpo oficialmente remunerado de especialistas dedicados a produzir artigos e pesquisas científicas (SILVEIRA, 2013, p. 173).

Temos o *Instituto Millenium* como elemento, pela grande quantidade de textos reunidos sobre a temática da política, do liberalismo, da história social do Brasil, como por exemplo, da população afro brasileira, além do grande número de acessos e divulgações de suas ideias frente ao público leitor.

Apesar de estarmos direcionando um olhar diferente dessas pesquisas mencionadas, o *Instituto Millenium*, por ser um grande veículo formador de opinião, já foi fonte de outras pesquisas acadêmicas, e por tratar-se de instituição produtora de discursos que abarcam temáticas que este trabalho pretende investigar ganha importância especial.

Luciana Silveira (2013), utilizou o Imil como objeto de pesquisa na sua dissertação e compreendeu que o instituto, criado em 2006, possui um centro de pensamento liberal. No trabalho, Silveira procura relacionar a linha de pensamento do Imil com linhas editoriais de três grandes jornais no Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO E O GLOBO), tentando encontrar semelhanças de ideias.

A pesquisadora roteiriza seu objeto pensando sua relação com as organizações *think tank* estrangeiras. Como por definição essas organizações têm, prioritariamente, enfoque na formulação e influência de políticas públicas, classifica o Imil na qualidade de um *advocacy think tank* destinado a influenciar ideias, sendo:

Uma vertente de liberalismo que não considera a existência do Estado um entrave *per se*, mas parte da premissa de que o aparelho estatal deve ser otimizado, tornando-se um *eficiente* prestador de serviços à sua clientela pagadora de impostos. Tal Estado não deve interferir diretamente nos mercados e nem na sociedade, o que configuraria assistencialismo; sua classe política deve estar sob exame contínuo e constante, a fim de que o populismo e o messianismo não vicejem (SILVEIRA, 2013, p. 117).

Por fim, Silveira pensa a relação do Imil com os três grandes jornais já mencionados, a partir de uma convergência de pensamentos na defesa do liberalismo nos editoriais dos jornais. Entende que não é possível encontrar outras relações, pois apesar de conter inserções em matérias jornalísticas, o Imil não pode ser considerado por um papel destacado como fonte jornalística.

Os textos que serão analisados neste trabalho são publicados na página on line do Instituto e, ainda, por outros veículos de comunicação, que, mesmo quando independentes de formação e manutenção, e também financeira e editorial, se alinham em perspectivas e “convergência de agendas” (SILVEIRA, 2013).

Exemplo de um veículo de comunicação que usa dos textos do Imil para divulgação de ideias afins é a revista “Exame”, que destina na sua edição eletrônica uma parte específica para textos produzidos pelo Imil². Os textos dos especialistas e convidados também são veiculados por outros jornais e revistas de grande circulação.

2. DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA

Este trabalho motiva-se da mesma maneira com que a própria didática da história motivou-se nas décadas de 1970 e 1980, na sua experiência alemã que nos foi trazida no texto de Jörn Rüsen (2006), em que o desafio de seus pesquisadores era mostrar o papel legitimador da história na vida cultural. E esta é a motivação, mostrar

² <http://exame.abril.com.br/blog/instituto-millennium/>

através de um trabalho empírico como legitima-se o uso público do passado ao referendar-se sobre questões voltadas à vida prática.

O desafio da didática da história é mostrar o papel legitimador da história na vida cultural. Nessa perspectiva, há uma grande expansão da história, não considerando a disciplina apenas com foco nos problemas de ensino e aprendizagem na escola:

A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores com essa visão podem entrar (RÜSEN, 2006, p. 32).

É, portanto, uma disciplina que possui vínculos com a área da Educação, o que não significa que isso a faça perder sua raiz na produção do pensamento histórico, em suas características normativas e auto reflexivas dentro da área da ciência histórica, permitindo um acúmulo sistemático de conteúdos para investigação de seu objeto: A consciência histórica.

O campo de investigação da didática da história divide-se em 3 partes: o ensino escolar da história, em que atua como didática do ensino de história; o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; a ciência histórica, em que age como didática da ciência histórica, uma instância de autorreflexão dos historiadores

Cardoso (2008), afirma que esses campos de investigação da história que vem de fora da ciência histórica e da cultura escolar, são objeto de estudo da didática da história, pois, a partir da sala de aula, como também de filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos é que se tornarão

referência tanto para alunos, quanto para qualquer um que tenha contato com essas produções.

Assim, um evento histórico já difundido e consolidado pode ser retoricamente reconstruído com propósito de criar ou dar força a uma determinada ideia. Essa ideia pode recriar novas estruturas de orientação temporal.

A cultura histórica para Cardoso (2008), não é apenas trabalhada por profissionais da ciência histórica, mas por profissionais de todas as áreas que fazem uso da história em seus produtos ou obras, tais como museólogos, jornalistas, escritores, letristas, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro.

Por uso público da história, compreende-se todo o uso extra-acadêmico e extraescolar da história. Como afirma Bergmann a Didática da História:

[...] não apenas tematiza a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino, mas também abarca a História transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica. Na medida em que se investiga o significado e a importância do mundo vivido fora das instituições científicas e escolares, sua formação e qualidade e seus efeitos para a formação da consciência histórica [...] (BERGMANN, 1990, p. 32).

Um conteúdo narrativo transmitido de maneira pronta para o consumo das massas implica em assimilação de uma ideia, de modo que os eventos e suas consequências já sejam postos como prontos. Mas na realidade, às vezes ainda precisam de maior investigação.

Em cada um dos meios de obtenção de conhecimento histórico são gerados modos de pensar historicamente, e os eventos do passado são narrados com diversas intenções históricas.

Um personagem histórico pode ser evidenciado nas construções narrativas por uma diversidade de campos de visão, onde o determinado tempo histórico deste personagem reconstrói-se a cada ideia que se faça daquele tempo e na sua relação com o presente.

Por isso é necessário pensar a questão dos usos públicos da história, afinal, essas produções podem ser perigosas. Apesar de uma produção histórica acadêmica também passar por um viés ideológico, o problema pode estar em submeter realidade à ideologia, comprometendo questões de universalidade e plausibilidade acadêmica.

Uma narrativa histórica acadêmica é consequência de uma pesquisa metodizada em padrões acadêmicos de produção, como o exemplo da crítica à fonte, onde essa construção narrativa liga-se aos fatos levantados e dão um significado ao passado.

O historiador, quando narra, seleciona as fontes em uma estrutura narrativa que organiza o tempo nesta narrativa. Assim, organiza os documentos e usa do conteúdo factual retirado das fontes para produzir significação no tempo.

Ou seja, a narrativa funda o passado. E a vida prática humana necessita de garantias de experiências no passado. Desta mesma forma, como já vimos, outros profissionais fazem uso dessa narrativa para dar significado ao passado e reorganizar a vida prática humana.

Na seleção e organização da narrativa, o texto não fica livre de qualquer elemento ideológico. Opiniões políticas conscientemente formuladas, ideias de um grupo social específico, ou ainda, discursos de ódio em relação a outros grupos sociais estão presentes na produção da narrativa.

Os usos públicos da história não são apenas discursos de viés ideológico liberal e conservador. São discursos que estão sendo produzidos fora da academia. Isso abrange grande número de produções de obras e ideias que envolvem eventos do passado e que mobilizam a memória histórica para construção de uma determinada ideia.

Falamos de jornalistas, advogados, líderes religiosos e uma vasta categoria de profissionais que fazem uso da história para produzir ideias no presente. Este uso pode ou não estar vinculado à produção metódica da história realizada academicamente.

Historiadores produzem sentido a partir de construções que fazem uso do passado, mas esses usos não são exclusivos do historiador. Apesar de fazer uso da produção metódica balizada pela ciência histórica, vimos que outros formuladores de ideias fazem uso do passado sem esses parâmetros acadêmicos.

Rüsen (2001, p. 90), afirma que a plausibilidade, isto é, a capacidade de convencimento que uma história possui como síntese narrativa entre experiência e norma, depende do princípio unificador, do critério de sentido (ou de um conjunto de critérios) adotado pela narrativa histórica ou a que ela recorre, quando media a experiência do tempo passado com a experiência do tempo futuro na unidade de uma história, de modo tal que seus destinatários valham-se dela para orientarem-se no fluxo temporal de suas vidas práticas, ou seja, para que se auto afirmem e valorizem.

As pretensões de verdade das histórias são manifestadas pelas histórias à medida que resolvem ou enfrentam as dúvidas.

De acordo com Rüsen (2001), as razões da credibilidade das histórias são: experiências que preencham seu conteúdo factual; normas e valores, que preenchem seu conteúdo de significado; determinações de sentido, de acordo com as quais o conteúdo factual e de significado são mediados, narrativamente para formar a unidade de uma representação de continuidade constitutiva de sentido.

Segundo Rüsen, por retórica entende-se “uma estratégia de apresentação cuja plausibilidade aos olhos de seus destinatários está não no discurso racional de uma argumentação científica, mas no intento de conferir à apresentação uma forma (apenas) literalmente atrativa” (RÜSEN, 2007, p. 16).

Tanto o discurso narrativo de cunho científico quanto o extra acadêmico têm pretensão de verdade, ou seja, poder de argumentação retórica com finalidade de empreender informação e orientação.

Esses discursos, uma vez desconstruídos, podem evidenciar determinadas visões da realidade que podem ser determinantes na propagação de ideias atreladas ao pensamento histórico.

As questões sobre a produção de narrativas históricas como explicações da experiência do passado trazidas para o presente com

produção de sentido e orientando o agir humano emergem com o entendimento de que essa produção não está mais destinada aos historiadores profissionais e que a epistemologia dessa produção narrativa não é a mesma que outros tipos de explicações narrativas.

Não se costuma acreditar cegamente nas histórias. Elas têm de ser narradas de forma tal que as dúvidas que surgem na luta pelo reconhecimento não cheguem a ser formuladas ou pelo menos venham logo a ser resolvidas pelas histórias no movimento de sua narrativa (RÜSEN, 2001, p. 87).

No contato com uma narrativa histórica o sujeito pode processar tal história desenvolvendo a construção de sentido histórico e suprimindo carências de orientação temporal. Para isso essa narrativa precisa ser tomada como verdadeira e equivaler-se ao arcabouço temporal que tal sujeito possua, pois, o conhecimento histórico presente em uma narrativa histórica se completa nesse processo.

Conforme Rüsen (2001, p. 87 e 88), histórias verdadeiras são aquelas que respondam a carências de orientação temporal. A credibilidade de tal história precisa passar por critérios, como a significância que ela produza para o receptor, assim como o conteúdo experiencial e de sentido dessa história.

3. ALGUNS TEXTOS DO INSTITUTO MILLENIUM

O primeiro texto que nos interessa remete ao passado histórico da escravidão brasileira, repensado sobre o ideal de liberdade e o de opressão. “O genocídio de 80 milhões de brasileiros”, texto de Roberta Fragoso, publicado em 2011, que tenta desmascarar a intenção do uso da classificação racial proposta pelo IBGE em virtude do aproveitamento nos sistemas de cotas raciais para acesso a universidades públicas no Brasil, para isso ela usa do recurso retórico do choque ao propor isso como um genocídio brasileiro ao retirar do pardo a condição de pardo e incluí-lo, forçadamente, a condição de negro.

O texto de Fragoso não é descontextualizado e nem único, mas está inserido em uma corrente interpretativa sobre esta temática que entende que a beleza do Brasil é a mistura, ideal amplamente propagado, principalmente, na década de 1930 com o conceito de democracia racial. Entende ainda que existam grupos que desejam dividir a sociedade brasileira, a partir de uma disputa no campo racial, visando acabar com essa mistura racial em prol de privilégios para uma parte específica.

A autora demonstra isso quando desvenda o suposto mecanismo por onde a classificação é usada em favor dos “genocidas”:

“Sabe-se que os arautos da racialização no Brasil aqueles que querem à força afirmar que somos um país racista e que o negro está fora da universidade somente por conta do racismo (e que isso não tem nada a ver com a péssima qualidade dos estudos de que são vítimas, quando pobres), simplesmente matam os pardos quando lhes é conveniente. Eles afirmam que 50,7% dos brasileiros são ‘negros’ (a soma de pretos que são 7,61% mais pardos que são 43,13%), mas que apenas 8% dos negros estão na universidade! Neste momento, eles ‘matam’ os pardos, ignoram maliciosamente a representação de pardos de 32% no âmbito universitário e só divulgam os números relacionados aos pretos!”³

É explicitado na fala da autora no artigo o combate aos sistemas de cotas raciais e as ações afirmativas que propagam ideias de reparação histórica para à população afro descendente.

O debate sobre cotas raciais está sempre na pauta de discussões na sociedade. A partir desse debate, diversos setores sociais estruturam interpretações do passado para justificar os posicionamentos. Instituições, políticos, jornalistas, acadêmicos, alunos, professores e uma diversidade de pessoas estão pensando sobre os fatores que validam ou não o sistema de inclusão de alunos de origem negra ou parda nas instituições públicas de ensino superior ou no serviço público.

³ www.institutomillennium.org.br/artigos/o-genocidio-de-80-milhoes-de-brasileiros/

Iniciativas como essa das cotas raciais, aqui criticadas no texto do Imil, são vitórias políticas das ações afirmativas.

Essas ações afirmativas: “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física’. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que de acordo com o status quo sociorracial não se quer neutralizar” (MEC/UNESCO, 2007, p. 8).

Na parte final dessa ideia: “... portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que de acordo com o status quo sociorracial não se quer neutralizar [...]”, encontramos uma interpretação social histórica. Para os seus formuladores a ação afirmativa é um mecanismo de luta contra desigualdades sócio raciais, enxergada no presente, porém, existe um tipo específico de interpretação de passado nela.

A ideia é de um passado de opressão, um presente desigual e a solução a partir de mecanismos de reparação histórica.

A corrente interpretativa do passado no qual se vincula Roberta Fragoso diverge destas ideias de reparação e a entende como privilégio. Ideias de liberdade e de mérito são contextualizadas na crítica da autora.

O mesmo caminho de análise é tomado por Ali Kamel, que é jornalista, sociólogo e atual diretor geral de jornalismo e esportes da Rede Globo. Ali Kamel (2006) também propõe interpretações históricas e analisa os temas que estamos trabalhando aqui, inclusive, em momentos, usando da mesma interpretação histórica de Fragoso.

Para o jornalista, a noção de raça já é base para o racismo. Isso porque a noção de raça que toma é a noção biológica. Para o autor, a ciência já negou esse tipo de classificação por raça em seres humanos. Quando essa classificação é levantada hoje, seria para aprisionar algo que a ciência já libertou.

Em crítica a modelos estatísticos de definição de cor/raça, quando unem categorias como “preto” e “pardo” em “negros”, encontra aí um grande problema. Kamel compreende que esta categorização serviria

para aumentar o contingente populacional de “negros” no país, que na verdade seria de “pardos” e reflete a efetividade da miscigenação brasileira no amor livre das amarras raciais como supostamente ocorreu a partir de 1888 com o evento da lei Áurea.

O próximo texto do IMIL que apresentamos neste trabalho foi escrito por Nelson Motta e intitulado “A camiseta do Che” (26/01/2019)⁴, onde busca fazer uma relação política atual brasileira, já no governo Bolsonaro, estabelecendo parâmetros sobre questões envolvendo o livre consumo e da liberdade de expressão.

Para tanto, faz uso da história, contando a sua história específica no ano de 1967, ano em que o Brasil vivia a ditadura civil/militar. No entanto, Motta ambienta sua história na Nova York do mesmo ano, onde contrasta o universo ditatorial brasileiro de “livros e filmes proibidos, e palavras-tabu como comunismo, racismo e feminismo” com a liberdade de consumo estadunidense que encontrou. Liberdade essa que permitia nos Estados Unidos, de caça ao comunismo, se comprar uma camiseta do Che Guevara.

Motta segue construindo a ideia fazendo uso da história ao propor a seguinte questão: “A liberdade e a fartura americanas me impressionam como um novo mundo, a opção eram a pobreza e a repressão do comunismo cubano e soviético sonhado pela esquerda brasileira. Mas como ser contra a ditadura sem ser a favor da esquerda?”.

Com esta questão, Motta fecha o universo de possibilidades a partir do seu recorte: ou seguir a esquerda brasileira de 1967 e aderir ao modelo repressor do comunismo cubano e soviético ou aceitar a ditadura brasileira. Ideias de ditadura e repressão, democracia e liberalismo que estão postas no recorte e na visão do passado de Motta.

Por contexto, pode se entender que a ditadura brasileira estava mais para “dita-branda” ao ser comparada com a repressão comunista. A solução do impasse encontrada no liberalismo estadunidense.

⁴ <https://www.institutomillennium.org.br/artigos/a-camiseta-do-che/>

É muito grande o número de artigos publicados, apenas no canal do *Instituto Millenium*, que promove ideias sobre questões cotidianas da política, da economia, da sociedade e da cultura onde se usa o artifício da história como uma ferramenta de produção de sentido sobre esta ideia promovida. Além do *Instituto Millenium*, outros tantos canais e autores que se denominam liberais estão a praticar o mesmo exercício: produzindo histórias, fazendo seu próprio recorte, criticando a historiografia e tantos outros recursos que a história permite para auxiliar as explicações das ideias liberais.

A base desse liberalismo está sempre em torno do combate ao que denominam “Estado gigante” e que não permitiria a liberdade de mercado. Diversificar a economia, tirar das mãos do Estado setores importantes da produção e, principalmente, zelar pelos agentes públicos que comandam esse Estado, mesmo que esse zelo tenha viés partidário, fica claro como a tônica dos textos publicados nos canais que analisamos neste trabalho.

Um artigo que segue esta linha é o texto do antropólogo Roberto Da Matta “Encruzilhadas” (17/01/2019)⁵, em que discute o liberalismo de Tocqueville, traçando paralelo entre os Estados Unidos da época do filósofo francês e o de 130 anos depois, que veio ele mesmo a conhecer. Com isso levanta as possibilidades de um liberalismo que passe pelo individualismo e pelo igualitarismo, e faz essa jornada sobre a história do liberalismo para chegar no Brasil atual e discutir a reforma da previdência.

Desta forma podemos verificar nesse breve estudo que são grandes as possibilidades de aprofundarmos os conhecimentos do liberalismo na ótica desses escritores que referenciam o pensamento liberal brasileiro e formam opinião a partir do recurso dos usos público de histórias.

⁵ <https://www.institutomillenium.org.br/artigos/encruzilhadas/>

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar**, Curitiba, especial, p. 151-170, Editora UFPR. 2006.

BAGGIO, Katia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latinoamericanas. In: **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC 2016** - Campo Grande – MS.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. In: **Educ. Real**. Porto Alegre, v.37, n.3, p.991-1008, set/dez. 2012.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9 nº 19, PP.29-42. Set.1989-fev.1990.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da história**. Revista brasileira de história. São Paulo, v.28, nº55, p.153-170. 2008.

CERRI, Luiz F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. In: **Revista de História Regional** 15(2). P. 264-278. 2010.

CERRI, Luiz F. O historiador na reflexão didática. In: **História e Ensino**. Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan/jun. 2013.

FERREIRA, Ricardo F. O Brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. In: **Universidade de São Marcos - SP**. Psicologia & Sociedade; 14 (1): p.69-86; jan./jun.2002.

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Tese Doutorado*, Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 2012.

MILLENIUM, Instituto. **Racialismo contamina de vez a universidade pública**. 2012. Disponível em: <http://www.institutomillennium.org.br/divulgacao/editoriais/racialismo-contamina-de-vez-universidade-pblica/>. Acesso em 29/09/2017, 00:11.

MORAES, Thiago Aguiar de. Os think tanks brasileiros em perspectiva: características gerais, apontamentos conceituais e possibilidades de pesquisa. In: **Anais XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH**. Natal-RN, 2013.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v.1,n.2, p.07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SADDI, Rafael. O Parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: **Acta Scientiarum**. Education. Maringá-PR, v. 34, n. 2, p. 211-220, Jul-Dez. 2012.

SADDI, Rafael. A didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. In: **Revista História & Ensino**, Londrina-PR, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. In: **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n. 10, jan/jun. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: **ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

SCHWARCZ, Lilia K. M. Usos e Abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. In: **Afro-Ásia**, nº18, p.77-101. 1996.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVEIRA, Luciana. Fabricação de ideias, produção de consenso: Estudo de caso do Instituto Millenium. **Dissertação de Mestrado**, Unicamp. Campinas-SP, 2013.

LEITURA E VOCALIZAÇÃO DE POESIA EM SALA DE AULA:

por uma didática da criação

Thaise Monteiro¹

Helissa Soares²

INTRODUÇÃO

O ato de ler envolve, em primeiro lugar, a identificação dos símbolos (letras e palavras) e a relação desses símbolos com os sons que representam. No início da aprendizagem da leitura, a criança passa a diferenciar as letras, percebendo a relação de cada uma delas com seu respectivo correspondente sonoro. Assim, por meio de um processo, a criança é capaz de formar unidades linguísticas significativas. Porém, não é apenas a esse processo de decodificação que nos referimos ao tratarmos de leitura, falamos da compreensão e possível análise crítica do texto lido, pois não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido.

Recentes pesquisas apontam que ler é uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Se um aluno pouco é capaz de compreender aquilo que leu, como a leitura pode ser um processo interessante, prazeroso e motivador?

É possível encontrarmos uma grande variedade de textos de pesquisadores e teóricos que refletem sobre as muitas indagações que se lançam sobre a leitura. Mas o que se tem feito na prática com essas contribuições teóricas?

O exercício das funções relativas à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização e ensino da literatura, é

¹ Doutora em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: thaisepoeta@gmail.com

² Mestra em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: gatopretopoe@gmail.com

delegado à escola, local de formação do público leitor. Dessa forma, a família acaba por ausentar-se desse processo, questão discutida em *Como um romance*, por Daniel Pennac.

Dadas essas considerações iniciais, é possível questionar ainda se a escola pública brasileira tem desempenhado seu papel quanto à função de formação de leitores, e mais, no presente artigo, cujo foco é a leitura de poesia, essa pergunta seria voltada para o desempenho da escola quanto a formação do leitor desse gênero.

Não são necessárias muitas pesquisas para constatarmos o quanto o estudante é avesso ao texto poético, basta que se entre numa sala de aula e se proponha a sua leitura para que se ouça diversas expressões que representam o desapontamento dos alunos. Isso se dá, pois, o aluno não é capaz de gostar daquilo que não entende, daí a grande falta de interesse que impossibilita o gosto pela leitura do gênero. Um pressuposto refere-se à significação de um ambiente cultural na formação do leitor, discussão levantada por Antônio Candido, em seu texto “O direito a literatura”. Outra hipótese refere-se ao suposto alto grau de complexidade dos textos poéticos e das atividades propostas a partir deles, levantado não só pelos alunos, mas também pelos professores que subestimam a sua capacidade.

Um estudante, ou qualquer pessoa que se incentive e se auxilie, é capaz de ler poesia, dizer sobre o que um poema trata, apresentar outras possibilidades de leitura e interpretações e ainda gostar de poesia por meio da leitura em corpo de voz. Essa foi a proposta da oficina realizada numa escola municipal de Goiânia-GO, sustentada em teóricos como Antônio Candido, Mario Vargas Llosa, José Helder Pinheiro Alves, Daniel Pennac e Humberto Eco. Mas não podemos deixar de ressaltar que, a principal ferramenta utilizada na realização das oficinas, foram os próprios textos poéticos em coletânea por nós organizada.

Pretendemos, portanto, neste artigo, discutir ideias sobre a leitura e a vocalização de poesia, relatando experiências vividas em sala de aula, em oficinas oferecidas na escola. A oficina consiste basicamente no trabalho com o gênero lírico, por meio da leitura

efetiva de poesia, convocando algumas noções teóricas à medida que os textos as solicitavam. O material utilizado foi uma pequena coletânea composta por 4 poemas: “Trem de ferro” de Manuel Bandeira, “Ismália” de Alphonsus Guimarães, “Antiguidades” de Cora Coralina, e a primeira parte de “Uma didática da Invenção” de Manoel de Barros. Os objetivos eram proporcionar um contato efetivo e uma interação entre o leitor e o texto, instigando o aluno a vocalizar e analisar de forma crítica os textos lidos e incentivar o gosto pela leitura de poemas. Na metodologia utilizada, primeiramente era feita uma leitura silenciosa pelos alunos, na sequência um deles vocalizava o poema e, posteriormente, o texto lido era discutido por toda a turma. A proposta seguinte era que cada aluno realizasse a vocalização do mesmo poema, dando a ele a sua interpretação pessoal, num processo de criação.

Uma proposta de leitura interpretativa em corpo de voz envolve mais a forma como se “diz” o texto do que o que o texto propriamente diz. Porém, essas duas formas de interpretação, em que uma trata de um processo de produção de sentidos, e a outra da forma como a leitura é feita, no âmbito da expressão, são indissociáveis. Assim, a interpretação como a forma como o leitor incorpora o texto, através de inflexões vocais, expressões faciais e até mesmo gestos econômicos, transmitindo as emoções do texto, está diretamente ligada à interpretação textual como forma de entender o sentido.

No presente artigo, realizamos num primeiro tópico, uma discussão teórica-reflexiva. No segundo tópico apresentamos os dados como relato das experiências em sala de aula. E, por fim, analisamos esses dados apresentando os resultados das oficinas na escola.

1. DISCUSSÃO TEÓRICO-REFLEXIVA

A ascensão da burguesia se deu desde o final da idade média, pois com renascimento comercial os ideais burgueses expandiram-se. O renascimento cultural e os ideais iluministas introduziram o importante papel da leitura na sociedade. O padrão de vida

burguês passou a ser um alvo a ser alcançado, um modelo a ser imitado, com isso deu-se também a valorização da leitura, pois, por meio dela, era possível alcançar o conhecimento, forma de contestar os valores do sistema vivido.

O livro é um instrumento de difusão do saber, mas os iluministas atribuíam a ela um caráter utilitário. O acesso à leitura significou estimular uma indústria e a expansão do público leitor está no bojo da revolução industrial. Em decorrência da industrialização a literatura encontrou a necessidade de estimular seu próprio consumo, e as obras que aceitavam essa condição eram rotuladas de literatura de massa e perdiam seu reconhecimento artístico.

A literatura no Brasil, no início do século XIX, embora tenha se comprometido com a produção de obras que respondessem às exigências imediatas do público, caracteriza-se pela oscilação da adoção de uma estética e a aceitação dos leitores. Nos períodos anteriores à República a educação popular progrediu pouco.

O novo governo republicano, instaurado em 1889, mantém o modelo de ensino elitista, ainda que, quando inaugurado, buscasse soluções para o impasse educacional brasileiro, mas acabou sucumbindo às forças econômicas e políticas dos grupos tradicionais. Quanto à literatura, os problemas relativos à leitura transitam facilmente do setor responsável pela formação de leitores, a escola, para o setor responsável pela produção de materiais para serem lidos.

O aparecimento de uma literatura popular resulta de novas condições sociais e da persistência das questões antigas. Assim, no Brasil, a efetivação de um projeto de popularização da leitura depende de uma política educacional e de uma política cultural.

Segundo Candido (1995, p. 256-257), “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. O bem de que fala Antônio Candido é a literatura, cujas obras eruditas estão praticamente impossibilitadas de serem conhecidas e aproveitadas pelo homem do povo, muitas vezes devido à pobreza e à ignorância. Segundo Cândido (1995), a este homem restam a literatura de massa, o folclore e outras

modalidades, que são importantes e nobres, mas é grave considerá-las suficientes para formação da grande maioria.

Nossa sociedade segrega as camadas impossibilitando a propagação dos produtos sociais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, essa chamada popular. Assim, para que a literatura erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é necessário que a sociedade seja organizada de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens (CANDIDO, 1995, p. 257). Candido entende a literatura como um bem incompressível, ou seja, que não pode ser negado a ninguém, como a moradia e o alimento. Os bens incompressíveis, ao contrário dos compressíveis, asseguram a sobrevivência física e garantem a integridade espiritual, como a arte e a literatura, direito do homem (CANDIDO, 1995, p.241).

Portanto, a literatura é um direito humano, um bem. Porém este bem é imaterial, segundo Umberto Eco (2003), assim como os objetos da literatura. A literatura contribui para a formação da língua, cria identidade e comunidade, e mantém em exercício também a nossa língua individual.

Segundo Eco (2003, p.12) “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem e da vida”

Vivemos numa sociedade com muitos problemas, falta de segurança, saúde pública entre outros serviços, que acreditamos que existem em decorrência de problemas educacionais e culturais. Segundo Mario Vargas Llosa (2009), um mundo sem literatura seria incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade, pobre de palavra, ignorante e grave, e teria como traço principal o conformismo, a submissão dos seres humanos ao estabelecido. Llosa defende a literatura em todos os aspectos, para ele, ler boa literatura é divertir-se e aprender de maneira direta e intensa pela experiência vivida através das obras de ficção. Assim, uma pessoa que não lê ou lê pouco dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulo, sendo a ela imposto não apenas um limite verbal, mas um limite intelectual de pensamentos e conhecimentos. Portanto,

segundo Llosa (2009), é necessário ler bons livros e incitar a ler, estimular o gosto pela leitura a quantos venham depois de nós, como uma ocupação imprescindível, pois a leitura imprime a sua marca em todos os demais, e os enriquece.

Seja por questões históricas, sociais, culturais, políticas, educacionais ou econômicas, a existência de grandes problemas no que diz respeito à leitura e ensino de literatura nas escolas é um fato. O exercício das funções relativas à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização e ensino da literatura, é delegado à escola, local de formação do público leitor. Porém, será mesmo que a Escola Pública brasileira tem desempenhado seu papel quanto a função de formação de leitores?

José Helder Pinheiro Alves aponta para algumas questões acerca do ensino de literatura nas escolas no texto intitulado “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. Segundo o autor, tem-se discutido pouco o livro didático de literatura e, o mais grave, tem-se discutido pouco o ensino de literatura. Se por um lado há uma boa quantidade de livros no mercado, por outro, o modo de apresentar a literatura e de conceber o seu ensino não tem sofrido grandes alterações.

Alves (2007) observa que quase todos os livros didáticos apresentam um conteúdo comum: partem do trovadorismo português até as tendências contemporâneas de nossa literatura e assemelham-se, sobretudo, nos problemas, como o fragmentarismo, o modo como as figuras de linguagens são trabalhadas, ou seja, dissociado dos textos como um todo, entre outros problemas.

Outra questão problemática no livro didático é o modelo seguido para estudar literatura. Estuda-se mais história da literatura, estilos de época em sua ordem cronológica, que as obras em particular. A opção por ensinar história da literatura, muitas vezes presa uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco de cada obra. Espera-se que a predominância nos livros didáticos de

literatura, seja dos textos literários, na medida do possível completos, sobretudo os textos em verso.

Alves (2006), propõe ainda, acerca do ensino de literatura nas escolas, pensar possíveis contribuições da crítica literária e da teoria da literatura para o ensino da literatura no nível médio. As contribuições pressupõem uma mudança no modo de ensinar literatura, o que consistiria em ter o texto literário como eixo. O autor propõe buscar conceitos iniciais acerca do texto literário a partir da experiência concreta de leitura de obras de diferentes gêneros, para isso seria necessário fugir dos esquemas dos livros didáticos de literatura que sempre iniciam oferecendo conceitos e quase nunca colaboram para despertar o interesse pela literatura.

De fato, é escassa a leitura efetiva de obras dos diversos gêneros literários nas escolas, no entanto, a leitura de poesia ainda é menos privilegiada nesse cenário. Segundo Goiandira Ortiz de Camargo a ausência dos textos desse gênero, no conteúdo programático das escolas, se dá pelas mais variadas causas:

O caráter polissêmico da linguagem poética, que dificulta uma interpretação precisa e consensual, a mimese da subjetividade, de desenho mais individual e distante de referentes objetivos, a pouca familiaridade do docente com o gênero lírico, entre outras, está na pauta das justificativas quando se trata de seu estudo (CAMARGO, 2012, p. 57).

Por se tratar de um gênero cujos textos, de maneira geral, apresentam uma menor extensão, poemas deveriam ser lidos integralmente nas salas de aula. Porém, devido as causas supracitadas, o desenvolvimento dessas leituras ainda não é uma prática comum.

Ao considerar que a leitura é uma atividade de recepção e a vocalização é uma atividade de transmissão, que envolve a voz, a dicção, a entonação, as expressões faciais e o corpo do vocalizador, resultando numa performance, Camargo conclui que,

Dizer o poema para o outro a culminância de um processo de aproximação, experimentação, compreensão e interpretação. Isto é, será resultado de uma leitura que se aferra à sua vocalização, contribuindo significativamente com seus modos de realização. O emissor deve, antes de tudo, ser um leitor, que vivencia o que a atividade de recepção acarreta. Frequentar o poema para percebê-lo na suas imagens e materialidade, conhecer as noções elementares dadas pelos estudos literários, especificamente, pela teoria do poema, os seus registros históricos-sociais, culturais e literários, o repertório de vivências do leitor e, ao final, eleger uma interpretação constituem, também, uma leitura (CAMARGO, 2012, p. 71).

Eleger uma interpretação faz parte de um processo criativo que tem início na leitura, como recepção, como assimilação dos sentidos do texto e que culmina numa interpretação performática para o outro, o que implica a subjetividade do vocalizador, a eleição das ferramentas de corpo e de voz por ele feita, como a entonação, a altura, a velocidade da leitura, os gestos, as expressões faciais e etc.

Assim, o que propomos é a leitura e a vocalização de poesia nas Escolas, como parte de um processo de incentivo à leitura, de estudo, de ensino, de aprendizagem e de apreciação da literatura. Por isso trabalhamos na escola com o gênero lírico por meio da leitura efetiva de poemas, convocando algumas noções teóricas à medida que os textos as solicitavam. Vejamos em seguida o relato dessa experiência.

2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Foram realizadas oficinas de leitura de poesia na Escola Municipal Professora Dalísia Elisabeth Martins Doles, na cidade de Goiânia-GO, em turmas de alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. As oficinas aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de duas aulas de 45 minutos, totalizando 1 hora e meia de oficina. Foram 8 oficinas no decorrer do segundo semestre de 2011. Passamos, a seguir, ao relato de cada uma delas.

2.1 Oficina 1

No primeiro encontro os alunos estavam quietos e tímidos, até que realizamos uma dinâmica para que todos se apresentassem e falassem um pouco de si. Em seguida iniciamos uma conversa sobre leitura e literatura, em que todos informavam se gostavam de ler, o que liam e com que frequência liam. As respostas foram todas negativas, de modo que a grande parte dos alunos afirmou que não gosta de ler e que lia apenas o material didático, na escola.

Na sequência, realizamos uma conversa sobre poesia, em que cada um respondia o que entendia como poesia, se gostava ou não do gênero e se tinha interesse em desenvolver o gosto pela leitura de poesia e do texto literário em geral. Aos poucos introduzimos algumas noções teóricas dos gêneros literários no decorrer da conversa.

2.2 Oficina 2

No segundo encontro demos início à leitura efetiva dos textos com coletânea composta por quatro poemas: “Trem de ferro” de Manuel Bandeira, “Ismália” de Alphonsus Guimarães, “Antiguidades” de Cora Coralina e a primeira parte de “Uma didática da Invenção” de Manoel de Barros.

O primeiro poema lido foi o “Trem de ferro”. Solicitamos, primeiramente, uma leitura silenciosa do texto a todos os alunos. Posteriormente pedimos, de forma voluntária, que alguns lessem o poema em voz alta, uma leitura branca, simples, sem nenhuma interpretação. Em seguida realizamos uma conversa sobre o poema, verso a verso, estrofe a estrofe, no intuito de significarmos o texto. Todos eram convidados a opinar, mas nem todos contribuía na discussão.

Na sequência os alunos eram convidados a oferecerem a sua leitura pessoal, ou seja, depois de interpretar o poema textualmente, em seus significados, convidamos a oferecerem uma proposta de vocalização, no âmbito da expressão. Explicamos aos alunos que eles deveriam incorporar o texto, por meio de inflexões

vocais, expressões faciais e até mesmo gestos econômicos, transmitindo as emoções do texto. Nesse primeiro encontro apenas três alunos se dispuseram a apresentar de forma voluntária, dando suas interpretações.

Por fim, oferecemos aos alunos, a nossa vocalização do poema do qual veremos um trecho a seguir:

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria o que foi isto maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa fumaça
corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que preciso
Muito força
Muita força
Muita força

Aô ...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho

De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar[...]
(BANDEIRA, 1986, p. 236-237).

A primeira estrofe do poema, composta por três versos de mesmo conteúdo, vocalizamos de forma lenta, realizando uma maior pausa ao final de cada verso. Depois da segunda estrofe, em que a voz lírica questiona ao maquinista, vamos aumentando a velocidade e o ritmo de leitura, de modo que o som que se houve na vocalização se assemelha ao som do movimento de um trem, que vai ganhando força até conseguir alcançar a sua velocidade máxima.

Depois da nossa vocalização, propusemos uma atividade em que enfileiramos os alunos que se dispuseram a participar, dividimos o poema, uma parte para cada um e, em movimento circular dentro da sala de aula, eles liam o poema tendo como referência a nossa apresentação, ou seja, reproduzindo o som de um trem de ferro em movimento.

Ao fim da atividade muitos alunos que anteriormente não queriam participar das leituras e vocalizações, se mostraram interessados em participar, no entanto não havia mais tempo para continuarmos. Sendo assim, solicitamos que preparassem uma apresentação do poema “Trem de ferro” em casa, dando a eles toda uma liberdade criativa.

2.3 Oficina 3

No terceiro encontro, 8 alunos apresentaram as leituras que prepararam em casa, o restante, ainda envergonhado, preferiu não apresentar. Os 8 alunos que leram, liam, de certa forma, muito bem. No meio do processo, surgiu a discussão em que os demais alunos afirmavam que não queriam se apresentar porque acreditavam que

não sabiam ler ou que liam mal, motivo pelo qual tinham medo de passar vergonha diante da turma.

Seguimos então com a leitura da coletânea, lendo o segundo poema, “Ismália” de Alphonsus Guimaraes. Solicitamos que os alunos reconhecessem o texto, com uma leitura silenciosa. Depois pedimos que, de forma voluntária, alguns alunos apresentassem o poema. Para a nossa surpresa, quase toda a turma se ofereceu para participar.

Após a vocalização de 10 alunos, oferecemos uma forma lúdica de os alunos acessarem o texto. Inserimos os versos do poema nos ritmos de algumas músicas, como as cantigas populares “Teresinha de Jesus”, “Peixe vivo” e “A banda”, de Chico Buarque.

O poema do simbolismo brasileiro, assim como boa parte da música popular brasileira, é composto em redondilha maior, ou seja, versos com 7 sílabas, como podemos observar a seguir:

Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...
(GUIMARÃES, 1960, p. 231-232).

Conseguimos encaixar os versos do poema em diversas melodias de canções conhecidas, por terem exatamente a mesma medida, ou seja, versos com o mesmo número de sílabas. O que tornou possível que trocássemos a letras da música “A Banda”, de Chico Buarque, pelos versos de “Ismália” e, dessa maneira, com outra letra, cantássemos a música.

Os alunos ficaram intrigados e, sem saber que essa seria a nossa atividade, começaram, por si só, a tentar encaixar os versos do poema nas músicas que conheciam. Dividir então a turma em grupos que deveriam preparar, para o próximo encontro, uma apresentação do poema “Ismália” com a melodia da música que desejassem, para apresentar na oficina seguinte. Todos participaram da preparação.

2.4 Oficina 4

Para a nossa surpresa, no quarto encontro, todos os alunos participaram da apresentação. Cantaram suas “novas versões” da música escolhida com os versos do poema de Alphonsus de Guimarães. Apresentaram funk, música sertaneja, samba, rap e etc.

Aproveitamos a oportunidade para inserir um pouco de teoria acerca do verso, da rima e da métrica, para esclarecer porque o poema encaixava-se nas canções e tratamos também sobre as figuras de linguagem e sobre a plurissignificação da linguagem literária com base na leitura de “Ismália”.

No final da oficina oferecemos aos poucos alunos, que até então não tinham lido, o desafio de prepararem uma leitura para apresentarem à turma na oficina seguinte e como eles teriam uma semana pedimos que se dedicassem ao trabalho.

2.5 Oficina 5

Iniciamos o quinto encontro com a vocalização dos alunos mais envergonhados. Todos leram, mesmo com dificuldades.

Demos sequência às atividades com a leitura do poema “Antiguidades”, de Cora Coralina. Solicitamos à turma uma leitura silenciosa, para que todos reconhecessem o poema. Depois apresentamos a nossa proposta de vocalização do texto de Cora Coralina e, na sequência, conversamos sobre o poema. Nesse momento os alunos se mostraram muito incomodados, pois o poema de Cora era, para eles, muito longo e diferentemente do poema anterior, não tinha rimas.

Com isso sentimos a necessidade de tratarmos de teorias acerca do gênero lírico, da poesia na modernidade, do verso livre e da obra da poeta goiana, Cora Coralina. Solicitamos, por fim, que todos preparassem uma leitura interpretativa em corpo de voz com o poema “Antiguidades” para ser apresentado no encontro seguinte.

2.6 Oficina 6

No sexto encontro demos início às vocalizações perguntando quem gostaria de se apresentar. Todos queriam se apresentar, iniciando uma discussão entre os alunos sobre quem leria primeiro, isso porque todos gostariam de mostrar o que tinham preparado. A metade da turma se apresentou e a outra metade ficou para a oficina seguinte, dado ao pouco tempo de que dispúnhamos e ao tamanho do poema de Cora Coralina.

Ao final de cada apresentação, a turma comentava sobre a performance do colega que acabara de vocalizar, observando entonações, altura, projeção da voz, gestos corporais, expressões faciais, nervosismo e etc.

2.7 Oficina 7

Demos início ao penúltimo encontro com o restante das vocalizações de “Antiguidades” e os comentários ao final de cada performance. Em seguida continuamos com leitura da coletânea, lendo o último poema, a primeira parte de “Uma didática da invenção” de Manoel de Barros. Na sequência, fizemos uma interpretação do poema, conversamos sobre o texto e sobre a poesia na modernidade.

Por fim, todos os alunos realizaram a vocalização do poema, alguns, dentro de suas limitações e dificuldades, mas já bem mais soltos, com uma leitura consideravelmente melhor.

Para casa os alunos deveriam preparar uma última apresentação para a última oficina, porém a escolha do texto ficaria a critério deles. Cada um deveria escolher um poema de sua preferência e apresentar na confraternização final, que eles mesmos organizaram.

2.8 Oficina 8

No último encontro, os alunos organizaram uma pequena confraternização no pátio da escola onde há um palco. Nos primeiros minutos os alunos nos mostraram as os textos que haviam selecionado. Nós os orientamos, demos sugestões e, por fim, todos subiram ao palco e apresentaram as suas performances aos seus colegas, professores convidados, coordenação e direção da escola. Numa despedida emocionante esse foi o trabalho realizado na Escola Municipal Professora Dalísia Elisabeth Martins Doles, em Goiânia-GO.

3. ANÁLISE DE DADOS

Em princípio os alunos se mostraram tímidos e resistentes à leitura. A maioria afirmou que não gostava de ler, que quase nunca lia, a não ser quando obrigados pelas disciplinas da escola. Quanto à poesia, poucos sabiam de fato do que se tratava e tinham uma visão totalmente superficial e equivocada sobre o gênero

lírico. Poucos alunos, em princípio, participavam das discussões sobre o texto lido e muito menos ainda se dispunham a ler.

Como a proposta era a de uma vocalização para um público, os alunos se mostravam bastante envergonhados em princípio. Vergonha essa que, aos poucos, foi sendo substituída pelo desejo de participar, de mostrar que eram capazes de superar suas dificuldades.

Os alunos começaram a empolgar-se com a atividade de leitura em grupo, e pela forma que os textos adquiriam em suas vozes. Aos poucos todos começaram a participar das vocalizações e o silêncio que se ouvia quando a turma era solicitada a ler, deu lugar a um enorme alvoroço com o objetivo de decidir quem leria primeiro.

Os alunos com mais dificuldades de leitura, foram mais resistentes à proposta. Alguns visivelmente apenas decifravam as letras e sons, formando palavras, gaguejando. Como eles deveriam dizer os poemas, uns para os outros, esses com mais dificuldades, se empenharam em casa e foram superando as dificuldades e, por fim, efetuaram uma leitura mais fluida, com menos erros e ainda interpretando as intenções daquilo que liam.

Assim, os resultados das oficinas foram positivos. Os alunos tomaram gosto pelo que faziam, passaram a interessar-se pela leitura, pela poesia e pela literatura, tomando a atividade de ler como algo prazeroso e, de certa forma, divertido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vocalização de poesia, em que o leitor incorpora o texto, através de inflexões vocais, expressões faciais e até mesmo gestos econômicos, transmitindo as emoções do poema, interfere positivamente no desenvolvimento do interesse pela leitura. Essa leitura “interpretativa” coloca em cena a língua, o corpo e o desejo de quem lê, quem diz o poema, e de quem escuta.

Sendo assim, é necessário fazer com que a leitura adquira um estatuto de prática criadora, inventiva e produtora, não anulando-a ao texto lido, como se o sentido desejado pelo autor devesse se inscrever com toda imediatez e transparência, sem resistência, nem

desvio no espírito de seus leitores. É preciso que haja uma interação entre o texto e o leitor.

Por meio da leitura interpretativa em corpo de voz, o texto pode ser atualizado pela ação construtiva do vocalizador.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Reflexões sobre o livro didático de literatura. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA Márcia. (Orgs). In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2007.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta. (Orgs.). In: **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e prosa**. Vol único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Leitura vocalizada de poesia. In: ____; SANTOS E SILVA, Débora Cristina; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs). **Olhar o poema: Teoria e prática do letramento poético**. Goiânia: Cãnone, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. **Vários escritos**. 3. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad. Eliani Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUIMARÃES, Alphonsus de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.

LLOSA, Mario Vargas. **Em defesa do romance**. Piauí, São Paulo, n.37, out. 2009. Disponível em: <http://www.revistapiauí.com.br/interna_print.aspx?id=37>. Acesso em 03 nov. 2011.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CULTURA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lanuzza Gama Cruz¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) formalizada é algo recente na história do Brasil. O que aconteceu, no caso brasileiro, foi uma educação para jovens e adultos analfabetos, informal, principalmente por meio de entidades religiosas como os jesuítas. Os jesuítas tinham como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos e para isso utilizavam a educação, a fim de atingir seus objetivos.

Desta forma, seu papel na sociedade portuguesa foi fundamental. Pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. O ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os “ignorantes” a ler e escrever.

Ao retomar as fontes históricas da EJA no Brasil, temos uma melhor compreensão de como ela se articulava e desarticulava de acordo com os interesses políticos, sociais e econômicos. Também é importante compreender os conceitos que cercam a educação de

¹ Cursa o doutorado em Educação na PUC Goiás. Mestre em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014). Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Graduada em Direito pela Fundação UNIRG (2007). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José. Atualmente, é Diretora do Colégio Moderno (Grupo Educacional Moderno) e Gestora do Polo Uninter de Gurupi/TO. E-mail: lanuzzacruz@yahoo.com.br

jovens e adultos, a cultura que os envolve, bem como as vivências e experiências.

Pois a EJA é centrada na possibilidade dos alunos jovens e adultos trazerem para a sala de aula, seus conhecimentos populares, sua bagagem cultural.

Na EJA, está contextualização propicia melhores práticas educacionais. No entanto historicamente isso foi por muito tempo negligenciado, uma vez que a alfabetização era apenas uma replicação da alfabetização infantil no sistema de cartilhamento. Só na história recente do país e que as práticas educacionais da EJA, se tornaram inclusivas.

A partir das contribuições de Paulo Freire, que viabilizou os subsídios e a participação dos educandos na construção do seu próprio conhecimento. Utilizando as trocas de experiências e as vivências, como forma de aprendizagem em sala de aula, uma vez que, existe uma heterogeneidade muito grande.

A EJA revela especificidades numa reconfiguração, inserindo os sujeitos no mundo letrado, aproximando-os de um novo conhecimento e os reinserindo na sociedade. Reconhecendo que o educando independente de sua condição de classe social, etnia, religiosidade, gênero e território, e podem se expressar através da voz, dos gestos, dos pensamentos, das atitudes, toda a sua riqueza cultura, expressa por meio dos seus saberes.

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao iniciar o estudo sobre a EJA no Brasil, retomamos o primeiro movimento educacional, que se tem notícias, que é a Educação por meio dos Jesuítas.

Vasconcelos (1977, p. 40), considera que a história dos Jesuítas está circunstanciada de ambiguidades. Para uns foram eles a idealização do poder católico, o tipo mais perfeito do ministro do Evangelho, numa palavra verdadeiros apóstolos; para outros simboliza o instituto de Loyola a falsificação da fé, o relaxamento

das máximas da moral cristã, a corrupção da disciplina eclesiástica, quando o exigiam os interesses de sua egoísta política.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Para Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24), no entanto, “a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das Capitâneas Hereditárias”. Ele afirma, ainda que, a educação escolar colonial institucionalizada pode ser compreendida em três fases distintas: a primeira fase foi marcada pelo predomínio dos jesuítas, a segunda fase pelas reformas do Marquês de Pombal, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a terceira fase em que D. João VI veio com a corte para o Brasil em 1808.

Os jesuítas transmitiam conhecimentos científicos e a fé cristã, e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período colonial se deu de forma assistemática, pois não havia iniciativas governamentais significativas (SERRÃO, 1980).

Com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil. O marquês de Pombal organizou as escolas, de acordo com os interesses do Estado, já que tais reformas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista a exemplo da Inglaterra, e o Brasil como maior colônia de Portugal deveria servir a esta finalidade (BELLO, 1993).

A expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino no país. Para Azevedo (1964, p. 21), foi “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas

fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

No período pombalino se estabeleceu as aulas régias, que eram autônomas e isoladas, não se articulava com outras. E com um único professor. O ensino passou a ser disperso e fragmentando (AZEVEDO, 1964).

No período de D. João VI, a Educação no Brasil ganhou novos contornos, ele criou o curso de Medicina e Cirurgia, junto ao Hospital Militar (GADOTTI e ROMÃO, 2005).

Cunha (1986, p. 67), ao analisar o ensino superior no Império de 1822 a 1889, observou que, em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino “destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais.” Foi com D. João VI que passamos à secularização do ensino público.

Após a Independência do Brasil foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, que no seu artigo 179, trazia: a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (GHIRALDELLI JR., 2008).

No Brasil até 1930, a economia era predominantemente agrária e assim a escola não era uma prioridade. A Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes era realizada informalmente nas casas e fazendas, tendo como objetivo alfabetizar aqueles que tinham “disponibilidade”. Com as mudanças advindas com a ascensão industrial o cenário político e econômico mudou e a escolarização passou a ser vital para a economia e para servir ao crescimento e fornecimento de mão de obra no setor de indústria e serviços. Desta forma a massa de analfabetos começou a ser vista como um obstáculo ao desenvolvimento brasileiro (SERRÃO, 1982).

Di Pierro (2005, p. 1117), afirma que: “ao final dos anos 40 do século passado, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização”.

Educação de Adultos surgia como meio para superação do analfabetismo e para a formação de mão de obra qualificada.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função sócia da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

O Estado Novo (1937-1945), inaugurou as respostas à essas demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940. Assim, configurava-se uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo do Sistema “S”, (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI E SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC), comandado pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho (SAVIANE, 1998).

Com o fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial, as exigências educacionais eram outras. E era preciso aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. O estado brasileiro viu-se obrigado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos. Restava, portanto, para os excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. A primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho (DI PIERRO, 2005).

A finalidade era levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população. O Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEA's dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo. Analisando esse material produzido ao final dos anos de 1940 e durante a década de 1950, deparamo-nos com frases e afirmações que revelam as concepções que deram suporte à organização da campanha (SAVIANE, 1998).

O investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. O papel do alfabetizador, nessa época era de um sacerdote, identificado como aquele que tem uma missão a cumprir. Um ofício relevante. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, a pobreza, a falta de higiene e a escassa produtividade. Aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo, qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntários”.

No início de 1950, cinquenta e cinco por cento, da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Perante esse diagnóstico, apoiada no conceito de educação funcional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estimulou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país. Após, o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, foi criada, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região nordeste. Nesse Congresso, foi legitimada a frase “ser

brasileiro é ser alfabetizado”, essa perspectiva buscava enfatizar a importância da educação de adultos para a democracia e defendia a alfabetização em nome da cidadania. As delegações presentes no Segundo Congresso, de modo semelhante, não pouparam críticas à campanha (SAVIANE, 1998).

A precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional do professor de adultos foram alguns dos aspectos abordados. A delegação de Pernambuco, composta por um grupo emergente de educadores do qual fazia parte Paulo Freire, procurou ir além dessas críticas, indicando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando; e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares.

Os resultados da campanha, expressos nas críticas a ela dirigidas, revelam a fragilidade das concepções em que se baseou sua execução. Apesar de ter possibilitado a criação, em âmbito nacional, de uma estrutura mínima de atendimento, que se organizou em torno dos Serviços de Educação de Adultos, a campanha pouco contribuiu para uma efetiva valorização do magistério, na medida em que manteve insuficiente a remuneração e a qualificação dos professores.

O final dos anos 1950 e início dos anos 1960 foi marcado por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base. O país passava por significativas transformações sociais, políticas e econômicas. Essa nova conjuntura contribuiu para a modificação do caráter das iniciativas públicas em relação à educação de adultos.

Para Brandão (2006), a primeira experiência de educação com as classes populares, se deu, sucessivamente, o nome de educação de base no Movimento de Educação de Base (MEB), de educação libertadora e mais tarde de Educação Popular, surge no Brasil no começo da década de 1960. Assim, nasce, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação.

Começa como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de “cultura popular”, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente Brandão (2006).

Freire foi um dos intelectuais brasileiros que conseguiu captar os anseios dos oprimidos e fazer disso uma bandeira de luta, pois tinha a capacidade intelectual de organizar o conjunto dos trabalhadores na década de 1960 para refletir a situação em que viviam e transformar isso em instrumento de luta política, tendo como exemplo, os movimentos de cultura popular.

Os Movimentos de Cultura Popular nasceram da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo (PAIVA, 1983, p. 236).

Os sérios obstáculos, não estão resumidos a educação, mas principalmente a situação econômica e conseqüentemente social que favorecem a perpetuação das desigualdades e ao sistema de exclusão.

No entanto com a queda do regime populista, que havia permitido tal avanço, houve um retrocesso, ficando apenas a difusão dos princípios. Em que houve a disseminação de uma atmosfera ideológica propícia à democracia, mas não uma verdadeira ideologia. Mas que atemorizou a direita levando-a ao golpe.

Toda essa mobilização, que expressa a crescente pressão das massas sobre as estruturas do Estado, tinha, não obstante sua indiscutível relevância política, uma debilidade política congênita: encontrava-se direta ou indiretamente comprometida com o governo e, através dele, com as instituições vigentes que a própria pressão popular ameaçava. Esse equívoco histórico, uma das características mais importante de todo esse período, não pode deixar de ser analisado

quando buscamos compreender o sentido do movimento educacional brasileiro (WEFFORT, 2017, p. 16 e 17).

Paulo Freire (2000, p. 28), registrou que nas décadas de 1950 a 1960 a democracia brasileira era frágil. Pois a nossa inoperância democrática, deitava suas raízes, no poder autoritário dos setores dominantes da nossa sociedade. Mesmo nos momentos históricos em que tais segmentos eram provisoriamente derrotados pelo engajamento do povo, os setores mais conservadores reencontravam os caminhos para continuar existindo.

Welfort (2017), ao falar do auge da participação do povo na vida cultural do Brasil, por meio dos movimentos de educação popular em 1960, analisa que este esforço apenas começava a pôr alguns setores radicais da classe média em contato com o povo. E esse era apenas o início do surgimento da necessidade de organização das massas para a ação política e cultural.

Essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISEGEL, 1974).

A finalidade era levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

O contexto de 1960-1964, no âmbito de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um período em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a

entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torna-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Algumas experiências da educação de jovens e adultos foram criadas neste âmbito, vinculadas à valorização da educação e da cultura popular e à ampliação da participação das massas no processo político. É o caso do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, pela prefeitura municipal do Recife, e, posteriormente, estendido pelo governo do estado de Pernambuco a algumas cidades do interior do estado. Para o Movimento de Cultura Popular, a educação concebida como um meio que proporciona as condições intelectuais para o esclarecimento dos trabalhadores, ampliaria o engajamento deles no processo de transformação social.

Em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Protagonizado por setores progressistas da Igreja Católica, articulados em torno da Juventude Operária e da Juventude Universitária Católica, tinha suas origens nas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no nordeste brasileiro.

Neste mesmo ano, 1961, impulsionado pelas grandes manifestações populares, teve início a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada pela Secretaria de Educação de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.

A Campanha tinha como pressuposto a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As carências financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, nos quais se alfabetizavam crianças e adultos das classes populares. Havia, também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leitura, praças de cultura e esportes, etc.

Paulo Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhavam espaço com suas experiências de alfabetização de adultos que se destacavam das demais, em

especial, pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de 1290.

A tensão do período 1961-1964 foi decidida com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Entre os movimentos de educação popular, a ditadura civil-militar permitiu a sobrevivência apenas do MEB, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus objetivos teóricos e metodológicos, além de sua mudança geográfica. Com o Golpe de 1964, o país ingressou na fase capitalista monopolista de Estado.

O Estado, ao mesmo tempo em que atuou com base em uma política econômica fortemente modernizadora, manteve e aprofundou a dependência ao imperialismo, as disparidades regionais e a desigual distribuição de renda.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.7), o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes censurados. Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Em primeira instância, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (CRUZADA ABC).

Organizada como programa de impacto estadunidense, com financiamento e acordos MEC-USAID, e ideologia da segurança nacional, a Cruzada visava a integração e subordinação ao capital internacional. Sua ação restringiu-se, no entanto, a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar. Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que permaneceu vigente por quinze anos. Distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBRAL centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever.

Fávero (2009), destaca que o MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois, seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda

devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Todavia, não teve resultados satisfatórios, houveram muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.

A terceira ação do Regime foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/1971, em que se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5.692/1971, implementou o ensino supletivo, com um capítulo dedicado ao EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS), tinham influências tecnicistas (SAVIANI, 1998).

E em 1985, o MOBRAL deu lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização. E em 1980 popularizou várias pesquisas sobre a EJA.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. No artigo 208 da Constituição Federal a lei afirma que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988)”.

No governo de Collor houve um recuo em relação a EJA, em 1990 extingue-se a Fundação Educação. O MEC dá início no mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de recursos. Ainda na década de 1990 emergiram iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos, o governo incumbiu também os municípios a se engajarem nesta política, ocorrem parcerias entre Organizações não Governamentais, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais e através dos Fóruns a

partir de 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa” (MEC, 1999).

O governo de Fernando Henrique Cardoso dá início a sucessivas ações que reforçam a desresponsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos e remete para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade por seu atendimento. O governo fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNEJA e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2008).

Finalmente, ao criar o FUNDEF (FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO), excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo (CURY, 2005).

A nova identidade da EJA, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador- FAT, voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico (MEC, 2016).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

No governo Lula (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola

de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DO TRABALHO), Plano Nacional de Qualificação, PNQ - MTE, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (MINISTÉRIO DA SAÚDE), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (MINISTÉRIO DA DEFESA) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

A partir desse nível, o Estado assegura o financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal. Desse modo, com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada (KUENZER, 1998).

O que se presencia, sobretudo a partir de 2003, é um investimento mais intensificado na Educação Profissional, no entanto, as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos para seus investimentos.

No atual mundo do trabalho precarizado subcontratado, de tempo parcial, temporário, por conta própria, sem carteira os trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção da empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais. No mundo dos sem emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e a busca da empregabilidade pressiona o trabalhador desempregado a ser competente para manter ou até mesmo “criar” o seu próprio trabalho. Essa procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é vazia de significado, pois é condicionada e pela baixa

escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho (DELUIZ, 2004).

A política para a EJA priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos e a elevação de escolaridade e/ou à educação profissional. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) volta-se para conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos. Esse Programa foi criado em 2005, sendo parte das ações da Política Nacional de Juventude e sua meta inicial era a inclusão de jovens por meio da elevação de escolaridade, da profissionalização básica e da ação comunitária. Sua criação possuía um caráter emergencial, com a duração de dezoito meses, material pedagógico próprio e um auxílio de custo. Constitui-se, portanto, de 360 dias letivos, de 4 horas de atividades cada um, cinco vezes por semana. Isso significa um total de 1440 horas de aula ao final desse percurso, ou seja, ao final de 72 semanas de 20 horas cada uma.

O curso é organizado em seis unidades formativas e cada uma delas deve ser desenvolvida em 12 semanas, totalizando 72 semanas de aulas e 1440 horas. Na tentativa de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, criou-se o PROEJA, instituído como programa educacional brasileira pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 para todas as esferas de ensino estadual, municipal e federal. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto n.º 5.478 de 24 de junho de 2005, que criou o Programa, mas, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da EJA integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade (TAUFICK, 2013).

O Brasil Alfabetizado, programa voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos foi ampliado em 2017, passando de

168 mil para 250 mil alfabetizandos. Esse aumento, de acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017. Infelizmente o Brasil ainda tem 13,1 milhões de analfabetos. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM e EJA), lançado em 2003, é um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de alfabetizandos por ciclo era de 1,5 milhão. No entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo a partir 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 alfabetizandos. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961 e em 2015, com execução em 2016, despencou para 168 mil atendidos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024).

A resolução n.º 1 de 2 de fevereiro de 2016, definiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da EJA, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. A grande vantagem deste sistema de ensino é a universalização de acesso. Mas o enorme desafio diz respeito, a uma situação óbvia, a primeira é a evasão, pois conforme já demonstrado pelos dados do próprio MEC (2017), a evasão no Ensino à Distância, cerca de 40% é maior que no presencial 12%. O segundo aspecto, e que ainda temos uma quantidade grande de pessoas que são analfabetos digitais. Segundo o IBGE (2017), são 11 milhões de analfabetos funcionais no Brasil. Aqueles que, embora saibam assinar o nome, não têm instruções básicas para ler nem escrever. E cento e setenta milhões de brasileiros não têm acesso à Internet no país.

2. CULTURA ESCOLAR

A cultura faz parte do nosso íntimo, somos criadores e propagadores de uma cultura, na forma que a manifestamos de diversas maneiras. A escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, afim de que

haja um ambiente sociável onde todos possam se expressar. Assim a história e a cultura escolar, falam de uma realidade viva e transformadora. De um lado, a história da EJA, fala de uma realidade de exclusão dos mais pobres, e nasceu politicamente no sentido de fazer o resgate dessa dívida social. Do outro lado a EJA, é um lugar diferenciado, um espaço ímpar. Onde múltiplas vivências, se encontram, pois, esses alunos trazem suas vidas, suas práticas.

Candau (2003), afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é por sua vez um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de cultura.

Bourdieu (1996, p. 22), afirma que:

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última, [...] uma não pode ser pensada sem a outra, embasados na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado esses movimentos reivindicam a inclusão da cultura no currículo escolar.

O reconhecimento da multiculturalidade da sociedade leva a constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo como uma sala de aula.

Candau (2000; 2002), e Forquin (1993), enfatizam a relação existente entre escola e cultura, nos instiga a buscar uma melhor compreensão acerca da importância da cultura no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Darcy Ribeiro (1972, p. 05) afirma que:

Cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos

de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação.

O autor consente que embora a cultura seja um produto da ação humana é regulada pelas instituições de modo que se lapida a ideia a ser manifestada segundo os interesses ou valores de crenças de determinado grupo social.

A cultura neste sentido também é uma herança que se resume em um conjunto de saberes que são perpassados através das gerações, saberes estes manifestados e experimentados pelos ancestrais. Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que são estes fenômenos intrinsecamente ligados a cultura e a educação, juntas tornam-se elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores; quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional.

Candau (2003, p.160), afirma que: "a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural". Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. A escola além de ser uma instituição educacional, é uma instituição cultural, onde estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores, mas valorizados, através de discussões.

Trindade (2003), *apud* Ferreira (2005, p. 1), converge nesta posição: "a questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. De um lado está à educação e do outro a ideia de cultura como lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciência".

A cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois é ela é que nutre todo processo educacional, na missão de formar um indivíduo crítico e conhecedor de sua origem cultural. Embora a escola seja palco dessa multiculturalidade ela vem

encontrando várias dificuldades em interagir suas práticas educativas mais comuns com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos.

Diante dessa problemática Candau e Anhorn (2000, p. 02), afirmam que "hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica". E defende uma abordagem pedagógica pautada numa perspectiva de educação multicultural, ou seja, dever-se-ia incluir essa discussão no currículo escolar. A escola deveria seguir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas e por certo a valorização delas através dos eventos escolares ou outros meios pedagógicos. Candau e Anhorn (2000, p. 11), afirmam que:

Um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas.

A partir disso, pode-se concluir que a inclusão de currículo multicultural no ambiente escolar, não só possibilita o conhecimento de outras culturas, mas também auxilia no processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores utilizem da cultura dos alunos em suas aulas e em projetos da escola, quando há essa interação e interesse do professor em conhecer e por certo valorizar as demais culturas ocorre o processo de socialização, onde cada cultura passa a ser entendida e vista não mais com um olhar pejorativo, proporcionando a partir daí um

ambiente escolar, mas agradável e por certo uma nova perspectiva na forma de aprender.

Embora seja defendida essa aliança entre educação e cultura não se deve esquecer o professor neste processo, deve ser analisado se este está preparado para lidar com essa multiculturalidade do ambiente escolar.

Candau (2003, p. 157), afirma: "será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados". E certo que a construção na EJA a cultura tem uma importância vital, respeitando e resignificando os saberes dos educandos, e dando voz e consciência dos Jovens e Adultos.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho foi inicialmente uma pesquisa bibliográfica, na qual fichou-se alguns autores que defendem a importância da história e da cultura na EJA, tendo com fundamento os pressupostos teóricos da análise de conteúdo.

E o método historiográfico, que surge a partir das escolhas do pesquisador, das suas experiências e preferências; da sua sensibilidade ao enxergar as pistas deixadas pelas pegadas dos homens no tempo, ao observar fatos aparentemente insignificantes inseridos na realidade complexa, mas nem sempre perceptível em um primeiro momento.

O historiador *Robert Darnton* é quem nos orienta a respeito da possibilidade de leitura das práticas sociais, "porque se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico" (DARNTON, 1986, p. 04), advertindo o autor para a busca dos significados que surgem a cada novo olhar sobre o objeto. Significado que se altera em decorrência das experiências vivenciadas pelo pesquisador. Portanto, pergunta-se que formação de Educação de Jovens e Adultos estamos realizando, e com que finalidade.

O desafio da EJA hoje é desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e uma educação libertaria, dialética e crítica. Respeitando sua cultura, fundamentada no princípio de sua dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltar as raízes históricas da EJA, é compreender, essa educação, seu surgimento, suas fragilidades e resgatar a memória de tudo o que ocorreu ao longo do nosso processo educacional. Pois é a partir dessa trajetória histórica da EJA, que podemos evocar que hoje não se repita processos arcaicos, que já demonstraram ser ineficazes. Conforme exposto podemos considerar que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural. Sabemos que é papel da escola socializar o conhecimento, mas também é dever desta atentar para as manifestações culturais como uma forma de ensinar.

Compreende-se a cultura como um elemento que nutre o processo de ensino aprendizagem, pois ela nos fornece vários meios a ser discutidos em sala de aula. Faz-se necessário desfazer o caráter excludente da EJA e do currículo tradicional, que reproduzem as desigualdades sociais ao trabalhar com padrões culturais distantes das realidades dos alunos.

Para que haja uma parceria entre a história, cultura e a educação faz-se necessário deixar de lado alguns estereótipos para que haja essa integração. Estudar a história que cerca a EJA, contribuiu para a análise dos programas e para o tensionamento sobre os sentidos que produzem em seu contexto histórico. Convertendo-se em um produto cultural regressivo, pois se faz cúmplice de um estado de reificação que somente os educadores poderão superar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil**. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional (2014-2024)**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** Brasília Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016** Brasília Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ ministério da educação secretaria de educação fundamental**. 3ª edição, 2001.

BRASIL. **Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Coleção primeiros passos. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, 79: 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem. A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

COMISSÃO para **Elaboração de Diretrizes Político-pedagógicas para a Fundação Educar**. Fundação educar: Diretrizes Político-Pedagógicas. Brasília. 1986.

COMISSÃO Nacional do Ano Internacional da Alfabetização. Educar e libertar. S.l., 36 p. 1989.

COMISSÃO Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Recomendações. Brasília. 1994.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, V., Hamburgo: 14-18 de julio. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro. Hamburgo: UIE/UNESCO, 26 p. 1997.

CONGRESSO Nacional de Educação, 2o, (1997). (Belo Horizonte, nov.) Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. S.l.: s.ed., 73 p. (apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Ivan Valente como PL 4155/98).

CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 22 de abr. 2006.

CUNHA, E.R. Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores de EJA Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores da EJA. **Contrapontos**. Volume 9 nº 2. pp. 51 - 65. Itajaí, mai/ago 2009.

DARNTON, Robert. **O Grande massacre de gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro. Graal, 1986.

DELUIZ, Neisi. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 20/03/2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

ENCONTRO Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Olinda, PE: 1993). **Anais**. Brasília: INEP, 381p. 1994.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (Orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FERREIRA, Nilza Brandolfo, A relação Cultura e Educação. Projeto apresentado no curso de **Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional** a UNESP. São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out. 2005 .

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teorias, prática e proposta**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em 20/03/2014.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais 2006. Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>. Acesso em 20/03/2014.

KUENZER, Acacia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549- 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

NEVES, Fátima Maria. Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo. 1993. 190 p. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Metodista de Piracicaba. 1993.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas. 1998. 143 p. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. 3. ed. v. 2: A formação do Estado Moderno (1415-1495). Lisboa: Verbo, 1980.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. v. 6: O despotismo iluminado (1750-1807). Lisboa: Verbo, 1982.

SILVA, Nilce da. "Ser adulto": alguns elementos para a discussão deste conceito e para a 36ª Reunião Nacional da ANPEd. In: **Millenium Revista do ISPV. Educação, Ciência e Tecnologia**, n. 29, jun/2004. p. 281-290.

SOUSA, Filomena Carvalho. O que é "ser adulto": as práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto" na sociedade portuguesa. In: **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo: USP, ano/vol 1, nº2, marago/2007, p. 55-69.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 140. 2013.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

VASCONCELOS, Simão de. **Crônica da Companhia de Jesus**. 3. ed. Petrópolis: Vozes/ INL/MEC, 1977. v. 1.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos** Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Disponível <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>> Acesso em 17 de agosto, 2007.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ESTUDO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE TECNOLÓGICO DO ESTADO DE GOIÁS – ITEGO SEBASTIÃO DE SIQUEIRA

Leoneide Paula da Costa¹

Júlio César Ferreira²

Daniele Lopes Oliveira³

INTRODUÇÃO

A Educação é um campo de disputa político, em que diversas abordagens e projetos ditos educativos demonstram uma intencionalidade e buscam, tendo a educação, como meio e não fim, consolidar os desejos econômicos,

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFGoiano. Especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho. Graduada em Licenciatura Matemática – Universidade Federal de Goiás. E-mail: leoneidepaula@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. PhD em Processamento de Sinais pela Universidade de Rennes 1 (França) e Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Especialista em Educação, área de concentração: Docência Universitária (2006). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2005). Técnico em Telecomunicações pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás, hoje IF Goiás (1997). E-mail: julio.ferreira@ifgoiano.edu.br

³ Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com

políticos e sociais característicos das feições na qual o Estado se transveste naquele momento histórico.

No Brasil em que socialismo, liberalismo e bem-estar-social se misturam e permeiam discursos que deveriam ser dissonantes. Isso fica muito claro, pois a educação profissional no Brasil, possui dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores, um explora o viés capitalista, focado na prática “no fazer”, nas políticas neoliberais de mercado. E outra busca na empregabilidade, no acesso ao mundo do trabalho à dignidade é a busca por melhores condições de vida.

A partir de leituras de base *marxista*, estudaremos as práticas formativas da educação profissional, problematizando as estratégias político pedagógico da educação profissional no Brasil, centradas no pragmatismo e que visam a segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar. Fazendo com que o trabalhador desenvolva capacidade metódica e produtivista. E como nos últimos anos, houve um esvaziamento das disciplinas de caráter discursistas e que tem por objetivo a reflexão e o pensamento em detrimento de disciplinas de competência voltadas as práticas profissionais, no modelo *fordista*, com finalidade meramente de produção.

Para tanto, embasaremos o estudo da educação profissional em Ciavatta, Frigotto, Dante Henrique Moura, Mezaros, Marise Ramos, Daros entres outros.

Para compreender as dualidades da educação profissional brasileira temos que retomar a história, de acordo com Florestan Fernandes (2006), o marco da educação profissional se inicia em 1930, o autor explica que com a revolução burguesa, no Brasil, instaurou-se, assim, o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização.

A partir deste, a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos.

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do

desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno da própria política educacional.

Em 1909, o presidente *Nilo Peçanha*, assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando dezenove escolas, chamadas de: “Escolas de Aprendizizes e Artífices”.

No ano 1980, ocorre o processo de redemocratização do país e as disputas em torno da aprovação da nova Constituição Federal e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1990 se inicia a hegemonia neoliberal, considerando o movimento contraditório, por um lado, se busca o fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, mediante a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica; e, por outro, realiza-se uma reforma que a descolou do sistema de educação escolar. Houve algumas conquistas obtidas com a aprovação da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, também apresentou um percurso histórico controvertido das políticas de educação profissional, pois as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram plenamente (BRASIL, 1988). Não obstante, uma significativa inflexão no sentido de se valorizar a educação profissional no Brasil pode ser considerada como uma marca de ambos os mandatos dessa gestão. A revogação do Decreto nº 2.208/97 realizada em 23 de julho de 2004, buscando restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica como um direito das pessoas e uma necessidade do país foi, sem dúvida, um momento importante. O conteúdo do Decreto nº. 5.154/2004, por sua vez, reveste-se de alguma polêmica, mas tem possibilitado debates importantes e perspectivas progressistas para a política de educação profissional, especialmente em relação à possibilidade de integração com o ensino médio (BRASIL, 2004).

Assim a educação profissional no Brasil com a retomada do projeto de desenvolvimento nacional, especialmente a partir da

segunda metade do segundo mandato do presidente Lula, destaca-se por medidas que contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio, perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais da produção moderna. Uma vez que essa relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura é discutida como unidade e, por isto, esses são designados como conceitos indissociáveis da formação humana. Com esta compreensão, discutimos o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico, como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade para si; discussão essa necessária à abordagem do trabalho como princípio educativo, bem como a pesquisa como princípio pedagógico.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 1996). Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Dentre as várias possibilidades, destacam-se: a modalidade da educação de jovens e adultos, em caráter preferencial, segundo a LDB (BRASIL, 1996); a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar, concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente.

Com esta concepção, a LDB situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca

em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade” (BRASIL, 1988).

Um conjunto de atores opera na educação profissional e tecnológica. Destacam-se aqui dois grupos: os responsáveis pela definição das leis e normatizações e os ofertantes dos cursos. Primeiramente os Órgãos normatizadores da EPT. No nível da União: Congresso Nacional; Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e Órgãos próprios das respectivas Redes e Instituições de Ensino. No nível dos estados/Distrito Federal e municípios: Conselhos de Educação e Secretarias de Educação. Órgãos Próprios das respectivas Redes e Instituições de Ensino.

A Lei Complementar nº 26, de dezembro de 1998, LDB Estadual, em seu art. 108, alterado pelas Leis Complementares nº 35/2001 e nº 109/2014 estabeleceu que a Rede Estadual Pública de Educação Profissional de Goiás é formada pelas unidades de educação profissional e tecnológica, na forma de Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (ITEGO), e suas Unidades Descentralizadas de Educação Profissional, os Colégios Tecnológicos (COTEC) (GOVERNO DO ESTADO DE GOIAS, 1998). Sendo que os ITEGO poderão ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Os COTEC poderão ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Ambos deverão integrar efetivamente a Educação Profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à inovação.

Sabe-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da rede pública estadual deixou de fazer parte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás com a reforma administrativa ocorrida em 2008, migrando-se para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, passando, com a Reforma Administrativa de 2014, sua

vinculação para a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação (SED), (GOVERNO DO ESTADO DE GOIAS, 2008).

A política de desestatização motivada pelo Governo Federal, no final da década de 1990, por intermédio de medidas direcionadas a privatização das empresas públicas alcançou o Estado de Goiás no que se refere à implantação das Organizações Sociais (OS) no serviço público. A partir da criação da Lei nº 18.658, de 2 de outubro de 2014, que alterou a lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos (GOVERNO DO ESTADO DE GOIAS, 2014).

Dessa forma, tal alteração possibilitou implantar a gestão compartilhada por via das OSs na educação pública estadual. Assim, a SED iniciou em 2016 o contrato de gestão e transferiu a administração da Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, composta pelos ITEGO, e suas unidades vinculadas, os Cotec, para as OSs.

As OSs selecionadas para gerenciar os ITEGOS e COTECS de maneira compartilhada com a SED são: Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (IBRACEDS); Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (FAESP); Instituto Reger de Educação, Cultura e Tecnologia (INSTITUTO REGER); Centro de Gestão em Educação Continuada (CEGECON); e Centro de Soluções em Tecnologia e Educação (CENTEDUC).

Portanto, no quadro atual a Rede Estadual Pública de Educação Profissional de Goiás é mantida pela Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI) e gerenciadas pelas OSs. A Rede é constituída por vinte e nove ITEGO, sendo que: vinte e cinco estão em operação, outros três em construção e um em reforma. Além de sessenta COTEC.

A Rede está distribuída em cinco Regionais. Regional 1 – IBRACEDS: sediados nos municípios de Cristalina, Formosa, Niquelândia, Porangatu, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso; Regional 2 - FAESPE: sediados nos municípios de

Caiapônia, Ceres, Goianésia, Jaraguá, Piranhas e Uruana; Regional 3 - REGER: sediados nos municípios de Anápolis, Catalão (ITEGO Aguinaldo de Campos e ITEGO - Labibe Faiad). Regional 4 - CEGECON: sediado nos municípios de Goiânia (ITEGO - Basileu França), Goiás, Goiatuba e Piracanjuba; Regional 5 - CENTEDUC: sediados nos municípios de Aparecida de Goiânia, Goiânia (ITEGO - José Luiz Bittencourt, ITEGO Sebastião de Siqueira e a Unidade EAD ITEGO - Léo Lince Do Carmo Almeida), Mineiros, Palmeiras e Santa Helena de Goiás.

A pesquisa será realizada no Instituto Tecnológico do Estado de Goiás, Sebastião de Siqueira, sediado em Goiânia que atende a capital e também as cidades que compõem a grande metrópole: Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Aragoiânia, Inhumas, Teresópolis e Trindade.

Os ITEGO ofertam cursos na modalidade presencial e a distância: capacitação/atualização com duração de dois meses. Qualificação com duração de cinco meses. Técnico de Nível Médio com duração aproximada de dois anos e Superior de Tecnologia com duração de três anos. Além de prestação de serviços de desenvolvimento e inovação, vinculadas com o setor produtivo e os Arranjos Produtivos Locais (APLs), possibilitando a propagação e transmissão de conhecimentos, novas tecnologias e formação profissional no território de Goiás. Também é responsável pela execução da política estadual de educação profissional tecnológica e de inovação no Estado de Goiás. No âmbito da SED, tem como principal demandante o setor empresarial e seus potenciais empreendedores. De acordo com a vocação de cada município, determinada pelos APLs e seus potenciais seguimentos do setor produtivo.

Está articulada com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária (EMATER), as demais instituições de ensino, pesquisa e inovação (ICTIs) e outros autores do ecossistema de inovação, presentes em cada polo de excelência. Sendo assim, a Educação

Profissional de Goiás é estendida a um crescente número de pessoas, construindo competências, habilidades, atitudes e valores.

Os cursos técnicos e tecnológicos do ITEGO pesquisado possuem os seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; Recursos Naturais e Segurança; Informação e Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social. Alguns cursos desenvolvidos atualmente, neste ITEGO: técnico em enfermagem, técnico em administração, técnico em química e técnico em segurança do trabalho. Além do curso superior: tecnólogo em logística. A administração do ITEGO, no contrato de gestão compartilhada com as OSs, está a cargo de um Diretor indicado e designado pela SED, apoiada administrativamente pelos órgãos colegiados: Conselho Diretor, de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador nas ações propostas no planejamento estratégico; e Grupo Gestor, colegiado responsável pelo acompanhamento e deliberação de assuntos relativos ao ensino desenvolvido pela instituição. Além dos órgãos colegiados existem os de apoio imediato ao diretor, que são representados pelas Coordenações, sendo elas: Gestão Administrativa, Integração Escola-comunidade, Técnico-Pedagógica. Esta estrutura é disponibilizada pelo Contrato de Gestão com as OSs.

Os ITEGO têm como conselho consultivo o Conselho Escolar que é responsável por gerenciar os recursos financeiros da instituição. Por fim o corpo docente equipe diretamente responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão. Constituído por profissionais qualificados, na forma da lei, preferencialmente com formação superior na respectiva área de atuação ou em área afim, desde que, neste caso, possuam comprovada capacidade profissional para atuar na área.

O estudo será realizado a partir de abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados são: pesquisa documental, bibliográfica, bem como uma entrevista com o (a) Gestor (a) responsável pelo Instituto, com modelo previamente estruturado.

A partir da pesquisa-ação será elaborada e aplicada uma sequência didática (produto educacional), em colaboração com os docentes, no segundo ano do curso Técnico em Enfermagem subsequente ao ensino médio dentro de uma proposta omnilateral, em que será aplicada uma sequência didática para o curso de técnico de enfermagem. Para os alunos que cursam o módulo II, na disciplina de Área Básica de Enfermagem, bloco temático de Organização do trabalho em Enfermagem I, nas disciplinas de Relações Humanas, Ética e Bioética com carga horaria de 40h e na disciplina de Segurança do Paciente e Biossegurança com carga horaria de 40h.

Em seguida, serão empregados questionários semiestruturados ao corpo docente e alunos do curso Técnico em Enfermagem com o intuito de verificar se ocorre a relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como conceitos indissociáveis da formação humana. Após as informações conseguidas analisaremos os dados a partir da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011). Publicaremos os resultados desta pesquisa através de dissertação e artigos que serão apresentados em eventos.

Portanto, a presente pesquisa objetiva conhecer o Projeto Político Pedagógico proposto pelo Instituto Tecnológico do Estado de Goiás Sebastião Siqueira, localizado em Goiânia, a partir da visão manifesta dos formadores em relação à constituição para o mundo do trabalho articulados com as necessidades sociais, tendo em vista a formação de profissionais críticos e éticos, capazes de exercer com competência sua atividade profissional, colaborando para a promoção da inclusão social e produtiva.

1. O INSTITUTO TECNOLÓGICO DO ESTADO DE GOIÁS

O Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (ITEGO), em sua proposta pedagógica de ensino, busca oferecer Educação Profissional de qualidade, na modalidade presencial e a distância, e incentivar a pesquisa, objetivando a valorização do ser humano e seu ingresso no mundo do trabalho. E se propõe a ser uma instituição democrática, comprometida com a formação cidadã, tornando-se

referência em Educação Profissional, seguindo as premissas de qualidade, transparência e responsabilidade socioambiental.

Perseguindo essa proposição, este projeto de pesquisa apresenta relevância no sentido de contribuir com dados sobre o ensino profissionalizante da Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Goiás, uma vez que há poucos estudos sobre essa temática.

Além disso, é importante ressaltar que as Organizações Sociais gerenciam, de maneira compartilhada com a SED, os ITEGO através do contrato de gestão com Governo Estadual, procurando legitimar-se a partir de um discurso que alega promover uma formação articulada com as necessidades econômicas, sociais e culturais de cada região. Portanto, buscamos conhecer e ampliar os conhecimentos sobre o tema uma vez que se pressupõe que as OS tem a função de consolidar em suas práticas a ideologia dominante.

Desta maneira, a pesquisa pretende conhecer se os objetivos do Projeto Político Pedagógico do ITEGO Sebastião de Siqueira são alcançados na prática. Se há relação e articulação entre a formação desenvolvida visando à formação integral do estudante na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional, como também se as políticas pretendidas alcançam a finalidade almejada na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional.

Conhecer se os objetivos do Projeto Político Pedagógico do ITEGO, Sebastião de Siqueira no curso técnico de enfermagem para os alunos que cursam o módulo II, são alcançados na prática, a partir da visão manifesta dos formadores em relação à aptidão para o mundo do trabalho, tendo em vista a qualificação de profissionais críticos e éticos hábeis a exercerem com eficiência sua atividade profissional. Contextualizar a política de inserção do cidadão no mundo profissionalizado do trabalho a partir do projeto formativo do ITEGO em Goiás. Identificar a proposta curricular e demais documentos norteadores do curso profissionalizante do Instituto Tecnológico do Estado de Goiás Sebastião de Siqueira. Elaborar de

forma conjunta uma proposta de ensino interdisciplinar (sequência didática), com a finalidade de fomentar teoria e prática e trazer ações integradoras do conhecimento.

Aplicar uma sequência didática (produto educacional), na turma selecionada visando a integração curricular e a transdisciplinaridade. Avaliar as atividades de ensino produzidas mediante a aplicação de questionário aos alunos e professores integrantes do projeto. Verificar se há relação e articulação entre a formação desenvolvida visando à formação integral do estudante na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional. E observar se as políticas pretendidas alcançam a finalidade almejada na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional.

A presente pesquisa será realizada no Instituto Tecnológico do Estado de Goiás Sebastião de Siqueira, que está localizado em Goiânia-Goiás, Av. Alexandre de Morais, nº 450, Setor Parque Amazônia, Goiânia-GO, CEP: 74.840-570, em uma região que atende os municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia e recebe o maior índice populacional do Estado, atingindo, também, as cidades que compõem a grande metrópole: Senador Canedo, Aragoiânia, Inhumas, Teresópolis e Trindade.

Este Instituto é destaque na região por ofertar a Educação Profissional a um grande número de pessoas. Os cursos técnicos e tecnológicos deste Instituto possuem os seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; Recursos Naturais e Segurança; Informação e Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social.

Atualmente estão sendo desenvolvidos os seguintes cursos: técnico em enfermagem, técnico em administração, técnico em química e técnico em segurança do trabalho. Além do Curso Superior: Tecnólogo em logística.

O público alvo da pesquisa serão equipe gestora, corpo docente e alunos que cursam o segundo ano do curso Técnico em Enfermagem subsequente ao Ensino Médio no Instituto

Tecnológico do Estado de Goiás Sebastião de Siqueira com a finalidade de conhecer as interfaces da localidade pesquisada pelos diversos atores envolvidos e observar se existe consonância entre o Projeto Político Pedagógico, e a prática, bem se aquilo que está descrito no rol taxativo legal se efetiva nas práxis.

2. METODOLOGIA

A realização desta pesquisa terá início com uma revisão bibliográfica sobre os principais autores que podem contribuir para a melhor compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Também será realizada uma pesquisa documental com análise dos documentos norteadores (Legislações pertinentes, Projeto Político Pedagógico e demais apontamentos) da instituição onde se realizará o estudo.

Nosso campo de pesquisa será Instituto Tecnológico de Goiás (ITEGO) Sebastião Siqueira, na cidade de Goiânia, no ano de 2020. Nosso período de investigação inicia-se em agosto de 2019 com levantamento bibliográfico acerca da educação profissional, posteriormente será realizada a pesquisa de campo para a coleta de informações sobre a Rede Estadual Pública de Educação Profissional de Goiás.

Para Oliveira (2007, p. 69), “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. No ano de 2020 desenvolveremos a complementação da pesquisa bibliográfica, a coleta de dados e a análise.

Como vamos investigar o Projeto Político Pedagógico do ITEGO haverá contato com o (a) Gestor (a), corpo docente e alunos dos cursos técnicos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional.

Segundo Thiollent (2002, p. 75 *apud* VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir

informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, *apud* Elia e Sampaio, 2001, p. 248).

A forma inicial de pesquisa-ação é caracterizada pela colaboração e negociação entre especialistas e práticos, integrantes da pesquisa. O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. Hoje, a pesquisa-ação beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações.

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

A pesquisa terá também uma vertente qualitativa, seguindo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem uma discussão, dentro de uma vertente qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado. Em outras palavras, busca compreender o comportamento das partes pesquisadas, estudando as suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos.

Marconi e Lakatos (2003), definem a pesquisa qualitativa como o conjunto de atividades planejadas que direcionam a investigação

para atingir o objetivo e auxiliar nas decisões do pesquisador. Por isso, buscamos compreender os aspectos da realidade do ensino profissional de um determinado grupo social.

Para essa coleta pretendemos empregar os seguintes instrumentos: questionário e entrevista. Escolhemos o questionário online que será composto por perguntas mistas e direcionado a grupos distintos: i) corpo docente, diretamente responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, e, ii) alunos, regularmente matriculados no ITEGO no curso técnico em Enfermagem, subsequente ao ensino médio. Nos grupos a coleta de dados ocorrerá por meio de questionário. Gil (2002, p. 121) aponta a seguinte definição de questionário:

Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Além disso, pretendemos realizar uma entrevista com o (a) Gestor (a) responsável pelo ITEGO Sebastião Siqueira, para verificar como avalia os currículos dos cursos profissionalizantes da instituição se atendem às necessidades atuais, as demandas sociais e do setor produtivo. A entrevista, segundo Lüdke e André, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 34).

Os sujeitos selecionados para a realização dessa pesquisa serão a equipe gestora, corpo docente e discente. A fim de que, estes agentes, possam trazer informações relevantes e contribuam com dados e informações que subsidiem o estudo. As análises do Projeto Político Pedagógico do ITEGO Sebastião Siqueira, bem como os demais documentos, serão analisadas a fim de desenvolver as práticas pedagógicas e constituir um produto final que agregue valor ao trabalho.

A coleta de dados seguirá algumas fases, primeiramente será desenvolvida uma pesquisa-ação, com intuito de conhecer a instituição. Posteriormente será estudado o Projeto Político Pedagógico do ITEGO Sebastião Siqueira, e documentos afins que norteiam a práticas pedagógicas do curso.

Depois será realizada a entrevista com o (a) Gestor (a) responsável pelo ITEGO Sebastião Siqueira (Cargo de Diretor), e serão aplicados os questionários ao corpo docente e discente, mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) pelos pais ou responsáveis e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os demais participantes.

De acordo com Gil, (1999), a aplicação dos questionários deve ter uma intencionalidade, dentro da pesquisa. E o questionário deve ser definido como um conjunto de perguntas elaboradas de forma articulada com os objetivos do estudo, a fim de buscar informações relevantes para a pesquisa, junto aos atores e segmentos envolvidos.

A pesquisa optou pela não identificação dos participantes, garantindo, assim, a confidencialidade e a impessoalidade do processo.

Os questionários submetidos aos participantes, contarão com questões semiestruturados terão questões abertas e fechadas. As perguntas fechadas são aqueles em que as assertivas já estão previamente definidas e as perguntas abertas, são aquelas que os participantes podem responder livremente, os questionamentos, sem se prender a qualquer assertiva.

Por fim os atores envolvidos poderão a qualquer tempo desistir da colaboração sem quaisquer penalidades ou punições.

Depois de haver realizado a revisão de literatura, inicia-se a etapa de coleta de dados e observação.

Posteriormente inicia-se a aplicação dos questionários aos docentes e alunos. E a entrevista com o Gestor da Unidade.

Após a coleta das informações, inicia-se a tabulação e o tratamento dos dados, bem como a análise das informações coletadas.

Por fim a organização das informações e a escrita do trabalho que será dividido em três seções: o primeiro capítulo traça a Linha

do tempo e a base teórica conceitual (perspectiva histórica e as teorias que sustentam os argumentos científicos).

O segundo capítulo consta a parte prática (análises de entrevistas, de questionários com questões abertas e fechadas); métodos de análise (organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises), e técnicas de análise.

O terceiro capítulo traz o produto (análise categorial, de avaliação, de enunciação, e das relações, produto da pesquisa).

Assim, a pesquisadora redigirá sua dissertação sobre todo o processo de planejamento, elaboração, execução e validação da pesquisa. Concluindo com a apresentação e a divulgação das informações catalogadas.

2.1 Critérios de Pesquisa

A partir da revisão bibliográfica do assunto, bem como da análise do Projeto Político Pedagógico e da base legal da educação profissional, a pesquisadora optou por selecionar o ITEGO Sebastião de Siqueira, que está localizado na capital, em Goiânia-Goiás, em uma região que atende os municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia e recebe o maior índice populacional do Estado, atingindo, também, as cidades que compõem a grande metrópole: Senador Canedo, Aragoiânia, Inhumas, Teresópolis e Trindade.

3. RESULTADOS DO ESTUDO

A presente pesquisa pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, favorecendo a integração entre os saberes, conectando prática e teoria, atendendo os princípios de integração previstos na legislação referente ao ensino médio profissionalizante.

Qualquer pesquisa que envolva seres humanos pode ocasionar riscos físicos, materiais e psicológicos, no entanto, este estudo não tem qualquer atividade que possa potencialmente colocar em risco

qualquer dos participantes, uma vez que se trata de prática pedagógica e aplicação de questionários aos alunos e professores.

3.1 Divulgação dos Resultados

O estudo em tela terá seu início após a aprovação do pré-projeto que será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano).

Após a realização da revisão bibliográfica, ocorrerá a coleta de dados conjuntamente com a pesquisa de campo e após a análise dos dados, todas as informações serão utilizadas para a elaboração da dissertação.

Os insumos da pesquisa serão transformados em relatórios que estarão à disposição da comunidade acadêmica. Os atores envolvidos na pesquisa terão acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados serão publicados em revistas científicas e eventos acadêmicos. Bem como a divulgação do produto educacional.

3.2 Produtos da Pesquisa

O ITEGO contempla uma modalidade de educação tecnológica que aplica uma forma de ensino médio profissional, onde deve ocorrer a integração entre teoria e prática. E que também contemple em seu currículo os fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais da produção moderna.

Uma vez que essa relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura é discutida como unidade é, por isto, esses são designados como conceitos indissociáveis da formação humana, que a educação profissional deve abarcar. Com esta compreensão, o produto da pesquisa proposto é:

- Aplicação de instrumentos pedagógicos de integração entre a educação profissional e o ensino médio, numa perspectiva teórico-prática, por meio de uma sequência didática como

ferramenta de ensino aprendizagem para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos;

▪ A sequência didática aplicada, contará com as metodologias desenvolvidas por Daros (2018), entre elas:

1. Ensino Personalizado: o intuito é fornecer aos alunos a oportunidade de aprender a partir de um modelo que atenda aos estilos e ritmos individuais;
2. Aprendizagem Baseada em Problemas: os estudantes iniciam sua atividade partindo de um problema real ou simulado, buscando em grupo sua solução;
3. Aprendizagem baseada em projetos: os estudantes iniciam suas atividades partindo de um problema ou uma questão desafiadora. Para buscar a solução, os estudantes integram várias áreas dos conhecimentos de forma articulada e interdisciplinar;
4. Aprendizagem baseada em equipes: os estudantes são reunidos em grupos com o intuito de realizar as atividades propostas. Para que a atividade seja realizada o professor estabelece quais serão os membros que farão parte do grupo. Esta metodologia envolve o gerenciamento de equipes, realização de tarefas de preparação e aplicação conceitual, feedback e avaliação entre os colegas;
5. Educação *Maker*: o objetivo é criar coisas, artefatos, produtos ou protótipos. Ou seja, botar a mão na massa para transformar ideias em soluções criativas;
6. Gamificação: um conjunto de atividades organizados com base na mecânica dos jogos, com intuito de engajar pessoas para resolverem problemas e melhorar o aprendizado. Pode envolver o uso de aparelhos eletrônicos como *tablets*, computadores e celulares. Aqui podem entrar também os *quis game*, que são jogos de perguntas e respostas usados como abordagem na

construção de conhecimentos de maneira simples e lúdica;

7. *Storytelling*: Consiste em criar personagens e enquadrá-los numa determinada situação, desafio ou problema que se busca resolver. Nessa metodologia, procura-se tornar um conceito abstrato, mais pessoal e humano, ampliando a capacidade de estabelecer empatia com os ouvintes da história, buscando a sua compreensão e visão acerca do problema, evento ou situação, para buscar as causas e a resolução;
8. *Visual Thinking*: permite o registro das ideias, soluções e processos por meio de desenhos e imagens representativas. Parte do princípio que quando se visualiza algo, torna-se mais concreto, neste sentido, os conceitos mais complexos acabam tornando-se mais de fáceis de compreensão.

- O Blog também se propõe como um meio que possibilite a construção da identidade sócio histórico e culturais para alunos e professores, através de informações e ações afirmativas (contra o *bullying*, contra a violência, o feminicídio entre outros).
- Possibilitando a integração e a interdisciplinaridade entre os campos da pesquisa, que possui os seguintes eixos: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; Recursos Naturais e Segurança, Informação e Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; ed. Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Censo Escolar 2018**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília: 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF, 2005. Diário Oficial da União: 23 dez. 1996.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAROS. Thuinie *et al.* **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. São Paulo: Editora Penso, 2018.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). A gênese do Decreto n°.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOMES, Rejane Teresinha Dahmer. Os recursos didáticos e a mediação entre o aluno e o conhecimento nas aulas de geografia. In: **Anais... Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7º**, 2003, UFES. Vitória, 14 a 18 de setembro. p. 268-274. (CD ROM)

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: Assembleia Legislativa, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Orientações para Avaliação do Plano Estadual de Educação 2008/2017**. Texto base avaliação PEE 2014, publicado em 21 de maio de 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/planoestadualdeeducacao_n18969.htm. Acesso em: em 28 de dezembro de 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetcivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Fórum Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação - 2008-2017**. Goiânia, outubro de 2008. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos, Natal**, v. 4, ano 31, p.63-73, jul. de 2015.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Coleção formação pedagógica; v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de segundo grau: repensando a relação trabalho-escola. *In: Seminário de Ensino de 2º Grau – Perspectivas*, 1988, São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: 1989. Disponível em: <<https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobrea-concepcao-de-politecnicia.pdf>>. Acesso em: 25 nov.2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, 2005.

O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ALUNOS DA EJA

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo o significado da escolarização para os alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um colégio Estadual do município de Aparecida de Goiânia no estado de Goiás, levando em conta sua realidade e a dinâmica cotidiana do sujeito que frequenta essa modalidade de ensino. Nesse colégio, no período noturno são atendidos o Ensino Fundamental e Ensino Médio organizados em semestres conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE 260/05, que normatiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado de Goiás.

Para tanto, esse trabalho traz os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil dos alunos da EJA da escola campo e colocar em destaque as suas atividades profissionais; estabelecer um cotejamento entre as expectativas dos alunos da EJA e o perfil dos

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1994). Especialização em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2000). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Já ocupou vários cargos e exerceu várias funções na área educacional, na esfera municipal e Estadual. Foi diretora da Universidade Estadual de Goiás - Campus de Aparecida de Goiânia de 2009 a 2017. Atualmente é diretora do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Aparecida de Goiânia e Professora do curso de Pedagogia da UEG Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: paduartesantos@yahoo.com.br

alunos explicitados no PPP; analisar os dados do significado da escolarização para os alunos da EJA.

Na discussão do trabalho estão presentes alguns autores como Freire (1981, 1985, 1987, 1996 e 2005), Vasconcellos (1995), Afonso (2005), Aranha (2000 e 2003) dentre outros, além da legislação brasileira específica sobre esse tema.

A pesquisa é de cunho qualitativa por entender que suas características básicas permitem uma melhor apreensão do objeto em sua totalidade, pois conforme abordam Ludke & André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa “[...] se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.18). Os estudos qualitativos, baseados na perspectiva sócio histórica, contribuíram para a valorização dos aspectos descritivos dos fatos que se constituem de interações e influências recíprocas de caráter histórico pertencente a um contexto real, no qual o ser humano não é apenas produto biológico.

Com base em Bogdan e Biklen (1994) foi possível compreender que na investigação qualitativa de cunho sócio histórico, o campo é o lócus privilegiado em que se abre a possibilidade de responder à questão orientadora da pesquisa, na expectativa de buscar respostas a indagação, foi necessária uma aproximação à realidade visando a composição do panorama social da escola campo e dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa foi iniciada em agosto de 2009 *in locus*. Essa escola se tornou o lócus da pesquisa por trabalhar com a EJA desde a sua instalação em 1990 e pela pesquisadora ter trabalhado, há alguns anos atrás, com os alunos da Educação de Jovens. E para a realização da pesquisa foram utilizados vários procedimentos metodológicos como: análise documental, questionários para compor o perfil dos sujeitos pesquisados, roteiro para observação do Diário Campo e Entrevistas Semiestruturadas.

Assim, foram aplicados 18 questionários, com a intenção de obter dados suficientes para compreender quem são os alunos da EJA da escola estadual de Aparecida de Goiânia. Posteriormente,

foram realizadas também 18 entrevistas semiestruturadas que foram previamente agendadas. A realização das entrevistas partiu do pressuposto que é preciso ouvi-los primeiro para, em seguida, estabelecermos um diálogo a respeito do que eles pensam e esperam da escola.

A coleta dos dados ocorreu nos meses de agosto de 2009 até março de 2010, que inicialmente, contou com uma visita *in locus* para apresentar a proposta para que a Direção pudesse conhecer a sua relevância tanto para a instituição de ensino como para a comunidade. Posteriormente, solicitamos da Direção da Unidade Escolar o acesso ao PPP, documento do colégio campo, que norteia tanto as ações da escola como dos alunos sujeitos da pesquisa.

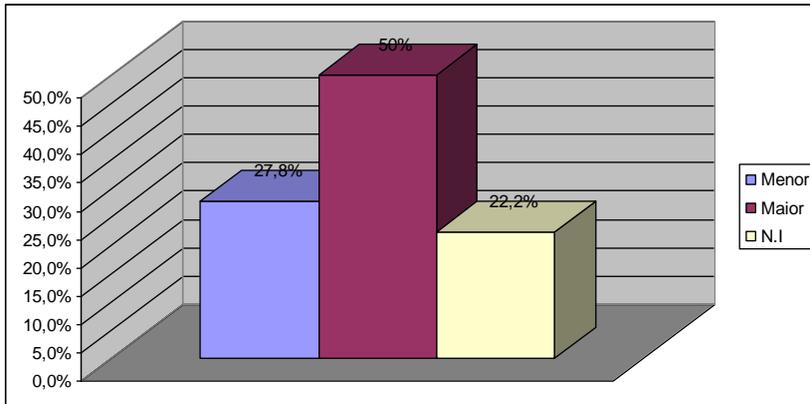
Após a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi realizada uma avaliação da parte teórica e da prática da escola com relação aos alunos da EJA, com um levantamento prévio de sua realidade, por acreditar que sem esta base não poderiam ser compreendidos em sua totalidade os fenômenos ali ocorridos. Para tanto foi levado em conta os aspectos da vida cotidiana e escolar desvelando o significado da escola para os jovens e adultos, sujeitos da pesquisa, para fazer a análise dos dados revelados.

1. DESVELANDO OS DADOS APRESENTADOS SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS DA PESQUISA

Com base nos dados coletados por meio do *Questionário do Perfil do Aluno*, foi possível coletar informações relevantes. De acordo com a pesquisa realizada os sujeitos dessa pesquisa são jovens e adultos, na faixa etária entre 15 e 40 anos de idade, alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dos 18 alunos da EJA que responderam ao *Questionário do Perfil do Aluno* apenas 5, que, corresponde a 27,8% do total de entrevistados, informaram serem menores de idade, sendo que 4 desses não informaram (NI) e 9 representando 50% , têm idade acima de 18 anos, como demonstra a figura 01 abaixo:

Figura 01. Faixa etária dos Alunos da Pesquisa – EJA – Ensino Fundamental



Fonte: Autora

De acordo com Cury (2004), não importa o gênero, indivíduos com menos de 15 anos completos não podem frequentar a Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao Ensino Médio na modalidade EJA, um jovem que tenha menos de 17 anos completo não pode estudar em suas salas de aula.

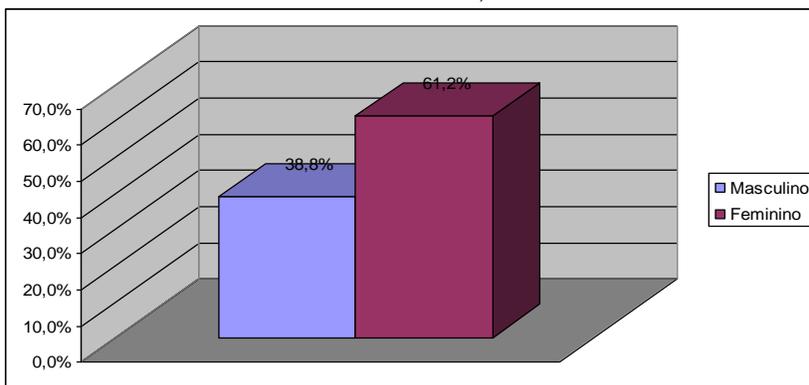
O estado civil desses alunos é assim definido: 11 alunos são solteiros, 4 casados e com filhos. Apenas um se encontra separado. Dois desses sujeitos podem ser classificados como outros. Os casados têm filhos pequenos e precisam da ajuda dos seus pais, avós das crianças para ajudar na criação, se conseguir manter. São alunos que frequenta o colégio imbuído pelo desejo de aprender e de ter uma profissão.

A responsabilidade dos sujeitos que já possuem a família tem maiores dificuldades para a realização das atividades escolares e, de um modo geral, manter o compromisso com os estudos. Assim, fica nítido que existe uma sobrecarga de atividades na família que muitas vezes impede o aluno de permanecer na escola. De acordo com o Diário de Campo (2009) muitas desses alunos que têm filhos acabam levando as crianças para escola porque não tem com quem

deixar. Assim, dentro da sala de aula vivem, ainda, outra dualidade: cuidar dos filhos e estudar.

Os dados indicam que 38,8% dos alunos são do sexo masculino e 61,2% do sexo feminino como apresenta a figura 02. Essas alunas, não raro, além de trabalharem dentro de casa com todos os afazeres domésticos e cuidados com os filhos, trabalham fora.

Figura 02. Gráfico ilustrativo do sexo dos alunos da Pesquisa (EJA – Ensino Fundamental)

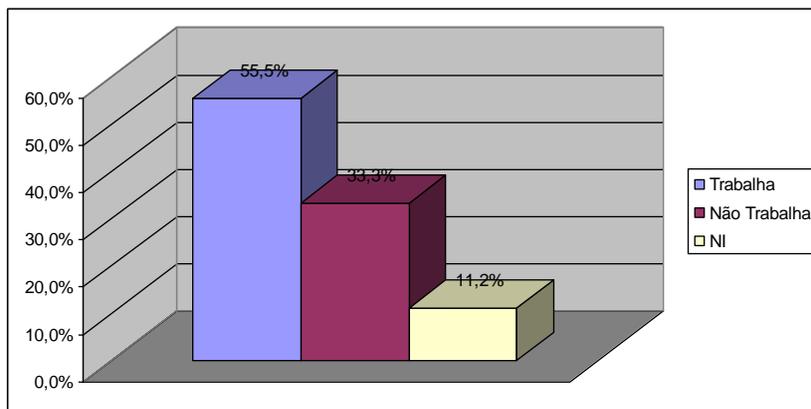


Fonte: Autora

A permanência na escola é marcada pelos desafios da empregabilidade. No entanto, participar da vida escolar da EJA possibilita novos horizontes, sobretudo, para as mulheres. A antiga divisão do trabalho, de acordo com o gênero, assim como mostra Afonso (2005), reforça as velhas atribuições históricas de mulheres e homens. As mulheres conservam-se como prestadoras de serviços, babás, ajudantes, enfim, executam trabalhos domésticos.

Dessa forma, essas alunas representam os estudantes com maiores dificuldades na formação, pela própria determinante social imposta a elas. Essa realidade compõe o cenário da EJA/noturno e impõe uma dinâmica diferenciada na escola. É importante ressaltar que os registros no (DIÁRIO DE CAMPO, 2009) evidenciam no cotidiano da escola o número significativo de crianças, filhos dos alunos da EJA.

Figura 03. Gráfico a respeito do índice de Alunos que trabalham – EJA – Ensino Fundamental



Fonte: Autora

De acordo com os dados da figura 03, dos 18 pesquisados, 10 estão no mercado de trabalho o que corresponde a 55,5% e outros 33,3% estão desempregados. Apenas 11,2% não informaram se estão ou não trabalhando.

Dois desses sujeitos foram dispensados do serviço e estão aguardando vagas em uma empresa, pois precisam do trabalho para ajudar a família. Do total geral apenas quatro têm carteira assinada. Eis como um desses alunos se manifesta a respeito da questão:

Eu trabalho muito e não tenho carteira assinada. Tudo que eu queria era que meu patrão assinasse minha carteira. Daí eu teria mais segurança na aposentadoria. Ou então eu teria que passar num concurso público para ficar mais tranquilo na vida. Às vezes eu fico doente e não posso trabalhar e não tem como receber esses dias. Eles colocam outro no meu lugar e eu preciso sarar logo (S.S.I, 29 anos).

De acordo com esse aluno ele não precisa apenas do trabalho, é necessário emprego, garantias e benefícios. Esse depoimento denuncia o caráter exploratório a que são submetidos. Assim, a sua fala representa uma necessidade de questionamento com as partes envolvidas. Nessa fala comparece o que Freire (2005) aponta sobre

a opressão, em que se coloca o opressor e oprimido, colocando primeiro em vantagem em relação o segundo.

A situação de falta de diálogo nesse espaço evidencia a falta de autonomia do sujeito para a argumentação necessário do que é seu de direito. Muitos desses sujeitos possuem trabalho informal e atuam em diversas áreas, havendo também grande variação nas profissões, tais como: manicure, costureira, vidraceiro, vendedor, faxineira de condomínio, operador de caixa, diarista, funcionário de lavajato e do lar.

Desses alunos, apenas quatro têm atividades remuneradas em tempo integral. Alguns não informaram se possuem renda parcial ou integral, e isso evidencia a necessidade desses sujeitos compreenderem seu papel de agente transformador na sociedade sendo crítico e buscando autonomia no processo de inclusão social. De acordo com Alvarenga (2010, p. 214):

Esse aspecto nos remeteria inequivocamente a uma análise mais profunda do estudo das políticas sociais-públicas desenvolvidas pelo Estado Brasileiro, cuja dívida com o nosso povo, acumulada secularmente, trouxe como consequência a expansão de incalculáveis fileiras dos não cidadãos, isto é, daqueles que, expurgados dos direitos sociais e principalmente de um trabalho reconhecido socialmente, se veem excluídos da massa-cidadã formadora da sociedade.

Dessa forma, além da necessidade revelada de se obter um trabalho que permita ao trabalhador ter a sua carteira assinada, a sua luta não pode ser considerada encerrada.

2. O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO: *aspectos da vida cotidiana e escola*

Os depoimentos dos sujeitos aqui tomados servem de ilustrações para analisar o aspecto da vida cotidiana. As falas abaixo são do aluno (G.X.S, 16 anos):

Eu já abandonei os estudos. Primeiro as dificuldades né, chega numa certa idade que a gente tem que trabalhar, aí estudava de dia, num podia estudar à noite. Aí eu tive de parar de estudar. Eu fiquei um ano sem estudar. As expectativas que eu tenho em relação ao curso, a minha mesmo hoje é terminar o Ensino Médio completo e fazer um concurso para polícia, ou prestar para bombeiro ou alguma coisa assim.

Os constantes afastamentos da escola e a necessidade de voltar para os bancos da escola devido à necessidade de aprender evidencia a dificuldade que esse sujeito apresenta em se manter na escola. A fala realçada está ligada à necessidade do estudo para ser alguém na vida e ter uma profissão.

O aluno (J.J.L, 18 anos), reforça a ideia do sujeito anterior que também vê na escola a única possibilidade de crescer e ainda gera a expectativa de chegar ao vestibular.

Eu já havia frequentado a escola antes, só que parei. Por falta de tempo, cansaço. Trabalhando e estudando. As minhas expectativas em relação ao curso, uai, é tentar terminar o estudo um pouquinho mais rápido e tentar um vestibular, qualquer coisa.

O aluno sente a necessidade de ganhar tempo, a partir da compreensão do fato que está atrasado em sua escolarização. Essa preocupação está em consonância com o Parecer CEED nº 958/2001, da Educação de Jovens e Adultos: não se trata de aligeirar, nem de apressar, nem de, apenas, certificar. Trata-se de assegurar acesso à educação, a partir das condições específicas de cada aluno, respeitando seus ritmos próprios.

Toda essa dificuldade da permanência na escola, não apaga a motivação voltada para a inserção no mercado de trabalho. Eles acreditam na veracidade de que a escola é o caminho para se obter o conhecimento necessário para a sua profissionalização.

No que diz respeito aos aspectos da vida cotidiana, o aluno (G.S.M., 23 anos), também apresenta dificuldades para permanecer na escola. E só volta para o âmbito escolar por acreditar que sem o

estudo não se faz nada na vida: “Sim. Eu já abandonei os estudos. Primeiro as dificuldades né, chega numa certa idade que a gente tem que trabalhar, aí estudava de dia, num podia estudar a noite. Aí eu tive de parar de estudar. Eu fiquei muitos anos sem estudar”.

Quando o aluno consegue voltar para a sala de aula, ele se depara com a realidade da necessidade do estudo para se dar bem na vida. Ele sente que se o estudo não vai conseguir vencer profissionalmente. O processo de desenvolvimento vincula-se à aprendizagem que se efetiva em diferentes interações sociais e não somente na escola. Essas diferentes interações determinam a vida escolar desses sujeitos.

A cotidianidade é formada por rupturas, irreflexões, que se faz às vezes necessária por questão de sobrevivência. O fato de deixar a escola ilustra que, muitas vezes, a vida escolar está em último lugar, dessa forma, tudo pode ser motivo para não ir, especialmente, quando envolve questões relacionadas à família. Para Heller (2000), “é o adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”, quem consegue manipular as coisas imprescindíveis para a vida cotidiana.

Os alunos entrevistados demonstram ter muito respeito no que se refere à escola, mas ao mesmo tempo, há uma contradição que se apresenta nas observações do Diário de Campo (2009), em virtude de a metodologia utilizada pelos professores não funciona, ou não atingem os objetivos, pois muitas vezes, os alunos não têm motivação nem interesse pelas aulas.

Assim, o perfil dos indivíduos participantes deste estudo pode ser traçado como sujeitos com história de luta. Aqueles que são escolhidos por não poderem escolher. Que vislumbram no amanhã, sempre o melhor dia para se viver, na esperança de que a sua escolarização vai favorecer e ajudar na busca de um futuro melhor.

De acordo com os dados, percebemos que a permanência dos alunos da EJA na escola está pautada na formação profissional. De acordo com o aluno (G.S.M, 23 anos), as dificuldades que encontra para permanecer na escola são as seguintes:

O maior desafio mesmo é trabalhar o dia todo e vir para o colégio. Dividir também porque minha vida é muito dividida. Porque domingo também eu trabalho na feirinha como vendedor e vir pra cá à noite. Trabalhar a semana toda e tem a namorada minha também fica muito com ciúme, muito pegador.

De acordo com o depoimento dos alunos, há compreensão por parte dos professores ao entenderem o seu cansaço, a sua trajetória e a sua luta. Isso satisfaz o aluno. Os alunos da EJA estabelecem uma relação de amizade com a escola e com os professores. É uma espécie de gratidão e reconhecimento por eles terem se mostrado solidários diante da condição de estudantes. É como se os professores estivessem fazendo um favor.

Trabalhar e estudar é muito difícil, né? Como eu tenho dois filhos, né. Tenho que ensinar em casa, às vezes algumas atividades deles que eles não sabem. Fazer a minhas também, trabalho também. É muito difícil. Trabalho de doméstica. Trabalho de segunda a sábado até meio dia (G.S.M, 23 anos).

Percebe-se no dia em que aconteciam os encontros com a pesquisadora a dinâmica da escola e da sala de aula era modificada. Mesmo assim, foi possível observar que as aulas eram planejadas com muitos textos e escritas. As aulas não eram terminadas no tempo preciso. Algo notável também é que as falas e diálogos estão distantes da parte escrita produzidas pelos alunos.

De acordo com os registros no Diário Campo (2010), e, ainda as respostas escritas no questionário de entrevista os alunos apresentaram muitas dificuldades, no que diz respeito à escrita. Eles conseguem fazer de modo melhor as suas colocações por meio da oralidade. Mas ao pontuar questões da vida escolar, o aluno (M.M.O, 31 anos) ressalta: “ Meu maior desafio é porque eu ajudo minha mãe ajudo meu filho. Minha mãe é uma pessoa idosa, ela não tá trabalhando, mas tô ajudando, um pouco. Esse curso poderá possibilitar melhores condições de trabalho pra mim. ”

A vida escolar está imbuída de desejos e ansiedade para a conquista de uma vida melhor. Ela é o ponto de melhoria de vida, e está bem presente na fala desse aluno, com a possibilidade de trabalho e os alunos apresentavam diferentes perspectivas de vida, o que muitas vezes tornou difícil o processo de aprendizagem, lembrando ainda que a conversa e o diálogo sempre foram pontos de apoio para o trabalho coletivo da escola.

Ao conhecer a escola e pensar nesse aluno, sujeito da pesquisa, foi possível analisar melhor o significado da escolarização para o aluno da EJA. A dinâmica dessa ação contou com a colaboração dos professores para a liberação dos sujeitos da pesquisa que foi realizada na biblioteca da escola.

A primeira pergunta elencada no questionário questão 01 foi: “Você já havia frequentado alguma escola antes?” Dos 18 alunos entrevistados, 16 afirmara ter frequentado escolas anteriormente.

Para a questão 02 “Você já abandonou os estudos?” As respostas foram mais variadas, mas ficou evidente que o fato de terem casado e terem filhos dificultam o processo de escolarização, causando muitas vezes o afastamento temporário desses sujeitos da pesquisa.

Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência da sobrecarga, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar devido às dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento aos estudos.

As respostas à questão 03 “Por que você resolveu retornar à escola?” Evidenciam um conflito existente no sujeito que ao deixar o estudo, sente a necessidade de voltar como se fosse o único caminho para se ter uma boa profissão ou ser alguém na vida. Alguns se veem obrigados a voltar pela cobrança da família: “para concluir meus estudos e me qualificar para o mercado de trabalho” (M.C.P, 26 anos) e, ainda “conseguir entrar em uma faculdade” (J.J.L, 18 anos).

É nessa fase que o sujeito enfrenta as maiores barreiras, desde a superação do seu preconceito até as condições adversas para frequentar uma sala de aula devido à sua condição individual de

estudante-trabalhador. O processo de escolarização exige do sujeito um grande esforço para continuar o processo de aprendizagem, uma vez que a necessidade supera a vontade e o desejo de estudar.

Na questão 04 “Quais são suas expectativas em relação ao curso?” A maior parte dos entrevistados respondeu que pretende obter uma profissão, crescer na vida ou fazer algum curso técnico como se isso fosse o máximo de resultado que possa esperar do estudo. Assim destacamos duas respostas que delineiam a necessidade de aprender do sujeito do EJA: “Aprender mais”. (M.C.P, 26 anos) e “Que eu aprenda muito que as coisas ficam mais fácil”. (E.A.S, 31 anos).

O indivíduo, muitas vezes, quer se deslocar para o ambiente escolar e deseja de fato aprender, mas existe uma grande dificuldade. Da *questão 05*: “Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso (Modalidade de ensino)?”, podemos destacar a seguinte resposta: “O maior desafio mesmo é trabalhar o dia inteiro e vir para o colégio. Dividir os horários, porque minha vida é muito dividida. Porque domingo também eu trabalho na feirinha como vendedor e depois precisar vir para cá a noite” (G.S.M, 23 anos).

Assim comparece que chegar pontualmente é um dos maiores desafios, pois o cansaço e o trabalho dificultam essa ação. Ele disse ainda que às vezes precisa ficar até mais tarde no serviço e, assim, muitas vezes não se sente animado para ir para a escola e quando vai, muitas vezes, pensa em voltar logo para casa.

Na análise de currículo, prática pedagógica e avaliação, em nossas escolas, percebe-se uma aplicabilidade da proposta de Paulo Freire. A maior lição como educadores que podemos adquirir com os pressupostos de Freire (1985) é a preocupação com o social.

Quando se esforça e vai, e está cheio de coisas pra fazer o professor vem e tira você do sério. A gente quer aprender e quando se depara com professores que ignoram o que a gente sabe, a nossa dificuldade e a nossa insatisfação aumentam (I.S.S, 25 anos).

A busca de alternativas e propostas devem ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o “homem”, o “cidadão” e o “trabalhador” da alienação do seu “ser”, do seu exercício de cidadania e de sua dignidade.

Nas observações que realizamos na escola, pudemos verificar o grande índice de falta, que leva à evasão escolar dos alunos do Colégio. Esse cansaço e a distância do saber do aluno com o que ele precisa pode ser um dos fatores dessa problemática.

Para a questão 06: “Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?” A maior parte dos alunos respondeu que sim. Porque ensina muitas coisas interessantes e um dia poderão ter uma profissão e a crença na promoção, no crescimento profissional por meio do estudo. Sendo elencado dessa forma, foi possível constatar que os alunos participantes desta pesquisa percebem a necessidade da escola para obter um emprego que conseqüentemente pode levá-lo a conseguir seus bens materiais e melhores condições vida.

Em seguida na questão 07: “Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?” As respostas foram sempre relacionadas ao desempenho no dia a dia e apontando que traz benefícios para o trabalho. Um dos entrevistados respondeu: “Bom com o meu trabalho não tem muita coisa, mas se usa muito a matemática” (I.S.S, 25 anos).

Essa resposta revelou a necessidade da matemática na prática cotidiana e na vida desses alunos pesquisados: “no momento aprendendo a falar formalmente. Mais conhecimento e agilidade no meu trabalho” (S.S.M, 31 anos).

As pontuações acima evidenciam a necessidade que os alunos apresentam em buscar na escola a resposta para a prática do trabalho que realizam. Eles buscam na escola os caminhos que possam facilitar sua ascensão profissional. De acordo com os depoimentos, há uma ânsia de apropriação do conhecimento para a empregabilidade.

Freire (1985), destaca o diálogo como a forma mais segura para a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. O autor

acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Quanto à questão 08: “Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?” A maior parte das respostas diz respeito à necessidade do estudo para assegurar um bom emprego. A associação da aprendizagem como o que fazemos na nossa vida profissional é muito presente na fala dos alunos. Na fala abaixo um dos alunos apontou a informática e o Ensino Médio como ponto alto nos estudos: “porque hoje exige um Ensino Médio e informática” (L.M.C, 15 anos).

Nas outras respostas foi possível constatar que para o mercado de trabalho, é necessário se empenhar com afinco em prol dos estudos: “Sim. Porque sem os estudos nos não achamos um emprego bom. Porque se não tiver estudo não tem conhecimento” (G.X.S, 16 anos).

O discurso da qualificação está presente nas respostas de praticamente todos os alunos. De acordo com Freire (1985), os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nessas relações. Os discursos se repetem como pode ser observado nas citações abaixo, quanto às respostas à questão oito. Eles realmente acreditam na necessidade de se qualificar e tem essa expectativa nos estudos: “Sim. O mercado de trabalho exige mais conhecimento e qualificação” (G.S.M, 23 anos).

Os outros depoimentos confirmam o fato que a era tecnológica faz com que as pessoas sintam a necessidade da tecnologia em suas vidas, o que inclui também a necessidade do domínio desses avanços estarem inseridos no mercado de trabalho.

Quanto à questão 09: “Você acha que seus professores têm atendido às suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?” Não há uma distinção entre o insucesso da aprendizagem ligado ao professor. Eles não criticam os professores como responsáveis por parte do processo da aprendizagem não elaborada: “o professor tem me ajudado muito. Sabe da minha dificuldade. Graças a Deus os professores têm me ajudado” (G.S.M,

23 anos). “Tem professores bons aí, capacitados, ajudando a gente” (J.J.L, 18 anos). E, ainda “Tem sim, com certeza” (E.A.S, 31 anos).

As respostas dos sujeitos da pesquisa são adversas à realidade apresentada na sala de aula se comparada às observações realizadas no Diário Campo (11/09/2009), ainda no processo de pesquisa. Freire (1987), aponta algumas ações dos professores como verdadeiros depósitos, em que o sujeito não consegue construir a teoria recebida a partir de sua realidade. Isso parece elucidar o quadro que aqui se investiga pela falta de criticidade do aluno em perceber essa educação. De acordo com Freire (1987, p. 35):

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta.

De acordo com o autor, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. O mesmo pode e deve ocorrer com o professor. Nas observações realizadas ficou perceptível a falta de diagnóstico desses alunos para que se façam uma vinculação dos saberes cotidianos e dos saberes científicos.

Quando apresentada aos participantes do estudo a *questão 10* “Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?” As respostas dos indivíduos pesquisados foram evasivas. A maior parte dos alunos respondeu sim sem justificar suas respostas. Acreditamos que essa resposta diz respeito à relação que esse sujeito tem com o planejamento, uma vez que da percepção do aluno está fora do alcance dessa ação pedagógica.

Eles não conseguem visualizar a dimensão da escola em sua totalidade para dar conta de justificar essa resposta. Existe uma

opressão velada em que pode ser confirmada no apontamento de Freire (1987, p. 19):

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores oprimidos, que é a libertação de todos.

Dessa forma, os conflitos que observamos no cotidiano da vida escolar, podem ser pautados na falta de criticidade e entendimento de uma liberdade que precisa ser conquistada, mas que muitas vezes é negada.

De acordo com a pergunta questão 11 “Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno? ” Alguns alunos responderam que a dinâmica do ensino noturno é diferente do ensino diurno, uma vez que dois têm públicos diferentes. Os alunos do noturno trabalham durante o dia e vão para a aula à noite. E de acordo com (K.L.S, 28 anos) “Eu entendo que o cansaço do trabalho diurno, faz com que o ensino do noturno tenha um outro jeito de ser repassado. Os alunos que estudam na EJA têm que fazer um esforço maior e, portanto, a preparação deve ser de outro jeito”.

A resposta do aluno evidencia um sinal de que existe a necessidade de estratégias diferentes para a motivação e intensificação da aprendizagem.

Sim. Pela manhã acho que é mais fácil. A gente fica mais descansada. À noite eu penso que todos estão mais esgotados do dia a dia (F.C.J, 32 anos).

Eu acho que o noturno fica mais facilitado porque todos professores conhece a carga diária de cada um. Então eles já entendem. Eles também são professores. Também seu dia a dia de serviço chega aqui a noite tem aqueles alunos (G.S.M, 23 anos).

De acordo com as colocações acima podemos observar que eles se sentem favorecidos pela modificação dos procedimentos: “Muito. O diurno é mais puxado. Mais elaborado sei lá” (I.S.S, 25 anos). “Eu acho que de manhã o ensino é melhor. Por isso minha família queria que estudasse durante o dia” (G.X.S, 16 anos).

Pensando assim, percebe-se que muitas vezes a prática não coaduna com a realidade e a aprendizagem que ainda está passiva. De acordo com a observação em sala no Diário de Campo (2009) as atividades desenvolvidas pelos professores não eram registradas em um caderno específico. Não vimos nenhum plano para essa turma em especial em nenhum dia em que foram realizadas as observações.

É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico. O autor não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, os homens se fazem e refazem na interação com mundo, objeto de sua práxis.

Para a questão 12 “Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?” As respostas destinadas a essa pergunta, mostram que de acordo com a concepção dos alunos da Educação de Jovens de Adultos, o que estão aprendendo faz parte da realidade do seu trabalho. “Acho que faz parte da realidade, mas é muito difícil” (V.C.S, 29 anos). No entanto, há essa contradição ao afirmar que tem relação com a realidade, mas são eles que não conseguem assimilar o conteúdo. “A escola é muito difícil, acho que precisamos esforçar mais para aprender mais” (M.C.P, 26 anos). Dessa forma, a sua atenção no contexto escolar, volta-se para aqueles conteúdos que estão ligados às suas práticas no trabalho.

Já para a questão 13 “O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao processo de escolarização?” As respostas apresentadas são indicativas de que eles esperam a formação profissional. Segundo Aranha (2003), reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais.

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, p. 105).

Nesse sentido, reconhecer que os jovens e adultos trabalhadores trazem conhecimentos que vão além daqueles científicos, significa valorizar outros saberes que formam esses sujeitos, pois para a autora, nessa postura epistemológica está subjacente uma visão ontológica, que reconhece o trabalhador como o sujeito do conhecimento e do saber, capaz de aprender, e reconhecer que ele produz saber e é capaz de adquirir novos conhecimentos. O que significa reconhecer a sua dimensão humana.

Tal postura epistemológica e ontológica traz enormes desafios na educação/formação do trabalhador, visto que exige metodologias que possam fazer brotar o conhecimento tácito desse sujeito. No público da EJA, constata-se o trabalho como um lócus de formação, que, segundo Aranha (2003, p. 105), é “[...] fonte de aquisição de conhecimento, de formação de valores e condutas, nem sempre reforçando a autonomia do trabalhador, mas influenciando decisivamente na sua constituição enquanto cidadão e sujeito histórico-sócio-cultural”. Percebe-se nos dados obtidos em nossa pesquisa, que há uma centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos alunos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos.

Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência dos cursos noturnos, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, e da necessidade de trabalhar em virtude das dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o

trabalho em detrimento dos estudos. Isso muitas vezes os induz a interromper os seus estudos.

Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam o público da EJA a dar continuidade aos estudos, não se podem desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito. Os alunos da EJA enfatizam a importância de conhecimentos que adquiriram no trabalho, fundamentais para o bom desempenho de suas atividades.

Eu acredito que tenho feito muita coisa, pois assisto às aulas e presto atenção na explicação do professor, não falto às aulas e não gosto de bagunça (G.X.S, 16 anos).

Chegar na hora certa da aula e fazer todas as atividades para que eu possa aprender sempre mais (I.S.S, 25 anos).

As respostas dadas dizem respeito à necessidade de prestar atenção às aulas, de estudar e de fazer perguntas. Quatro desses entrevistados não informaram sobre suas expectativas. Eles não conseguiram emitir suas opiniões. Em suas observações eles fazem sempre uma queixa: “Porque é muito difícil aprender?” A culpa recai sobre si mesmo. Tomam como se a escola fizesse tudo, e eles, por outro lado, é que são os incompetentes. E de acordo com Freire (2001, p. 29),

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal.

Por isso, mesmo apontando que estão aprendendo o que consideram essencial para o cotidiano, fica uma insatisfação no sujeito da EJA. E nas observações registradas no Diário de Campo

(2009) há a evidência de baixa autoestima, como se esses indivíduos não tivessem habilidade ou potencial para agregar mais conhecimentos ou um conhecimento que tenha significado.

Na fala do aluno a ele ainda ressalta a ajuda do professor: “Às vezes tenho dificuldade em algumas matérias principalmente em matemática, tenho procurado sempre ajuda e o professor me ajuda também para que eu possa ir em frente” (E.A.S, 31 anos).

Eles apresentam muita dificuldade no processo. Dessa forma, a escolarização é muito mais difícil e muito mais sacrificante nesse contexto. Isso se evidencia nas respostas que apresentam a dificuldade de aprender centrada nas circunstâncias de suas ações.

Quanto à questão 14: “O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA? ”, analisamos na fala: “Minha família acha difícil eu estudar à noite” (G.X. S. 16 anos). Ele disse que a família não gosta por causa do horário.

De acordo com a questão 15: “Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?”, a seguinte resposta:

Eu sempre penso na necessidade do estudo para minha futura profissão (F.C.J, 32 anos).

apresenta o valor empregado à escola e a necessidade da preparação para o mercado de trabalho (M.C.P, 26 anos).

Perseverança, manter firme mesmo. Não faltar às aulas. Fazer as pesquisas. Eu me esforço muito (P.P.T, 29 anos).

Comparece assim, que para se manter em um curso, requer muito mais que a presença do aluno. Compreende-se a necessidade de horário de estudo, participação, assiduidade, pontualidade, prestar atenção à aula, pesquisar e muitas outras ações pontuais para completar o entendimento de escolarização e a aprendizagem significativa.

Nas respostas acima, seus depoimentos evidenciam o compromisso com curso da EJA oferecido pela escola. Apesar das

falas apresentadas os resultados das observações realizadas no Diário de Campo (2009) evidenciaram que existe um baixo índice de frequência por parte desses alunos.

E quanto à questão 16: “Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?” Os alunos falam de sonhos. O aluno (G.X.S, 16 anos) diz: “Quero ser piloto de avião”. É um sonho até então não concretizado para muitos deles que não tiverem possibilidade de estudar continuamente. Outra aluna pontua: “Tenho. Eu quero prestar concurso público. Já pensou se eu passo? Aí estarei garantindo meu emprego para sempre” (M.C.P, 26 anos). Aqui fica a necessidade da garantia e da permanência no emprego. Outros alunos citam a faculdade como um sonho a ser realizado.

Assim quando respondem à questão 17: “O que significa o estudo para você?” Alguns apontam o estudo como sonho. “Significa meus sonhos. Um aprendizado para o resto da vida” (P.P.T, 29 anos). Um sonho até então não concretizado para muitos que não tiveram condições de estudar continuamente. E é necessário que esse aprendizado tenha um significado para esse aluno, caso contrário não vai perdurar para o resto da vida.

Portanto, com a noção de relação com o saber, Charlot (2000), propõe uma dimensão pouco valorizada nas teorias que tratam do fracasso escolar: a dimensão pessoal, da subjetividade, do desejo, dos sentimentos, dos saberes dos educandos. As implicações dessa dimensão quanto ao espaço do aprendizado são diversas, pois, além da significação social que é atribuída ao saber, pode contar tanto com sentidos e significados racionalmente construídos.

Levando em conta as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, alguns aspectos podem ser relevantes nas práticas pedagógicas adotadas na EJA. De acordo com Aranha (2000), a ideia de que, se uma educação emancipadora busca contribuir para a desalienação, para o reencontro do sujeito enquanto produtor, construtor e autotransformador, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo.

Essa autora entende a educação também enquanto relação social, na qual dimensões diversas dos diversos sujeitos são mobilizadas e na qual a descoberta, o [re] conhecimento opera na práxis e não no discurso. Isso já descarta uma via que talvez fosse a mais fácil: a de discorrer sobre as mazelas do capitalismo para resolver o problema da conscientização e da desalienação do sujeito.

Nesse sentido, Aranha (2000, p. 59), alerta: “felizmente (ou infelizmente) as coisas não são tão fáceis assim. E, mais ainda, o capital já tem a dimensão da amplitude da subjetividade do sujeito”. Para Aranha (2003), é necessário reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o e estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos, até mesmo contribuindo para a superação dos aspectos deformadores do trabalho.

De acordo com a pesquisa de Dias (2000), a experiência de trabalho se confronta com o saber exigido da escola, assim como a aprendizagem escolar convoca o saber do trabalho. Acreditamos que a instituição possa articular esses saberes e, para que consiga esse objetivo é necessário que ela promova atividades que problematizem o trabalho, mas que isso não fique só ao nível do discurso.

O reconhecimento do papel da subjetividade dos educandos por meio de projetos que expressem a identidade de seus alunos, o incentivo à autonomia que pode ter implicações positivas e a valorização dos saberes que nem sempre são reconhecidos em outros espaços são aspectos dimensionados em alguns projetos de educação.

Nesse sentido, as observações registradas no Diário de Campo (2009) na escola campo, a vida dos alunos é vista de forma vaga, como um desafio a ser enfrentado. Para a coordenação da EJA, considerar o mundo do trabalho ainda restringe-se a flexibilizar os tempos e espaços escolares para os alunos, pois a EJA nessa escola não foca o mundo do trabalho como ponto principal, o que poderia ser bastante construtivo para os processos de ensino e aprendizagem, pois torna o trabalho pedagógico mais diversificado.

Embora haja um aspecto positivo quanto a não absolutizar o trabalho enquanto lócus formador existe a dificuldade em reconhecer que a integração desses saberes dos alunos poderia até tornar o espaço escolar mais significativo para os mesmos (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Quando fala em integrar o conhecimento dos alunos, em uma relação dialógica com o conhecimento formal, existe um confronto entre os saberes, o que denota uma compreensão parcial do que seja, a valorização dos saberes do trabalhador. Os alunos, de um modo geral, acreditam que o estudo é aprendizagem. Essas questões podem ser confirmadas nas respostas registradas.

No que diz respeito às respostas à questão 18: “Qual a matéria que você mais gosta de estudar?” O resultado da pesquisa aponta para um número maior de preferência pela disciplina de matemática. “De Matemática. Não gosto muito de Português” (P.P.T, 29 anos). A mesma aluna, contraditoriamente, registra que tem muita dificuldade nessa disciplina: “Eu gosto muito de Matemática, mas tenho algumas dificuldades”.

De acordo com as observações registradas no Diário de Campo (2009): “eu preciso da matemática na minha vida, pois meu trabalho precisa dela”, essas respostas elucidam que a matemática é muito utilizada no cotidiano, no campo de trabalho, por isso a relevância dessa disciplina para os alunos.

A Matemática é uma disciplina que eles precisam para a sua vida no dia a dia, e eles querem sempre dar conta de resolver as questões. Nessa questão comparece ainda, a disciplina de Educação Física. A importância da disciplina Língua Portuguesa se evidencia no seguinte depoimento: “Preciso falar melhor e escrever bem” (P.P.T, 29 anos). Vemos nessa resposta a necessidade de aprender e se apropriar da escrita e ao mesmo tempo ter o domínio da norma culta vigente e se sobressair no mercado de trabalho.

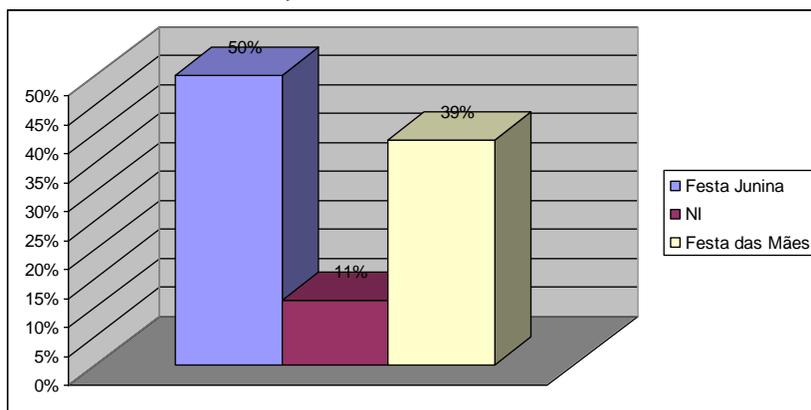
As observações registradas no (DIÁRIO DE CAMPO, 2009) apontam não apenas para a necessidade ler e escrever, mas também pela preferência em matemática, embora muitos desses alunos apresentem dificuldades. A citação da palavra “disciplina” aparece no corpo do trabalho como está apresentada no questionário de

entrevista semiestruturada que foi aplicado na realização da pesquisa. Os pesquisados deixam transparecer a dificuldade que eles têm quanto à língua portuguesa. A parte escrita da pesquisa aponta para esses índices.

Nos registros realizados durante a Festa Junina (DIÁRIO DE CAMPO, 2009), houve grande participação da comunidade e a festa foi muito elogiada. Daí a confirmação do gosto por esse evento.

A *questão 19*: “Quais são os eventos realizados em sua escola? ” “E quais os que você mais gosta? ” No que diz respeito às respostas, para melhor apresentá-las, organizamos o gráfico abaixo. As escolhas elencadas foram: Festa Junina e Dias das Mães. Cerca de sete alunos não informaram e isso representa 39% das respostas. Essa falta de informação sinaliza falta de envolvimento nos eventos realizados na escola. A maior parte dos entrevistados apontou a festa junina, perfazendo um total de 9 respostas, com 50%. Apenas 2, representando um total de 11% apontaram a festa do Dias das Mães como o evento preferido. Na realização desta pesquisa pode-se observar um gosto majoritário pela participação na da Festa Junina.

Figura 04. Gráfico ilustrativo de preferência dos eventos realizados na escola - EJA – Ensino Fundamental



Fonte: Autora

No que diz respeito à *questão 20*: “O que significa escola para você?”, Dos 18 alunos pesquisados, 6 não informaram o significado da escola, sendo representado por 34% desses alunos. A falta de elaboração desse conceito pode aqui ser interpretada pela falta de reflexão acerca do espaço escolar. O restante que representa 66% pontuou que a escola é o lugar de aquisição de conhecimento e de transformação. Disseram ainda, que é o espaço em que todos devem aprender mais sobre respeito, dignidade, igualdade e aprendizado e um lugar onde se pode, de fato aprender.

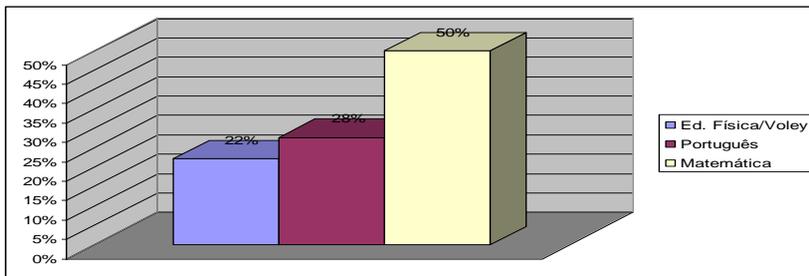
De acordo com a aluna (P.P.T, 29 anos), “a escola é um local muito bom para aprender mais e ser alguém na vida, ter uma profissão, significa tudo, porque estou querendo estudar sempre para poder arrumar serviço”. Essa resposta, como muitas outras apontam a escola para o atendimento da necessidade de qualificação e preparação para o que eles consideram essencial na vida do sujeito, ter uma profissão.

De acordo com (V.C.V, 15 anos), “Ah! Significa tudo, porque estou querendo estudar para arrumar um emprego bom”. A resposta reforça a ideia que a escola representa o lugar da aprendizagem para esses sujeitos e que esses alunos relacionam esse espaço ao conhecimento, assim, é vista como um lugar onde se aprende.

Assim, ler o mundo e compartilhar a leitura do mundo lido; a educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento são pressupostos pertinentes a Freire (1985).

No que diz respeito à *questão 21*: “Quais as atividades que você mais gosta?” “E qual a que você menos gosta?”, com relação às respostas, os participantes do estudo definem claramente qual é a atividade que mais gostam, assim como está demonstrado no gráfico quadro abaixo.

Figura 05. Gráfico das atividades que os Alunos mais gostam - EJA – Ensino Fundamental



Fonte: Autora

Quando perguntado sobre atividades os alunos pontuam disciplinas. Assim o gráfico registra como eles apontam atividades/disciplina como preferência. Cerca de 4 alunos, representando assim, 22% elencaram Educação Física como a sua disciplina preferida, escolhendo a atividade de Voley como a atividade que mais gostam de realizar. Já 5 alunos, representado 28% optaram pela disciplina de Língua Portuguesa; e o restante, perfazendo um total de 9 alunos que correspondem ao total de 50%, definiram a Matemática como a atividade preferida.

Dessa forma, comparece certa preferência pela matemática pelo que esses alunos fazem dela no trabalho que desenvolve no dia a dia. E quanto à questão 22: “Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?” A maior parte dos alunos respondeu que não. De acordo com a aluna (I.S.S, 25 anos):

Muito. Porque até existe trabalho, quando a gente procura, mais falta qualificação. As pessoas não ta tendo qualificação, não está tendo estudo, não ta tendo conhecimento. Tecnologia tá na área e a gente não sabe, às vezes lidar mexer. As vezes não sabe nem mexer no computador ainda.

A corrida tecnológica das últimas décadas tem provocado uma mudança no domínio do conhecimento, constituindo assim, uma alteração fundamental nas relações de trabalho. Com toda a nova

tecnologia de produção e da economia de investimentos financeiros, tornou-se mais fácil para as empresas de grande porte migrar para qualquer outro país, buscando custos mais baratos e mercados mais rentáveis.

Não é por acaso que o trabalhador de hoje, mesmo quando tem um emprego, não possui qualquer segurança para manter-se no trabalho. Existe ainda, a exploração de mão de obra barata.

Embora alguns dos pesquisados afirmam que não encontram dificuldades, ou seja, que a escola não é difícil, por outro lado, eles trazem à tona a dificuldade em ir para o espaço escolar, devido ao cansaço. “Eu acho bom estudar e não é difícil, o maior problema é ir para a escola. Tem dia que fico muito cansado” (J.J.L, 17 anos). Eles denominam o cansaço como ponto forte para a não-aprendizagem.

No que diz respeito à *questão 23*: “depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?”, pode-se destacar o seguinte depoimento: “tudo na minha vida. Comecei a aprender... tenho plano de arrumar um bom emprego” (V.C.S, 15 anos). E a fala da aluna (M.C.P, 16 anos): “tudo, a rotina de trabalho, o colégio das crianças”, nos remete a pensar que mesmo sendo jovens esses alunos precisam estar atuantes para conseguir ter a motivação para a sala de aula.

A aluna evidencia o papel importante da mulher na sua tripla jornada de trabalho e as condições para isso. Algumas informaram que devido ao estudo, não tem tempo para as coisas de casa. Essa é uma das maiores queixas apresentadas. Observa-se ainda, que durante as realizações das atividades muitos reclamaram do cansaço. Os depoimentos mostraram também que, às vezes, alguns precisam deixar de estudar por causa do trabalho. O trabalho é uma necessidade produzida historicamente, enquanto que o estudo, por mais importante que seja, não é tão urgente assim, pode sempre ser deixado pra depois.

De acordo com (DIÁRIO CAMPO, 2009) eles valorizam a escola, mas certamente deixaria a escola pelo trabalho, devido à falta de condições de sobrevivência, no caso em questão, referente à inserção no mercado de trabalho.

Ressalta-se aqui, a necessidade da formação crítica desses sujeitos, pois de acordo com Freire (1981, p. 117), “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação”, sendo a produção, manutenção e modificação de bens necessários à sobrevivência humana.

Assim, ao refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA) pensa-se nas necessidades das lutas, reivindicações pelos direitos e os deveres de cada um e com isso, a possível mudança no cotidiano na formação do sujeito crítico, e ainda, a possibilidade de movimento para a satisfação de necessidades humanas.

Portanto, na análise do significado da escolarização para os alunos da EJA foi possível constatar os mesmos desejos expressos pelos sujeitos nas entrevistas: conseguir melhores condições de trabalho, terminar os estudos, fazer um curso superior, ser aprovado em concurso público.

Na construção e reconstrução destas histórias aparece a marca da subjetividade, onde se atribui um significado único ao fato de retomar aos estudos: o cuidar de si, o desejo, o querer, que desmistifica os nossos discursos utilitaristas. Esta marca nos alerta para a importância de políticas públicas que tenham como premissa à educação básica como direito de todos.

3. O SIGNIFICADO DA VOLTA À ESCOLA PARA OS ALUNOS DA EJA

Os jovens pesquisados constituem um grupo que em algum momento da vida escolar precisou abandonar a escola. Entretanto, esses indivíduos fazem também o movimento de retorno, reconhecendo a sua real situação em relação à importância dos estudos na sociedade moderna.

De acordo com as informações da escola, as séries finais do Ensino Fundamental registram, com frequência, um elevado número de jovens, contudo a escola não pode organizar o curso de

EJA como uma adaptação do ensino diurno ou um regular noturno, pois a EJA possui características próprias que precisam ser observadas e implementadas em sua prática. Nas anotações das observações uma das alunas pontuou: “Eu acho que o estudo a noite é mais fácil, porque nós trabalhamos muito e a escola ajuda um pouco, senão a gente não dá conta. Os professores se preocupam com a gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Para ratificar tal afirmação, Freire (2002) diz que o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala e enquanto ouve.

Assim, se o professor não estabelecer uma relação afetiva com os alunos, pode até ser que fixe os conteúdos, no entanto, é ilusório achar que o ensino foi proveitoso, pois o não envolvimento do aluno impossibilita a efetivação da aprendizagem de sucesso, daí a importância de ter a afetividade enquanto peça fundamental da prática pedagógica.

Observa-se na fala da aluna o respeito que ela tem pelo professor. Daí reafirma-se a relevância do professor ter habilidade de “diminuir a distância” entre seu mundo e o mundo do aluno adulto, pois este necessita de um tratamento acolhedor e humanizado para que se sinta motivado.

O fato de pertencerem às camadas populares, desfavorecidas socialmente, faz com que esses jovens precisem trabalhar. Esse fato aparece nas entrevistas e se coloca como um dos fatores que ocasionam o índice de desistência escolar. “Eu gosto de estudar. Mas eu queria mesmo é ter um bom emprego. Fico na escola e trabalho. É cansativo, mas preciso ter uma boa profissão para ajudar minha família” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

O trabalho é uma realidade que não só ocupa a maior parte do tempo da vida humana, como também é uma marca concreta que molda a personalidade e a maneira de viver das pessoas. A inserção no mundo do trabalho é definidora para se formar uma identidade coletiva.

Silva (2004) destaca que para esses jovens, a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida pelo jovem como meio de alcançar um trabalho melhor e, conseqüentemente, melhor condição de vida. Assim, há um reconhecimento da função e da importância da escola desde que está se torne rentável economicamente.

Eu sempre quis ir para escola. Mas é muito difícil. Eu tenho que estudar e fazer ainda os deveres de casa para levar para o professor. Isso é muito complicado. Lá no serviço não tem jeito de fazer e aqui eu chego sempre atrasado. Eu preciso estudar para ter um emprego melhor (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

O nível de escolaridade e a garantia de melhores empregos direcionam as expectativas da volta à escola. Assim, os investimentos na escolarização objetivam a garantia de um futuro melhor. O conhecimento que os alunos, participantes da pesquisa, consideram necessário é aquele que os ajude a arrumar um emprego melhor, pois é assim que eles demonstram a importância do estudo.

De acordo com os depoimentos, a escola é uma local que precisa ser respeitado e valorizado porque ela é a garantia de uma vida melhor. “Ah! Eu sempre quis ter um emprego bom, mas agora que estou estudando, vou conseguir. É difícil, mas só assim para gente ser alguém na vida” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Os alunos veem a escola como local que oferece oportunidades e, assim, os valoriza enquanto indivíduos na sociedade. Mesmo com todas as dificuldades na aquisição do conhecimento, eles acreditam que o domínio dos conhecimentos proporcionado pela escola é a garantia futura de um capital social institucionalizado que lhes possibilitará desfrutar de certo prestígio no cerne familiar.

Ah, sem a escola eu não consigo aprender tudo que preciso para minha profissão. Hoje em dia se não tirar o segundo grau, a gente não consegue mais emprego. Eu tenho que trabalhar pra sustentar minha família. A minha família entende essa necessidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Entende-se que o conhecimento veiculado pela escola é reconhecido como legítimo a ser apreendido pelo corpo discente. Esse fato revela a crença divulgada em nossa sociedade que quanto maior a posse de conhecimentos científicos, maiores serão as chances de alcançar cargos e postos de trabalho, o que proporciona também reconhecimento social e gera credibilidade e prestígio para as pessoas que o possui. Entretanto, os jovens mesmo reconhecendo a importância da escola, não têm uma visão totalmente positiva dessa instituição, pois os conhecimentos transmitidos são encarados como uma moeda de troca, algo que lhes possibilitará uma vida melhor; assim, se não cumprir essa função, a escola perde a sua importância.

Os alunos investigados compreendem a sala de aula como espaço de aprendizagem. Em suas falas percebemos que não limitam o aprender a uma acumulação de conhecimentos cognitivos, embora reconheçam que na escola os saberes estão distribuídos e valorizados de formas diferentes. “As aulas de computação são importantes para nossa profissão. Só que tem pouca aula dessas. Precisava ter mais, pra gente saber como mexer com ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Para tanto, os sujeitos envolvidos e suas histórias de vida precisam ser considerados para que se possa compreender a relação que esses sujeitos mantêm com o saber, e, o que envolve também a sua identidade pessoal, a sua relação com os grupos sociais nos quais está inserido, o que engloba também o significado do âmbito escolar para esse indivíduo.

A escola é muito importante para todos. Sem escola ninguém vai aprender a ter uma profissão. Mas eu também aprendi muito lá no trabalho. Eu acho que estudar, ir para a escola é muito importante para ser alguém na vida. Concluir para fazer vestibular (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Os dados desvelaram que o significado da escolarização está pautado no objetivo de aprender para a vida é o de arrumar um

emprego melhor. Eis, o significado da escola para os alunos investigados. Entretanto, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de ações que visem à equidade nos projetos de desenvolvimento social.

Dessa forma, deve-se considerar a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos como procedimentos para a promoção de equidade social e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa sobre a escolarização da EJA, utilizando-se das entrevistas semiestruturadas e a escuta das histórias de vida por meio das observações e registros no Diário Campo verificou-se que os alunos trabalhadores da escola noturna, jovens e adultos em sua maioria, se encontram cansados, desmotivados, com fome, desestimulados com a educação escolar, desinteressados em certos casos e demonstram a cada dia “não querer aprender” em decorrência de vários fatores internos ou externos à escola. Mas ao mesmo tempo, esses alunos reconhecem a necessidade da escolarização e veem na educação o maior e melhor instrumento de oportunidade e de mudança.

Assim, foi possível constatar os desejos expressos pelas respostas das entrevistas: conseguir trabalho e melhores condições de trabalho, terminar os estudos, fazer um curso superior e ser aprovado em concursos públicos. A pesquisa revela o jovem-adulto como sujeito histórico-cultural, por isso mesmo marcado por inúmeras experiências, construtor e portador de uma história de vida que se constrói e reconstrói.

Nesse sentido, os dados analisados desvelam que o significado da escolarização, expresso pelos sujeitos da pesquisa, não são considerados pela escola em sua totalidade. Existe um

silenciamento da escola nas manifestações desse significado expressos pelos alunos da EJA.

Nessa perspectiva emerge a necessidade dessa pesquisa, pois é preciso lembrar que mais do que “permitir” ao aluno expor o significado, como se observou na participação nas entrevistas, deve-se de fato incorporar estes significados ao ato de ensinar. A problemática do desemprego e os projetos traçados para se ter sucesso nesse âmbito é um discurso constante para os alunos da EJA, sobretudo, pela necessidade apresentada de ter uma profissão.

E as entrevistas realizadas comprovam a ideia da necessidade de aprender para se ter uma profissão, uma vez que se torna evidente a necessidade do estudo para o mercado de trabalho e/ou qualificação profissional. Entende-se aqui que o sistema de ensino acaba por reforçar e reproduzir, o que ao longo dos anos, tem comparecido nas práticas escolares: os conteúdos ministrados nessas séries, em sua maioria, estão desarticulados com as reais necessidades desses alunos.

Dessa forma, a pesquisa traz importantes contribuições para que o colégio, campo da pesquisa, possa refletir e modificar suas ações pedagógicas ao discutir coletivamente outras práticas possíveis e produzir conhecimento em conjunto. Para isso é de fundamental conhecer quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares, pois aqui se faz presente à empregabilidade como imprescindível nesse contexto.

A investigação realizada privilegiou o significado que os alunos da EJA atribuem à escolarização, o que aponta para investigar diferentes dimensões dos processos de escolarização de jovens e adultos e, ainda analisar os impactos das políticas institucionais e curriculares na formação docente no âmbito das práticas de escolarização da EJA.

Na compreensão da escolarização pelos sujeitos da pesquisa é revelada uma distância do que se ensina/aprende na escola e o que é necessário para a vivência no cotidiano. Comparece que é preciso ampliar o olhar sobre os jovens e adultos e ouvir as suas falas e os significados dessa escolarização, pois é necessário que as práticas

realizadas na escola sejam redimensionadas e estruturadas para que os alunos se sintam parte desse processo de escolarização como sujeitos ativos e atuantes nos espaços inseridos.

Conceber a educação de jovens e adultos como “política da vida” consiste, então, em decisões políticas que derivam da liberdade de escolha e do poder gerador como capacidade transformadora, de imprimir uma dinâmica organizacional, pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo.

E ainda, pensar a EJA como uma política pública prioritária e continuada que oferece condições de formação para a vida, uma vez que a análise dos dados colabora para transformar positivamente a realidade, tornando a leitura do PPP da escola campo, os aspectos da vida cotidiana e da vida escolar dos sujeitos da pesquisa foram fundamentais para essa investigação. Na pesquisa torna-se evidente que o cerne da discussão está nas concepções de Paulo Freire, na educação de jovens e adultos trabalhadores, bem como no seu legado para a educação.

É importante destacar que o PPP da escola sinaliza contradições com a prática, uma vez que nele não estão contempladas as mudanças necessárias a partir da realidade apontada pelos educandos no ambiente escolar.

Para tanto, essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, deixando algumas questões em aberto devido à sua complexidade, mas certamente este trabalho oferece reflexões e subsídios que podem nortear caminhos para propiciar ações mais efetivas para a escolarização da EJA.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia Rincón. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira** (1999- 2001). Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ALVARENGA, Márcia Soares de. **Sentidos da cidadania: políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARANHA, Antônia Vitória. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan/jun, 2003.

ARANHA, Antônia Vitória. Trabalho, subjetividade, educação. In: Outras falas. **Belo Horizonte**: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, nº. 3, p. 54-63, agosto, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Brasília: CNE/CEB, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9394/96** de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, Parecer 11/2000.

CURY, C.R.J. **Os fora-de-série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIAS, D. de S. **Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre trabalho e educação**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

Educação Matemática de Jovens e Adultos Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HELLER A. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Secretaria Estadual de Educação, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Estadual Mansões Paraíso. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

SILVA, Ivonete Maria. **Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

JUDICIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: *divergências de posicionamentos frente à intervenção judicial na busca da tutela de direitos fundamentais*

Ivan de Mendonça Filho¹
Fernanda Galdino da Silva²

INTRODUÇÃO

A ocorrência de fenômenos crescentes na contemporaneidade a fim de buscar concretude a direitos fundamentais constitucionalmente assegurados está afeta ao protagonismo judicial. Se de um lado a guarda dos direitos pelo Poder Judiciário é compatível com as garantias democráticas e constitucionais modernas, por outro, a atuação do Judiciário pode se conflitar com a autodeterminação popular.

1. JUDICIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A ocorrência de fenômenos crescentes na contemporaneidade a fim de buscar concretude a direitos fundamentais constitucionalmente assegurados está afeta ao protagonismo judicial, considerado como inevitável e decorrente de uma ordem de eventos que pode ser sumarizada da seguinte maneira:

¹ Advogado. Linguista. Professor Universitário. Especialista em Direito Internacional e Legal Law Master (LLM) em Direito Empresarial. Mestrando em Direito e Políticas Públicas. Integrante do Departamento de Direito do Estado, junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo. E-mail: ivanmendoncaf@gmail.com

² Professora Universitária. Geografa. Especialista em Neuropedagogia e Gestão Ambiental. Mestre em Ciências Ambientais. Diretora do Instituto Galdino de Pós-graduação e capacitação educacional. Linha de pesquisa em Inclusão Educacional, Educação Ambiental. E-mail: fernandagaldino@hotmail.com

(i) o país decide reconhecer status constitucional a determinados direitos; (ii) a constituição é a lei maior do país; (iii) o papel dos juízes é aplicar o direito; (iv) os juízes atuarão na promoção dos direitos constitucionalmente estabelecidos, quando os poderes políticos não o fizerem. Este panorama é apresentado, por exemplo, por Luís Roberto Barroso, quando descreve os três paradigmas do constitucionalismo contemporâneo, a saber: a força normativa da Constituição, a expansão da jurisdição constitucional e a reelaboração da doutrina da interpretação (jurisdicional) constitucional.³

Se de um lado a guarda dos direitos pelo Poder Judiciário é compatível com as garantias democráticas e constitucionais modernas, por outro, a atuação do Judiciário pode se conflitar com a autodeterminação popular estabelecida, em geral, pelo voto⁴. É nesse contexto que se afirma a necessidade de se debater de forma reiterada acerca de quais direitos devem ser resguardados, por quem e em que medida, sempre mediante o confronto entre o avanço do Judiciário e o espaço tradicionalmente reservado aos poderes democraticamente eleitos pelo exercício do voto constitucionalmente assegurado.

A partir da análise que a temática permeia deve-se pontuar inicialmente a existência de diferenciação entre o denominado ativismo judicial e a judicialização de políticas públicas. Conceitos esses não distantes e opostos, mas próximos o bastante a ponto de considerar a inter-relação entre os mesmos, no entanto, com definições teóricas claras e afetas a cada um dos institutos. Elucida-se como ativismo judicial o papel criativo dos órgãos do poder judiciário ao trazerem uma nova contribuição para o ordenamento nacional, decidindo singularmente quanto ao caso concreto,

³ BERMAN, J.G. *Ativismo Judicial, Judicialização da Política e Democracia*. Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais, 10: pp. 137-156. Curitiba-PR. 2009.

⁴ Ideia atrelada ao contexto teórico da representação e legitimação democrática atribuída ao voto, sob o argumento fundante da superação do formalismo jurídico. (BARROSO, L. R. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva. 2017, p. 348).

formando-se o precedente jurisprudencial, e por consequência, antecipando em muitas vezes, à formulação da própria lei.

Diante de novas necessidades onde a lei não se mostra suficiente ou diante de necessidades que forjam uma determinada interpretação do texto de lei, é o momento em que o esforço do intérprete faz-se sentir. Tem-se como Ativismo Judicial, portanto, a energia emanada dos tribunais no processo da criação do direito (MIARELLI; ROGÉRIO, 2012, p. 16). Dessa forma, o termo “ativismo” no âmbito jurídico, é empregado para designar que o Poder Judiciário está agindo além dos Poderes que lhe foram concedidos pela ordem jurídica.

Ativismo Judicial pode ser considerado uma atitude, uma escolha específica de como interpretar a Constituição, expandindo seu alcance e seu sentido. A ideia de ativismo está associada a uma “participação mais ampla e intensa do Poder Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois poderes” (BARROSO, 2008, p. 78).

Nessa senda, o ativismo Judicial no âmbito jurídico, é empregado para designar que o Poder Judiciário está agindo além dos Poderes que lhe foram concedidos pela ordem jurídica nacional, mas que tem tal parâmetro de atuação a fim de buscar concretizar os dizeres estabelecidos na Norma fundante do Estado⁵.

Com efeito, percebe-se, também, uma maior mobilização política da sociedade, bem como uma ampliação do acesso à justiça em decorrência do crescimento dos números de demandas e, sobretudo, de assistências judiciárias à população (CAPPELLETTI, 1988).

Podemos entender que com o advento da Constituição Federal de 1988 surgiu o fenômeno do Ativismo Judicial, bem como as

⁵ Em tal sentido, a vigência de um Estado Democrático de Direito aumenta notadamente a intervenção de juízes no processo de produção do direito (normativo). Os atores do poder Judiciário deixam de ser meros aplicadores da lei e passam a participar da função de criação do direito. (NATAL, M.; PAMPLONA, D. A. O papel político do Judiciário em políticas públicas: A judicialização da política e a democracia. *Revista Direito Mackenzie*. v.8. p.128-140).

discussões envolvendo operadores do direito⁶. Assim, ainda que o Supremo Tribunal Federal (STF) se propusesse a somente interpretar literalmente o que está na Constituição, haveria uma ampla margem de aplicação do conteúdo da Lei Fundamental.

Sustenta-se, também, que há uma “crise de identidade” (PETRACIOLI, 2009) das demais esferas de poder, colocando-se em risco a Democracia⁷, de modo a provocar um caos institucional. Assim, nas palavras do professor Barroso, no Brasil há diversos precedentes de postura ativista do STF, manifestada por diferentes linhas de decisão. Dentre elas se incluem:

A aplicação direta da Constituição e a situações não expressamente contempladas em seu texto independentemente de manifestação do legislador ordinário, como se passou em casos como o da imposição de fidelidade partidária e o da vedação do nepotismo; (b) A declaração de inconstitucionalidade de atos normativos emanados do legislador, com base em critérios menos rígidos que os de patente e ostensiva violação da Constituição de que são exemplos as decisões referentes à verticalização das coligações partidárias e à cláusula de barreira; (c) A imposição de condutas ou de abstenções do Poder Público, tanto em caso de inércia do legislador - como no

⁶ “[...] a Constituição figura hoje no centro do sistema jurídico, de onde irradia sua força normativa, dotada de supremacia formal e material. Funciona, assim, não apenas como parâmetro de validade para a ordem infraconstitucional, mas também como vetor de interpretação de todas as normas do sistema” (BARROSO, L. R. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva. 2017, p. 406).

⁷ Em outra linha de argumentação CAPPELLETI (1993, p. 107) idealiza que a “noção de democracia não pode ser reduzida a uma simples ideia majoritária. Democracia significa também participação, tolerância e liberdade. Um judiciário razoavelmente independente dos caprichos, talvez momentâneos da maioria pode dar uma grande contribuição a democracia; e para isso em muito pode colaborar um judiciário suficientemente ativo, dinâmico e criativo, tanto que seja capaz de assegurar à preservação do sistema de *checks and balances*, em face do crescimento dos poderes políticos e, também, controles adequados perante os outros centros de poder, tão típicos da sociedade contemporâneas”. (CAPPELLETTI, Mauro; GART, Bryant. *Acesso à Justiça*. Tradução de Ellen Gracie Northfleet, Porto Alegre, Fabris. 1998).

precedente sobre greve no serviço público ou sobre a criação de município – como do de políticas públicas insuficientes, de que têm sido exemplo as decisões sobre direito à saúde⁸

Nesse contexto, é de se entender que o ativismo judicial surge no Brasil a partir da caracterização da inércia dos outros poderes estatais, em especial do Poder Legislativo, determinando um fazer por parte dos órgãos judiciais, em especial do Supremo Tribunal Federal (STF). Na tomada de medidas proativas, deixando de lado a ideia de inércia do Judiciário Nacional.

Outro fenômeno relacionado ao protagonismo do Judiciário e que não se confunde com o ativismo judicial, mas que conforme já elucidado se entrelaçam, é a judicialização das políticas públicas que, eventualmente, também pode ser tratado por alguns autores como judicialização da política. Quando usada esta última expressão, não se está referindo à política no sentido estrito, ou seja, não se trata da judicialização da política como aspecto de participação democrática, eleições ou política partidária. A referida expressão, usada por alguns teóricos, e eventualmente neste trabalho, trata da política em sentido *lato*, ou seja, como aspecto da governança pública, ou seja, do processo estatal de escolhas relativas às políticas públicas.

A judicialização da política, ou das políticas públicas, significa que algumas questões consideradas de grande repercussão política ou social estão sendo decididas pelo Poder Judiciário e não pelas instâncias políticas tradicionais, como os poderes Legislativo e Executivo. Sendo que, nesse contexto, envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais proporcionando alterações significativas na linguagem, na argumentação e, sobretudo, no modo de participação da sociedade (BARROSO, 2008).

⁸ BARROSO, L. R. *O Controle de Constitucionalidade no Direito Brasileiro*. 7^ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 389.

Antes de tratarmos especificamente de como esse fenômeno se apresenta no Brasil, é salutar trazer à tona a compreensão do que, efetivamente, vem a ser uma “política pública”.

As políticas públicas não possuem necessariamente um conceito juridicamente delineado. O que se percebe é a construção conceitual multidisciplinar da temática, apresentando diferentes pontos de abordagem.

Maria Paula Dallari Bucci (2006, p. 39), narra que política pública é um programa governamental que resulta de um processo ou um conjunto de processos juridicamente regulados que visam coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Em seu estudo ainda complementa “que as políticas públicas são opções políticas que cabem aos representantes do povo e, portanto, ao poder Legislativo, que as organiza sob forma de leis, para execução pelo Poder Executivo”.⁹

Mesmo com as divergências teórico-conceituais a definição apresentada, a qual se vincula o presente estudo, se mostra hábil a apresentar as características das políticas públicas, contextualizando que: o Estado é o sujeito central da política pública e, bem como, demonstra a política pública como um processo.

Convém destacar a possibilidade de análise e percepção três dimensões, ainda que interconectadas entre si.

Segundo HIRSCHL (2006) a primeira dessas dimensões é a mais abstrata e faz referência à popularização do discurso jurídico em quase todos os aspectos da vida moderna.

BERMAN (2009) sintetiza esta dimensão apresentada por Hirschl (2006), ao explicitar que os conflitos sociais são capturados pelo Direito e passam a ser resolvidos por meio da aplicação de normas e procedimentos quasi-judiciais, o que seria consequência de uma crescente complexidade, característica das sociedades altamente regulamentadas surgidas com o estado de bem-estar social.

⁹ BUCCI, Maria Paula Dallari. O Conceito de Política Pública em Direito. In Política Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

O segundo nível ou esfera da judicialização da política, mais concreto que o primeiro, seria a expansão dos tribunais na determinação e efetivação das políticas públicas. Embora Hirschl (2006), desenvolva e enfatize esta dimensão primeiramente e principalmente em relação aos direitos civis e políticos, as chamadas liberdades clássicas, Berman (2009), destaca que em alguns países, notadamente na América Latina, este nível de judicialização seria mais acentuado sobre os direitos sociais. E, isso se daria em função de que na América Latina é comum a proteção Constitucional de direitos sociais, enquanto que tal proteção seria muito insípida no restante do mundo ocidental. A demanda por atuação judicial neste caso é muito alta, uma vez que as demandas surgem de dentro da própria sociedade, por cada cidadão interessado.

Por fim, define-se o terceiro nível ou esfera da judicialização da política: a judicialização da mega-política. Neste nível controvérsias políticas centrais são levadas ao Judiciário para que as resolva, o que influencia no entendimento e percepção da própria relação constitucional dos Poderes Constituídos e da formação estrutural de um Estado de Direito.

Seriam exemplos de judicialização da política neste terceiro nível ou dimensão, a definição do processo eleitoral; controle da atuação do Poder Executivo como monopolista da força e garantidor da ordem; chancela judicial para a transformação do regime e, ainda, a formação da identidade nacional; a construção de uma nação e a própria definição da razão de ser da *polis*; entre outros. Ousamos ir além e colocar também nesta dimensão a garantia dos direitos e prerrogativas de parlamentares durante o processo legislativo; a vedação aos chamados contrabandos legislativos e o estabelecimento de prazo para que celeumas entre a União e Estados possam ser solucionadas tanto pelo Poder Executivo como pelo Poder Legislativo.

Nessa senda, coaduna-se do entendimento ora apresentado à ideia de MULLER (2002, p. 61-63), ao dispor que as políticas públicas ao auxiliarem na implementação de direitos fundamentais não sejam vistas apenas como uma resolução dos problemas sociais, mas

também, como um elemento de construção social interpretação social, o que SUREL (2008), tomou a chamar referencial¹⁰.

A judicialização da política trata, como intuitivo, de uma transferência de poder para as instituições judiciais, em detrimento das instâncias políticas tradicionais que são o Legislativo e o Executivo, nas situações em que estes Poderes demonstram não serem capazes ou hábeis para a geração de solução por seus meios. Quando isso ocorre, há certa aproximação entre Direito e Política o que, muitas vezes, torna mais difícil distinguir entre um "direito" e um "interesse político" (CASTRO, 1997), sendo possível se caracterizar o desenvolvimento de uma "política de direitos" (TATE, 1995).

De forma análoga, Castro (1997), ainda assevera:

Por outro lado, a judicialização da política corresponde também, como é óbvio, a unia politização da justiça. Essa condição institucional de introdução da jurisdição (sobretudo a das cortes constitucionais) no processo de formulação de políticas públicas é em parte auxiliada pelas regras orgânicas dos tribunais ou do Poder judiciário como um todo. Assim, regras referentes ao recrutamento, composição, competências e procedimentos dos diversos órgãos e poderes, e especialmente do tribunal constitucional, são importantes para a judicialização da política.¹¹

Para entender a evolução da judicialização das políticas públicas no Brasil e sua inserção no mesmo fenômeno em âmbito mundial, cumpre lembrar que houve mudanças filosóficas significativas em ordenamentos jurídicos do pós-guerra por todo o mundo. (GIORGIS, 2007 *apud* SILVA, 2011).

¹⁰ A ideia de referencial apresentada por SUREL é vista como o processo de categorização e de definição com os instrumentos de determinado setor da sociedade, possibilitando delinear as *categorizações de determinando de uma política pública*. (SUREL, Yves. Las políticas públicas como paradigmas. In *Estudios Políticos*. ISSN 0121-51678, n. 33, Medellín, julio-diciembre de 2008, pp. 41-65).

¹¹ CASTRO, Marcos Faro de. *O Supremo Tribunal Federal e a Judicialização da Política*. Revista Brasileira de Ciências Sociais n° 34. São Paulo – SP. 1997.

No contexto brasileiro, a judicialização apesar de possuir uma relação com o ativismo judicial, é “um fato, uma circunstância que decorre do modelo constitucional que se adotou, e não um exercício deliberado de vontade política” (BARROSO, 2008). Assim, judicialização no Brasil significa que questões relevantes do ponto de vista político, social ou moral estão sendo decididas, em caráter final, pelo Poder Judiciário (BARROSO, 2016. p. 384)

A primeira grande causa no Brasil foi a redemocratização do país, que teve como ponto culminante a promulgação da Constituição de 1988. Nas últimas décadas, com a recuperação das garantias da magistratura, o Judiciário deixou de ser um departamento técnico-profissional e se transformou em um verdadeiro poder político, capaz de fazer valer a Constituição e as leis, inclusive em confronto com os outros Poderes (BARROSO, 2009).

A segunda causa foi a constitucionalização abrangente, que trouxe para a Constituição inúmeras matérias que antes eram deixadas para o processo político majoritário e para a legislação ordinária (BARROSO, 2009).

A Carta Brasileira é analítica, ambiciosa, desconfiada do legislador. Como intuitivo, constitucionalizar uma matéria significa transformar Política em Direito. Na medida em que uma questão – seja um direito individual, uma prestação estatal ou um fim público é disciplinada em uma norma constitucional, ela se transforma, potencialmente, em uma pretensão jurídica, que pode ser formulada sob a forma de ação judicial (BARROSO, 2009).

A terceira e última causa da judicialização é o sistema brasileiro de controle de constitucionalidade, referido como híbrido ou eclético.

Essa expansão da jurisdição e do discurso jurídico constitui uma mudança drástica no modo de pensar e de praticar o direito no mundo romano-germânico. Fruto da conjugação e circunstâncias diversas, o fenômeno é mundial, alcançando até mesmo países que tradicionalmente seguiram o modelo inglês a chamada democracia ao estilo de Westminster, com soberania parlamentar e ausência de controle de constitucionalidade (BARROSO, 2016).

Além disso, a relação do Judiciário com o sistema político consubstancia também a influência da opinião pública. Políticos e juízes emitem suas opiniões e avaliações nos meios de comunicação, externando posições geralmente conflitantes sobre o outro Poder, por exemplo: gastos excessivos atribuídos ao judiciário e "privilégios" de parlamentares, políticas governamentais, decisões judiciais, princípios como o das "cláusulas pétreas", "separação e independência dos poderes" ou sobre possibilidades de reforma institucional. Esses fatos indicam que o judiciário e especialmente o STF, têm causado algum impacto sobre o Legislativo e sobre o governo, não raramente por meio de liminares e de ações não jurisdicionais.

Esta atuação do Judiciário não pode ser analisada, sem se considerar o problema da representatividade, sua suposta crise, e a legitimação democrática. Por um lado, é preciso considerar a crise da representatividade consubstanciada principalmente na inércia dos Poderes eleitos em atender às demandas da sociedade, ou na incapacidade dos partidos e políticos de dar voz às parcelas da população que representam. Por outro lado, é preciso ponderar que a própria atuação do Judiciário pode retirar função e competência das esferas políticas que deveriam analisar e agir em cada situação. O Legislativo como força política de origem social que deve emanar normas que representem a vontade popular inscrita nos e decorrente dos preceitos constitucionais, e o Executivo como executor das políticas públicas e responsável pelo conflito gerado pelas necessidades de se alocar recursos finitos em demandas infinitas.

Quanto ao primeiro aspecto, Baquero e Vasconcelos (2013) lecionam:

Esse contexto gera uma situação onde a política, definido em termos de cosmovisões que sublinham o bem comum, e um funcionamento eficiente da sociedade por meio do contrato social se separa do político, ou seja, das normas procedimentos e instituições que gerenciam o andamento da política. Quando essa assimetria ocorre, as formas tradicionais de mediação política

entram em crise. Essa situação se aplica ao caso Brasileiro, à semelhança de outros países na América Latina, tendo como consequência o questionamento das instituições que tinham a tarefa de fazer convergir política e político, em outras palavras, os partidos políticos. Como tal objetivo não é alcançado, os partidos entram em descrédito, sendo relegados a um segundo plano na visão dos cidadãos.¹²

Já o segundo aspecto desta análise foi esposado também por Barroso (2012):

A importância da Constituição e do Judiciário como seu intérprete maior não pode suprimir, por evidente, a política, o governo da maioria, nem o papel do Legislativo. A Constituição não pode ser ubíqua. Observados os valores e fins constitucionais, cabe à lei, votada pelo parlamento e sancionada pelo Presidente, fazer as escolhas entre as diferentes visões alternativas que caracterizam as sociedades pluralistas. Por essa razão, o STF deve ser deferente para com as deliberações do Congresso. Só atuam, legitimamente, quando capazes de fundamentar racionalmente suas decisões, com base na Constituição.¹³

Podemos concluir que os direitos sociais têm sido efetivados através da atuação do Poder Judiciário, que acaba atuando como garantidor de tais direitos. Por muitas vezes o cidadão busca através de demanda judicial a tutela jurisdicional a direitos fundamentais prestacionais, não efetivados pelos demais Poderes. E é justamente por este fato que o Judiciário tem conquistado espaço e papel central na República, pois legitima, ou tenta legitimar, a judicialização das políticas públicas. No entanto, há ainda quem critique a atuação da Justiça como desarrazoada ou,

¹² BAQUERO, Marcello; VASCONCELOS, Camila. Crise de representação política, o surgimento da antipolítica e os movimentos apartidarismo no Brasil. In: CONGRESSO da Cosmopolítica. Curitiba-PR, 2013

¹³ BARROSO, Luis Roberto. *A Ascensão Política das Supremas Cortes e do Judiciário*. Revista Consultor Jurídico. São Paulo, 6 jun 2012.

eventualmente, prejudicial ao conjunto de instituições democráticas de um Estado Democrático de Direito.

2. DAS CRÍTICAS REFERENTES À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PELO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO

O fato da positivação do ideal de Justiça ter se deslocado nas Constituições moderas, trazendo uma invasão e imersão do direito nas atuais sociedades, faz com que o Judiciário se comporte como um guardião dos princípios e valores fundantes da sociedade, redimensionando, dessa forma, o seu papel estatal. Dando-se destaque frente aos demais Poderes/funções constituídos, superando-se com isso as travas contidas nos freios e contrapesos, buscando harmonizar a tais funções e, trazendo consigo a função de intérprete definidor da vontade estatal e social.¹⁴

Uma primeira crítica ao ativismo judicial reside na alegação de que o Poder Judiciário não possui legitimidade democrática para, em suas decisões, insurgirem-se contra os atos instituídos pelos poderes eleitos pelo povo. Assim, o Poder Judiciário, com seus membros não eleitos, não poderia demudar ou arredar leis elaboradas por representantes escolhidos pela vontade popular. Este poder não teria legitimidade para isso. É o que se chama, como já citado, de desafio contramajoritário. Ou seja, onde estaria a sua legitimidade para proscrever decisões daqueles que desempenham mandato popular, que foram escolhidos pelo povo?

Criticando as manifestações judiciais no que é pertinente à fundamentação principiológica, Sarmiento (2007) argumenta:

¹⁴ Em tal sentido, Lenio STRECK busca apresentar a teorização substancialista como uma consequência do constitucionalismo dirigente do século XX ao enunciar que com a positivação dos direitos sociais nas Constituições contemporâneas e a visualização da jurisdição constitucional, o Poder Judiciário tornou concretamente relevante frente aos demais Poderes estatais (STRECK, L. L. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2009, p. 43).

E a outra face da moeda é o lado do decisionismo e do "oba-oba". Acontece que muitos juízes, deslumbrados diante dos princípios e da possibilidade de através deles, buscarem a justiça – ou que entendem por justiça -, passaram a negligenciar no seu dever de fundamentar racionalmente os seus julgamentos. Esta "euforia" com os princípios abriu um espaço muito maior para o decisionismo judicial. Um decisionismo travestido sob as vestes do politicamente correto, orgulhoso com seus jargões grandiloquentes e com a sua retórica inflamada, mas sempre um decisionismo. Os princípios constitucionais, neste quadro, converteram-se em verdadeiras "varinhas de condão": com eles, o julgador de plantão consegue fazer quase tudo o que quiser. Esta prática é profundamente danosa a valores extremamente caros ao Estado Democrático de Direito. Ela compromete a separação dos poderes, porque dilui a fronteira entre as funções judiciais e legislativas. E ela atenta contra a segurança jurídica, porque torna o direito muito menos previsível, fazendo-o dependente das idiosincrasias do juiz de plantão, e prejudicando com isso a capacidade do cidadão de planejar a própria vida com antecedência, de acordo com o conhecimento prévio do ordenamento jurídico.¹⁵

Afirma-se, também, que o Poder Judiciário estaria realizando uma micro justiça em detrimento da macro justiça desejada por todos¹⁶. O Poder Judiciário em verdade, lida com a concepção de que o fato é a encontrado no processo; decide casos concretos, específicos, que lhe são apresentados.

Também asseveram os críticos desta atuação proativa do Judiciário, que estaria ocorrendo uma violação da separação dos poderes, que impõe uma limitação dos poderes necessária à

¹⁵ SARMENTO, Daniel Souza. (Org.) *A Constitucionalização do Direito: Fundamentos Teóricos e Aplicações Específicas*. Coordenadores. Rio de Janeiro. Lúmen Júris. 2007, p. 144.

¹⁶ “[...] o efeito irradiador do chamado fenômeno da constitucionalização do direito transforma toda questão jurídica em questão constitucional, possibilitando que em qualquer caso o magistrado exclua a aplicação de normas jurídicas que discordem do conteúdo”. (GALVÃO, J. O. L. *O Neoconstitucionalismo e o fim do Estado de Direito*. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 291).

manutenção do estado democrático de direito. Assim, toda vez que o Poder Judiciário “inova” o Ordenamento Jurídico, criando regulamentos antes ignorados, submerge a tarefa do legislador, ou seja, interfere indevidamente na função legislativa.¹⁷

Em suma, para os críticos desta atuação, o ativismo judicial geraria o enfraquecimento dos poderes eleitos; a criação de uma “cidadania clientelista”; a desmobilização popular e o exclusivismo moral do judiciário¹⁸.

Diversamente, pode-se encontrar os “defensores” desta atuação proativa do Poder Judiciário. Em primeiro lugar, afirmam que o Poder Judiciário possui legitimidade para invalidar decisões daqueles que exercem mandato popular. Segundo Luís Roberto Barroso (2017), a legitimidade possui duas justificativas: uma de natureza normativa e outra filosófica.

O fundamento normativo deriva do fato de que a Constituição Brasileira confere expressamente esse poder ao Judiciário e, em especial, ao Supremo Tribunal Federal¹⁹. A justificativa filosófica

¹⁷ “[...] na democracia, a Corte Constitucional deve-se limitar a uma compreensão procedimental da Constituição e entender a si mesma como protetora de um processo de criação democrática de direito, e não como guardião de uma suposta ordem suprapositiva de valores substanciais. A função da Corte Constitucional seria a de zelar pelo respeito aos procedimentos democráticos para uma formação da opinião e da vontade política, a partir da própria cidadania, e não a de se arrogar o papel de legislador político”. (VIANNA, L. W. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2ª ed. 2014, p. 29).

¹⁸ “Em uma sociedade plural, em que seus membros discordam profundamente sobre temas morais, os contornos dos direitos devem ser delineados por meio de um processo político de deliberação democrática. Somente nos casos em que a concepção legislativa adotada não preenche os requisitos mínimos de nenhuma concepção de direitos consistente, ou seja, quanto se tratar de uma legislação de cunho autoritário ou preconceituoso, é que se mostra possível a intervenção judicial para sanar o deslize dos representantes políticos”. (GALVÃO, J. O. L. *O Neoconstitucionalismo e o fim do Estado de Direito*. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 287)

¹⁹ Ao analisar da ADPF n. 45 o Supremo Tribunal Federal manifestou reconhecimento da possibilidade de intervenção do Judiciário na implementação de políticas públicas sustentando, para tanto, que “embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de

consiste no fato de que a Constituição realiza dois papéis: estabelecer as regras do jogo democrático e proteger valores e direitos fundamentais.

Quanto à questão principiológica, a linha defensora assegura que os princípios não são mais abstratos e gerais, sem qualquer aproveitamento como no jusnaturalismo, ou de uso subsidiário como no juspositivismo. Hoje, passaram a ter status de norma constitucional, alcançando o cume do ordenamento jurídico, denotando os valores necessários trazidos pela lei maior.

Há ainda a crítica que se faz do ativismo judicial de que o Poder Judiciário só estaria realizando um micro justiça em prejuízo da macro justiça almejada por toda a sociedade. Para os defensores desta atuação do Poder Judiciário, qualquer juiz por meio através do princípio da inafastabilidade do exercício de jurisdição tem o poder-dever de alcançar a justiça no caso concreto. Ou seja, o Poder Judiciário deve ser ativista para dar concretude as suas decisões. Para isso realiza-se a micro justiça.

Quanto à crítica de que o ativismo judicial estaria violando a separação dos poderes, defendem os favoráveis a esta atuação proativa de que na Constituição Federal de 1988, a disciplina tripartite das funções do poder foi transformada consideravelmente. O princípio da separação de poderes evoluiu desde a sua sistematização inicial, sobrevivendo uma flexibilização.²⁰

formular e executar políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais independentes, cuja omissão – por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatário – mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional”.

²⁰ “[...] na complexa sociedade atual, onde os conflitos possuem naturezas distintas, não é possível se ater única e exclusivamente à lei. É preciso ir além da Justiça formal, para a Justiça concreta, que é que considera não apenas fatores legais, mas também o contexto moral, ético, social, político e econômico da problemática estudada. Assim, o juiz também tem espaço para uma participação ativa na integração entre Política e Direito” (XIMENES, J. M. *A Judicialização da*

Conforme leciona Tavares (2008, p. 1027):

Modernamente têm sido propostas novas classificações das funções do Estado, com bases mais científicas e tendo em vista a realidade histórica em que cada Estado se encontra. A realidade já se incumbem de desmistificar a necessidade de poderes totalmente independentes, quanto mais numa distribuição tripartite. Ademais, a tese da absoluta separação entre os poderes os tornaria perniciosos e arbitrários.

Os defensores deste movimento afirmam que para uma verdadeira concretização dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal é necessária a participação do Poder Judiciário como condição de sobrevivência do Estado Democrático de Direito, na busca da efetivação das políticas públicas idealizadas e buscadas pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, é possível indagar, até que ponto o Poder Judiciário, principalmente o Supremo Tribunal Nacional (STF), como Corte Constitucional, está habilitado a exercer suas funções sem afetar o equilíbrio para que se verifique a interdependência dos poderes/funções Estatais, em especial ao que tange a implementação e concretização de políticas públicas?

Foi com a intenção de responder a esta pergunta que o presente trabalho se desenvolveu, pois, é esta resposta que permite elucidar de forma mais concreta no âmbito do denominado neoconstitucionalismo sobre a competência constitucional do STF e seu ativismo judicial.

Nesse sentido, nas instituições das sociedades contemporâneas um fenômeno cada vez mais frequente é o surgimento do protagonismo judicial. No entanto, vários problemas e críticas

Política e a Democracia. O Papel do Campo Jurídico. Revista do Instituto do Direito Brasileiro, n. 11, 2012, p. 7111).

costumam ser relacionados à expansão do papel dos tribunais, principalmente quando questionada à luz da teoria democrática. Se de um lado a guarda dos direitos pelo Poder Judiciário é compatível com as garantias democráticas e constitucionais modernas, por outro, a atuação do Judiciário pode se conflitar com a autodeterminação popular estabelecida, em geral, pelo voto.

Esse protagonismo judicial tem duas grandes vertentes, o ativismo judicial e a judicialização de políticas públicas. A ideia do ativismo expressa uma postura proativa e expansiva de interpretar a Constituição Federal, aumentando seu sentido e alcance, indo além do legislador ordinário. Já a judicialização da política decorre do nosso modelo de Constituição analítica e também do controle de constitucionalidade adotado, que permitem que grandes discussões sejam trazidas em forma de ações judiciais, principalmente quando ausentes das discussões pelos Poderes “democraticamente” eleitos. Portanto, a judicialização não decorre da vontade do Judiciário, mas sim do modelo adotado pelo Constituinte originário e dessa visão de que a Constituição Federal figura como parâmetro e objeto normativo central de um Estado Democrático de Direito.

O Supremo Tribunal Federal deixa de ser a instituição que apenas aplica a letra fria da lei. Mas sim, faz interpretações extensivas para que a suposta real vontade constitucional seja concretizada em sua plenitude, suprimindo, por vezes lacunas deixadas pela omissão dos demais Poderes.²¹

Entretanto, em um Estado Democrático – e social – de Direito, dois princípios básicos devem ser respeitados: a separação dos

²¹ Dentre as abordagens teóricas que sintetizam a discussão (des) favorável para temática do ativismo judicial e da judicialização de políticas públicas é de se destacar que: “A judicialização das políticas sociais depende de decisões construídas mais horizontalmente, a partir da interlocução permanente entre magistrados, administradores, técnicos, universidades e associações da sociedade civil” (SOUZA NETO, C. P. A Justiciabilidade dos Direitos Sociais: Críticas e Parâmetros. In: *Direitos Sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em Espécie*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 546).

Poderes, e a garantia dos Direitos Fundamentais. Como ficou elucidado, o ativismo judicial surge da necessidade de se dar efetividade aos direitos constitucionalmente garantidos, respeitando o segundo princípio, ao mesmo tempo em que ameaça ferir o primeiro.

Nesse âmbito, a separação dos Poderes vem sendo posta à prova pela complexidade da sociedade moderna, pois esta postura proativa do Poder Judiciário pode violar este princípio, que impõe uma limitação necessária à manutenção do Estado Democrático de Direito. Assim, toda vez que o Poder Judiciário “inova” o ordenamento jurídico, criando regulamentos antes ignorados, submerge a tarefa do legislador, ou seja, interfere (in) devidamente na função legislativa.

Esta atuação do Judiciário não pode ser analisada, em nenhum momento, sem se considerar o problema da representatividade, sua suposta crise, e a legitimação democrática. Por um lado, é preciso considerar a crise da representatividade consubstanciada principalmente na inércia dos Poderes eleitos em atender às demandas da sociedade, ou na incapacidade dos partidos e políticos de dar voz às parcelas da população que representam. Por outro lado, é preciso ponderar que a própria atuação do Judiciário pode retirar função e competência das esferas políticas que deveriam analisar e agir em cada situação, o Legislativo como força política de origem social que deve emanar normas que representem a vontade popular inscrita nos preceitos constitucionais, e o Executivo como executor das políticas públicas e responsável pelo conflito gerado pelas necessidades de se alocar recursos finitos em demandas infinitas.

Contudo, é de se entender e concluir a partir das premissas apresentadas que o pós-positivismo jurídico que engendrou a ideia neconstitucionalista traz à tona o ponto atinente da supremacia formal e material das normas constitucionais; da centralização normativa dos Direitos e Garantias Fundamentais, devendo tais serem os pontos focais de um Estado de Direito; da busca pela harmonização dos poderes e funções estatais, objetivando-se com

isso a transposição da ideia rotulada de inexistência de legitimação e representação democrática dos órgãos Judiciários, em especial da Corte Constitucional, que ao contrário do que manifestam alguns teóricos, tem-se a expressa consistência legitimadora e representativa dos Tribunais Pátrios, já que buscam implementar a partir da ideia do ativismo judicial a busca pela harmonização social e concretização dos Direitos Fundamentais, em especial pelos Direitos Sociais, que ante a recorrente inércia estatal prejudicam a efetivação das garantias básicas dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Marcello; VASCONCELOS, Camila. *Crise de representação política, o surgimento da antipolítica e os movimentos apartidarismo no Brasil*. In: **Congresso da Cosmopolítica**. Curitiba-PR, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. (Org.). **A Nova interpretação Constitucional: Ponderação, Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. Constituição, Democracia e Supremacia Judicial: Direito e Política no Brasil Contemporâneo, **Revista Jurídica da Presidência**. v. 12 n°96, Brasília: Fev/Mai 2009. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/230/219>>. Acesso em 05 ago 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**. Disponível: <http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235066670174218181901.pdf>. Acesso em 05 ago 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **O Controle de Constitucionalidade no Direito Brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BARROSO, Luís Roberto. **A Ascensão Política das Supremas Cortes e do Judiciário**. Revista Consultor Jurídico. São Paulo, 2012.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos Fundamentais e a Construção do Novo Modelo**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva. 2017.

BERMAN, José Guilherme. Ativismo Judicial, Judicialização da Política e Democracia. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**. pp. 137-156. Curitiba-PR. 2009.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O Conceito de Política Pública em Direito. In: **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAPPELLETTI, Mauro; GART, Bryant. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet, Porto Alegre, Fabris. 1998.

CASTRO, Marcos Faro de. *O Supremo Tribunal Federal e a Judicialização da Política*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** nº 34. São Paulo – SP. 1997.

GALVÃO, Jorge Octavio Lavocat. **O Neoconstitucionalismo e o fim do Estado de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2014.

HIRSCH, Ran. The New Constitutionalism and the Judicialization of Pure Politics Worldwide, in *Fordham Law Review*, vol. 75, 2006.

HIRSCH, Ran. **Towards Juristocracy: The Origins and Consequences of the New Constitutionalism**. Cambridge: Harvard University Press, 2004

MULLER, Pierre. **Las políticas públicas**. Universidade Externado de Colombia, 2002.

NATAL, M.; PAMPLONA, D. A. O papel político do Judiciário em políticas públicas: A judicialização da política e a democracia. **Revista Direito Mackenzie**. v.8. p.128-140. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/view/8124/534> 1. Acesso em 04 ago 2018.

PETRACIOLI, Rafael da Silveira. *Ativismo judicial, democracia e Direito Eleitoral*. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 2281, 29 set. 2009. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/13579>. Acesso em 30 ago 2018.

SARMENTO, Daniel Souza. (Org.) **A Constitucionalização do Direito: Fundamentos Teóricos e Aplicações Específicas**. Coordenadores. Rio de Janeiro. Lúmen Júris. 2007.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2009.

SUREL, Yves. Las políticas públicas como paradigmas. In **Estudios Políticos**. ISSN 0121-51678, n. 33, Medellín, julio-diciembre de 2008, pp. 41-65.

TATE, C. N.; e VALLINDER, T. **The global expansion of judicial power** New York, New York University Press. 1995

VALLE, Vanice Regina Lírio do (org.). **Ativismo Jurisprudencial e o Supremo Tribunal Federal**. Laboratório de Análise Jurisprudencial do STF. Curitiba: Juruá. 2009.

XIMENES, J. M. *A Judicialização da Política e a Democracia. O Papel do Campo Jurídico*. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, a. 1, n. 11, 2012.

EN BÚSQUEDA DE UNA NUEVA REPRESENTACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS RESUMENES ESCOLARES: *en el contexto de la cultura hñahñú*

Antonio Carrillo Avelar¹

Andrea Olmos Roa²

Iracema Campos Cusati³

INTRODUCCIÓN

Pensar un proceso formativo para los pueblos originarios, hace insoslayable repasar la importancia de recuperar diversidad cultural y la lingüística, como un recurso muy importante para promover una práctica educativa, para niños que esta insertos en esta realidad formativa. que si bien hoy en día es un derecho humano, contemplado en la legislación (INALI, 2003), la realidad es que pocos docentes del medio indígena, tienen presente esta premisa académica, en el contexto de cómo funcionan

¹ Pos-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, y profesor del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

² Doctora en Comunicación, Cultura y Educación, Facultad de Estudios Sociales de Universidad de Salamanca, España. Profesora y Tutora del Posgrado de Psicología y del Posgrado en Pedagogía de la UNAM (FES Zaragoza y FES Aragón).

³ Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Profesora permanente del Programa de Posgrado en Formación de Profesores y Practicas Interdisciplinares de la Universidad de Pernambuco – UPE campus Petrolina – Pernambuco, Brasil.

y deben de funcionar las escuelas públicas que tienen como base la defensa de los derechos culturales de estos pueblos.

Con frecuencia existe la representación⁴ como hechos sociales que son construidos por las personas de las comunidades indígenas, de que la educación es una práctica mágica, en donde se considera que solo basta enviar los niños a la escuela, para que ahí se le dote de todas las herramientas para ser formado. Lo que a menudo se olvida que la historia vivida de sus docentes y la relación escuela- sociedad es la que determina lo que sucede en su accionar cotidiano de la misma (CERVANTES, 1998). Existe también en el medio indígena que la creencia de las mejores escuelas de educación primaria son aquellas llamadas escuelas generales, que están muy bien pintadas, donde la puntualidad es la norma, donde los niños no emplean su lengua como parte de un proceso formativo, utilizan uniformes y ropa deportiva como pants, tenis, entre otros aspectos, muy vinculados a la cultura occidental

Esto también es aplicable a lo que sucede en la vida cotidiana de las escuelas hñähñús, los cuales tienen particularidades propias y formas de aprender particulares y que al parecer, muchas personas piensan, por el solo hecho de tener profesores indígenas que han sido formados en el mismo contexto, y que muchos de ellos fueron habilitados para ser docentes, éstos van a actuar en consecuencia para superar las prácticas formativas de sus instituciones educativas situadas, en contextos de diversidad cultural.

En las dos últimas décadas, se habla de la importancia de aprovechar la diversidad cultural como una ventaja formativa (MOROLLÓN, 2003; ESSOMBA, 2007) para el beneficio de sus usuarios. Sin embargo, se requiere también hacer estudios serios de

⁴ Una representación según Lefebvre (1993:29), es un hecho social, psíquico, político, de carácter específico, que permiten explorar, e identificar lo que es posible cambiar. Es decir explorar e identificar aquello que lo bloquean y que sin embargo es posible cambiar. Desde esta perspectiva adoptamos el término representación, como la posibilidad de cambiar una práctica de enseñanza, a través del enfoque comunicativo funcional, puedan los resúmenes ser objeto de construcción y reconstrucción.

lo que sucede al interior de sus aulas y sobre todo del manejo didáctico que se realiza de las diferentes competencias académicas que requieren sus estudiantes para poder vivir en este mundo global en que nos encontramos insertos. Tener en cuenta este aspecto, tal vez ayudaría en cierta medida a reflexionar a los docentes indígenas sobre esta *representación* y en consecuencia valorar las implicaciones formativas que tienen este quehacer pedagógico y en consecuencia coadyuvar a la mejora del quehacer didáctico de este campo educativo.

En otras palabras, prepararnos para este mundo global, pareciera que hay dos caminos, uno en donde solo basta con homogenizarnos y borrar todas las diferencias culturales existentes para lograr un proceso formativo y el otro el trabajar las diferencias culturales con la idea de que los pueblos sigan conservando sus prácticas formativas, como un quehacer de museo, al margen de los que sucede en otros espacios sociales (SAGASTIZABAL, 2009). Estas dos formas extremistas de ver la realidad educativa para los pueblos originarios es bastante común, y ambas se olvidan que la esencia de la tarea educativa es crear otra *representación* (LIONEL y MOZEJKO, 2009) que posibilite potencializar todas las capacidades propias del ser humano y llevarlas a niveles superiores de formación, en donde todos los pueblos sin distinción cultural puedan competir académicamente, sin menoscabo de sus diferencias culturales.

Hablar del poder de las representaciones implica en nuestro enfoque :a) ubicar las representaciones en el ámbito de las relaciones sociales; b) entender que estas relaciones se plantean entre agentes definidos de su identidad social y capacidad diferenciada de relación por el conjunto de propiedades eficientes que poseen en el sistema de relaciones en el que intervienen; c) afirmar que en las relaciones sociales siempre se involucran sentidos, representaciones, y se pone en juego también la pretensión de ser escuchado, aceptado o imponerse (LIONEL y MOZEJKO, 2009, p. 79).

En este sentido todo niño está obligado a tener el dominio de competencias académicas que le permitan adquirir y producir conocimiento para el trabajo intelectual, donde los resúmenes escolares tienen un papel muy importante.

El desafío sigue siendo el mismo: formar niños lectores-comprendedores de textos y escritores-productores de textos polivalentes y autónomos. Y Para lograrlo formar: -niños que al terminar su escuela primaria, sean todos capaces de actuar, de reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos: - niños que (por haberse progresivamente, explícitamente y frecuentemente entrenado para hacerlo) sean todos capaces de elaborar y de construir sus proyectos y su propia actividad de lectores/productores de textos. Muy felizmente, todo esto se aprende y, por lo tanto, todo esto se enseña (JOLIBERT y SRAÏKI, 2006, p. 13).

1. JUSTIFICACIÓN

El resumen escolar, en todos los ámbitos educativos, es un importante artefacto didáctico⁵ que es preciso manejar con soltura para alcanzar el éxito, académico y profesional en sociedades globalizadas, de igual manera los pueblos originarios esta necesitados de analizar lo que se ha escrito y documentado sobre sus culturas y al mismo tiempo requiere dar opiniones fundamentadas sobre su quehacer sociocultural e histórico, en el que se encuentran circunscritos, en las que el acceso al conocimiento y la información están altamente mediados por ella. Todo esto, tomando como base, que muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje recaen en la escuela y sus hábitos formativos.

⁵ Un artefacto didáctico, también puede ser concebido como un artefactos culturales el cual tiene una tiene una unidad material y simbólica al mismo tiempo. Es decir los artefactos son representaciones culturales integradas por símbolos aprendidos y sistemas compartidos de significado. Ni los artefactos, ni las acciones existen aislados. Más bien, unos y otras están entretnejidos entre sí y con los mundos sociales de los seres humanos que median para formar amplias redes de interconexión (COLE, 1999, p. 115).

Ante una realidad tan dinámica y compleja, en una sociedad en la que el conocimiento generado por los especialistas se produce a ritmos más acelerados que las posibilidades de efectivizar cambios curriculares que los incorporen en tiempos cortos, se enfatiza la enseñanza de los procedimientos del como conocer y del cómo enseñar (SAGASTIZABAL, 2009, p. 39).

Consecuentemente, uno de los objetivos fundamentales que los sistemas letrados persiguen desde las primeras etapas de la escolarización, es utilizar el lenguaje como una “herramienta mental”, es decir para pensar y expresar reflexivamente sus ideas; de acuerdo con el fomento de la lecto escritura⁶ entre otras competencias para el trabajo intelectual. La forma de abordar este importante contenido en los contextos educativos ha generado significativos acuerdos y desencuentros en la comunidad académica, (COLL *et al*, 2012) en cuanto a la importancia de como formar verdaderos usuarios, que acudan a la lectura y escritura como un recurso importante que forme parte de su cotidianidad. Es decir es urgente tener una nueva *representación* en donde los niños vean en su formación hábitos académicos centrados en la interpretación y la elaboración de textos como parte de su vida diaria. Los resúmenes escolares favorecen un análisis reflexivo, donde los estudiantes tienen que ser partícipes por sí mismos de su propio proceso formativo. Esto quiere decir que esta competencia académica posibilita la autorregulación académica como un recurso que los hará tomar conciencia de ese proceso de interiorización que llevan con su aprendizaje.

En otras palabras se requiere que todo estudiante se enseñe a controlar y valorar los resultados de sus tareas, y a encaminar sus esfuerzos con un nivel de auto-orientación, lo que le propicie gradualmente regular sus acciones, o lo que es lo mismo ir

⁶ En el campo de la educación para los pueblos originarios se ha aceptado la importancia de iniciar un proceso de alfabetización en lengua materna y posteriormente continuar con un sistema de planeación lingüística (CARRILLO, HERRERA y MONTERO, 2017).

acercándose cada vez más a la forma correcta de realización de sus propias tareas académicas a partir de la corrección de los errores cometidos (RICO, 2004). En este contexto, las habilidades de autorregulación para el aprendizaje desarrollador, a través de los resúmenes escolares los conducen a destacar la importancia de planificación, ejecución y control-valoración, son las potenciadoras de los procedimientos para un aprendizaje más protagonista por parte de los estudiantes. Estas competencia no siempre forman parte de la conciencia en la actividad de aprendizaje, como parte de los procedimientos a adquirir por el alumno, sin embargo, su inclusión se justifica si tenemos en cuenta que son precisamente muchos de estos procedimientos los que se ponen en marcha cuando el sujeto enfrenta las diferentes tareas académicas , los cuales le exigen orientarse, analizar las condiciones, planificar como llevarlas a cabo, buscando distintas alternativas de solución, control y evaluación del cumplimiento de los objetivos que le permitan hacer reajustes y anticipar en las nuevas acciones a realizar, es decir, autorregular su actividad formativa.

Desde la concepción constructivista o enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, (OLMOS y CARRILLO, 2009), destacan que el aprendizaje desde esta teoría destacan la importancia de destacar la interacción social y procesos de autorregulación como base del desarrollo de los resúmenes escolares se entiende como una construcción activa de los pequeños. En las escuelas se aboga por crear contextos altamente formativos y ricos en material impreso como es el caso de los libros de texto gratuito, que permiten a los pequeños apropiarse de ese objeto de aprendizaje a partir de la interacción con sus compañeros. Hoy la didáctica cotidiana plantea la importancia de partir de situaciones cotidianas producir textos, esto unido al fomento de la lectura potencializan la capacidad para que los niños, estimulen y potenciar el aprendizaje de los resúmenes escolares (JOLIBERT y SRAÏKI, 2006, p. 27). Desde esta concepción se entiende que el conocimiento es una re-elaboración de la experiencia que implica establecer relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender (JOLIBERT y JACOB, 2015).

Por su parte, autores de la concepción sociocultural plantean que el lenguaje escrito es un artefacto cultural muy relevante que constituye un sistema simbólico, y que representa en gran medida al lenguaje oral, como otro sistema simbólico más primario que a su vez representa a la realidad (VIGOTSKY, 1978; 1982). A partir de esta idea, Vigotsky resalta la importancia de hacer pasar a los niños por sistemas simbólicos primarios, como el lenguaje oral o el dibujo, para llegar a comprender el potencial simbólico del lenguaje escrito y consecuentemente favorece el desarrollo de competencias para el trabajo intelectual. También desde esta corriente se ha resaltado el valor de los textos escolares como una forma de facilitar la comprensión del mundo físico, social y cultural de los niños (JOLIBERT y JACOB, 2015, p. 278). En este sentido, se aboga por utilizar esta forma de expresión como un medio para ayudarles a manifestar sus pensamientos e ideas y consecuentemente en fundamentarlas. Los planes y programas también coinciden en su importancia de esta competencia a través de la dosificación de la misma desde el primer año de ingreso a la primaria.

En el caso de las escuelas indígenas en México, actualmente estas se han visto beneficiadas por diferentes reformas jurídicas como son la ratificación de acuerdos, por ejemplo en el año de 1990. México se formalizó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reconoce los derechos de los pueblos indígenas y en su artículo 27 establece:

Que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La ratificación de este convenio es un antecedente para la reforma al artículo 2º de la Constitución Mexicana en 1992:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma del 28 de enero de 1992.)

Esta reforma favoreció la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas el 13 de marzo de 2003, como elemento jurídico para el reconocimiento “de los derechos individuales y colectivos de los integrantes de las sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas en México”. (Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo del 2003).

Aunque hoy dispongamos de soportes legales significativos acerca de cómo deberían ser las buenas prácticas de enseñanza en las escuelas indígenas, donde se recuperen sus particularidades culturales y lingüísticas que condujeran al fomento de enseñanza y aprendizaje para el trabajo intelectual en nada se contraponen a este ideal educativo, sino al contrario se convierte en un vínculo importante para el desarrollo de competencias para el trabajo intelectual que todo niño hñahnú debe manejar, en el contexto de este mundo globalizado donde todos estamos insertos (AVELAR, ROA y CUSATI, 2019).

El que sean contenidos escolares también aprobados por la Secretaría de Educación pública, nada nos garantiza que tales prácticas se desarrollen en sus aulas como un soporte para el fomento del trabajo intelectual y consecuentemente estén bien enseñadas como habilidad académica para el aprendizaje y enseñanza de las demás asignaturas del currículo formal de educación primaria. Es decir que se ponga en práctica este artefacto didáctico, en los escenarios reales de enseñanza dada su importancia formativa⁷. En la cotidianidad de las escuelas no es

⁷ El resumen es una representación abreviada del contenido de un texto, es decir, es un escrito que se construye a partir de otro y consiste en extraer lo que consideramos más importante de un tema. El propósito del resumen es informar

posible mantener la certeza de que los docentes dispongan de esta habilidad académica para los estudiantes en formación en el nivel de educación básica. Por ello, resulta fundamental indagar qué forma toman y cómo se vertebran los procesos reales de aprendizaje y enseñanza al interior de las aulas, con miras al fomento de esta competencia o el fomento de un ajuste a la manera de cómo enseñar los resúmenes en los salones de clase.

Analizar una *representación* a través del estudio de una clase sobre la enseñanza de los resúmenes en el contexto de las escuelas hñáhnú y concretamente en sus aulas, se consideró muy importante su estudio, porque esta competencia académica poseé en su interior, el dominio de varias habilidades académicas importante para cualquier estudiante, independientemente de su contexto cultural, como ya se ha venido señalando.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los resúmenes escolares en las aulas observadas y que más adelante se describe su procedimiento de uso en el contexto de las escuelas hñáhnú, se pudo advertir en estos espacios se configuran bajo un complejo entramado de relaciones de muy distinta a los enfoques que promueven los planes y programas de educación básica. Sin embargo es necesario adelantar que la mayoría de sus docentes, recupera las formas en que fueron enseñados cuando fueron estudiantes, es decir hay un divorcio entre planificación que propone el plan y programa y la cotidianidad de enseñanza del aula, entre lo que parece relevante hacer, desde la lógica del enfoque previsto, que en este caso es el llamado enfoque

y por tal motivo no emite opiniones, juicios de valor e interpretaciones. El resumen recaba las ideas principales discriminando las ideas secundarias, lo que da por resultado un escrito conciso, completo y preciso que condensa de manera coherente lo esencial del texto original Cortés, R. (2011). Operaciones Textuales: Resumen. México: Portal Académico del CCH/UNAM. Recuperado de <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad2/operacionesTextuales/resumen> (julio, 2013).

comunicativo funcional⁸ y aquello constituye la práctica real. Situación que significativamente dificulta el empleo con fines formativos de esta competencia académica en la cotidianidad de estas instituciones educativas.

En el ámbito de formación de los pueblos originarios hoy más que en otras épocas existe la necesidad de una formación intelectual indígena diferente. Los docentes hñāhnú en particular y los docentes en general, más que en otros tiempos, deben de incorporar a su quehacer cotidiano, los enfoques recientes para su enseñanza y los conceptos de diversidad y preparación plurilingüe cuando trabaje con niños hñāhñús.

En este contexto cobra relevante importancia la enseñanza de los resúmenes escolares para los niños ñhāñhú, debido a que en su interior posibilita a los estudiantes a hacerse protagonistas de propios aprendizajes y en consecuencia los llevará a ser colaborativos, cuando se establezcan estrategias de intercambio académico. Es decir los resúmenes escolares incluyen varias competencias formativas específicas que el estudiante tiene que saber manejar como son: saber leer tanto en voz alta, como tener lectura de comprensión; saber extraer las ideas más relevantes de un texto; saber hacer una síntesis con sus propias palabras y por último saber dar una opinión personal sustentada el documento trabajado, de manera escrita y si es posible de manera pública. Todo esto en un marco de ir fortaleciendo un trabajo intelectual autónomo, muy necesario para la vida intelectual de los niños representantes de los pueblos originarios.

⁸ El enfoque comunicativo funcional, se apoya en la noción de uso del lenguaje y la comunicación de sus actores sociales. Este enfoque toma como eje la perspectiva pragmática, sociolingüística y discursiva sobre la lengua que busca analizar la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general, como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientada a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Lomas (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II, Barcelona, Paidós.

El conocimiento de este proceso académico, posibilita entender que el docente está obligado a conocer cada una de estas fases y hacer una planeación que le permita al niño entender de qué se trata, y que todo esto es un proceso que se va adquiriendo poco a poco. Consecuentemente esto no se puede aprender como un contenido expositivo, como se podrá apreciar la sesión de que se aula analizada más adelante para este efecto.

2. ESCENARIO DE TRABAJO

La palabra hñāhnú⁹ está formada por dos partículas: hñā (significa hablar) y hñu (significa nariz). Podemos decir que las personas que forman el pueblo hñāhnú son aquellas que hablan su lengua de manera nasal (DGEI, 2017). En la actualidad ocupan un territorio discontinuo que se extiende por los estados de México, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, Michoacán, Tlaxcala, Puebla y Veracruz. Todos estos estados se encuentran en el centro del país. De manera regional este pueblo puede agruparse en cuatro grandes espacios geográficos: el Valle del Mezquital, la Sierra Madre Oriental, el Semi-desierto queretano y el norte del estado de México. La región del valle del mezquital, está compuesta, por 27 municipios, y se caracteriza por un clima semidesértico, muy caliente durante el día y con bajas temperaturas por la noche. Hay escasa precipitación fluvial y la vegetación es escasa. La temperatura promedio es de 18°C; durante enero, el mes más frío, se registra una temperatura promedio de 13°C, y de 21°C en los meses más calurosos, de junio a agosto.

Dada su situación territorial y de marginación socioeconómica, los hñāhnú han buscado estrategias que les permitan mejorar esta

⁹ El pueblo ñhāñhú e, también conocido como otomí. La palabra otomí también está formada por dos partículas que son de origen náhuatl: otocac(significa el que camina) y mitl(significa flecha). Hay otro dato: totomitl que quiere decir "flechador de pájaros", "flechador de aves". Si reunimos los datos anteriores, podemos decir que otomí significa "cazador que camina cargado de flechas", o "flechador que camina" (CHAPELA, 2005, p. 9-10).

situación a través de vincularse laboralmente a las grandes ciudades, como la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, la ciudad de Puebla, Toluca y San Juan del Río Querétaro, lugares a donde han tenido que migrar o van vender sus trabajos artesanales. Muchos otros habitantes también han ido en búsqueda de una mejor situación económica irse a trabajar a los Estados Unidos de Norteamérica, como resultado de esta circunstancia hoy permite ver en las diferentes regiones donde viven los hñähñús, grandes y modernas casas habitacionales, que se construyen con el dinero que envían los migrantes.

Es importante destacar que los migrantes agrícolas y urbanos, representantes del pueblo hñähñú cada vez que terminan de trabajar en estos espacios, con frecuencia regresan a sus comunidades para para participar en las diferentes actividades comunales: mejorar los caminos, reparar las escuelas, o bien, para ayudar en la elaboración de artesanías o producir tejidos o bordados para después venderlos en los mercados regionales, o también para ocuparse de sus propios cultivos. En términos generales, se puede decir que los hñähñús, no pierden los lazos de comunicación que los vinculan con sus comunidades.

El sistema educativo a nivel primaria se encuentra organizado por tres tipos de modalidades educativas: 1.- Escuelas CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, con personalidad jurídica y patrimonio propios abocadas a atender a los niños de las regiones más alejadas en el Valle del Mezquital y generalmente están atendidas por un instructor comunitario (generalmente son egresados de escuela secundaria o estudiantes de bachillerato que se habilitan para cumplir las funciones básicas de la educación primaria). 2.- Las llamadas Escuelas Primarias Generales están coordinadas por el Sistema Federal de Escuelas Primarias del Estado de Hidalgo y se caracteriza porque la mayoría de sus docentes fueron formados en las escuelas Normales Estatales o Rurales. 3.- Las escuelas primarias interculturales bilingües, coordinadas por la

Subdirección de Educación Indígena, este subsistema se caracteriza porque todos sus docentes son hñähñús, en un principio desempeñaban varios oficios o eran amas de casa, formados en cursos intensivos a través de la Universidad Pedagógica Nacional y las Normales Superiores ubicadas en varios estados de la República. En este tercer tipo se ubican las escuelas motivo de este trabajo académico.

Para efectos de este trabajo, este criterio era muy relevante, ya que el estudio partió del problema educativo que los mismos docentes de manera informal señalaban, que con frecuencia los niños hñähñú, los bajan de grado escolar, cuando emigran a las grandes ciudades o a los Estados Unidos de Norteamérica, porque los docentes, que los recibían consideran que éstos no poseen la competencias académicas para el trabajo intelectual debido a que éstos consideran que los conocimientos requeridos para el nivel que se inscribían eran muy pobres.

Tomando como base lo anterior, el trabajo de investigación en el aula, se tomó como base las siguientes preguntas de investigación:

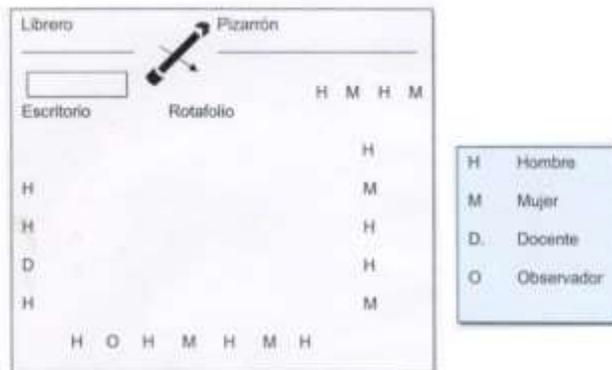
- ¿Cuáles es la representación existente del docente en torno a la enseñanza de los resúmenes, en el contexto de un salón de clases hñähñú?
- ¿Cómo construyen los niños los resúmenes escolares?
- ¿Cuáles son las estrategias que emplean para su realización?
- ¿Qué aprendizajes específicos reportan?
- ¿Cuál es el grado de dominio de su competencia comunicativa?

Las escuelas primarias donde se realizó el estudio fueron dos, una donde se realizó el estudio, y la otra que servía de referente, para cuando se encontraba un hallazgo significativo, se recurría a la otra para contrastar y validar las evidencias obtenidas. Estas dos

instituciones eran primarias de organización completa¹⁰, es decir se contaban con seis grados. Se escogieron a sugerencia de los supervisores, ya que ellos consideraban que eran las instituciones con mejor desempeño académico. Los grado que se toma como, base fueron del grupos de sexto grado, porque éstos permitían valorar todo el proceso formativo, de manera panorámica el tipo de educación que recibían los niños hñähñús en los sistemas letrados.

Se debe de destacar también, que el estudio se centró también en el hecho de identificar al que se consideraba era el mejor docente, según el criterio del supervisor y sus demás compañeros de un sector educativo. Sus colegas en este contexto, consideraban que los profesores seleccionados eran excelentes profesores porque con frecuencia sus alumnos eran premiados en los eventos que organizaba la supervisión escolar para valorar el desempeño de los alumnos; y les gustaba hacer innovaciones en el aula.

Figura 01. Esquema No. 1: Escenario del salón de clases



Fonte: Autores

¹⁰ Las escuelas de organización completa, son aquellas que cuentan mínimamente con seis grupos, en las cuales un profesor o profesora enseña a un mismo grado educativo. Por lo general las escuelas de organización completa se encuentran ubicadas en las cabeceras municipales, (sectores rurales o urbanos) en lugares con un buen número de concentración de población. A estas escuelas asisten niños que viven en regiones muy alejadas.

Por estrategia metodológica, la clase seleccionada para realizar el estudio, fue aquella que se ubicaba casi al final del año escolar, con la idea de valorar también de manera general todo el proceso formativo. El grupo estaba integrado por aproximadamente ocho niños y diez niñas, la mayor parte de ellos eran bilingües, con mayor predominio del en español.

3. METODOLOGÍA

Para explorar a fondo la *representación* que sustentan al profesor observado, se optó por recabar información intensiva y extensiva sobre su trabajo académico. Es decir se efectuó, un estudio de corte interpretativo en su vertiente cualitativa siguiendo los planteamientos teórico-metodológicos que propone Erickson (1999), con rasgos de la etnografía del aula (CANDELA, 1999). Todo esto, todo esto, también ubicados en los postulados teórico- metodológico que propone Stake (1999)¹¹, para hacer un estudio de caso.

La visión sobre los estudios de casos que presento...parte de un modo de los métodos naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. No me interesan tanto los estudios cuantitativos en los que se destacan un conjunto de mediciones del caso, una serie de variables descriptivas, comunes en medicina y en educación especial. Tampoco me inclino por la creación de estudios de casos con propósitos instructivos, los que se emplean normalmente en las escuelas de comercio y en derecho. Se tratan de cuestiones que merecen estudios propios. Aquí presentamos, de forma breve un modo disciplinado y cualitativo de investigación en el caso singular. El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (STAKE, 1999, p. 66).

¹¹ Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con su contexto. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (STAKE, 1999:66).

En esta misma perspectiva se realizaron diversas actividades de investigación más amplia¹² sin embargo aquí se concretó principalmente en lo que sucedía en la cotidianidad de un salón de clase. Uno de los medios utilizados para investigar la cotidianidad de la enseñanza de los resúmenes escolares en las aulas hñähñús, consistió en observar e inferir de manera cotidiana el enfoque académico denominado constructivista (SOLÉ y COLL, 2012) para la enseñanza de las clases de español.

Este procedimiento de investigación suponía, en definitiva, detectar cuál era la *representación didácticas* que servía de soporte a sus sistemas de creencias y sustentos, que los profesores dicen tener.

Intentamos ser un poco más explícitos: necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar metas y finalidades: para planificar la actuación: para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de las adecuaciones de todo ello (SOLÉ y COLL, 2012, p. 9).

Hacer un resumen en el contexto de un salón de clases, significó analizar la *representación* a detalle en el contexto del diseño de una secuencia didáctica de elaboración de resúmenes escritos a partir del estudio de los procesos constructivos que empleaban los niños, los cuales se consideraba necesario conocer, para analizar los problemas que enfrentan los alumnos ante el empleo de esta competencia real y los criterios didácticos que utiliza un docente hñähñú.

En la sesión observada, los alumnos trabajaron con el texto de historia que presentaba sobre el contenido escolar denominado La Revolución Mexicana, la clase consistió en repartir a todo el grupo esta lección y pedirles después que ellos realizaran un resumen concreto, de la parte que les tocaba. Aquí los niños tuvieron la oportunidad de leer el texto y después darle a conocer a su maestro

¹² El trabajo de investigación se organizó a partir de tres ejes temáticos: la vida cotidiana de las aulas, la producción escrita, y la resolución de problemas matemáticos.

su resumen y él procedía a corregirlo. La clase duro aproximadamente una hora y media (Ver esquema No. 2).

4. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para entender la clase motivo de este estudio, es importante tener presente que el contenido de la misma, es el resultado de dos lecciones anteriores, sobre la misma temática. Lo que aquí se muestra solo representa una pequeña parte de la clase ubicada en color amarillo entre las 9:41 a 11:00 horas, cuando se les pide que realicen un resumen. También hay que acotar que con lo visto, el docente cierra el tema que se había tratado en dos sesiones anteriores.

Para iniciar la clase, el docente buscó que los estudiantes repasaran lo visto en la televisión y destacaran cual había sido la noticia principal y después realizaran un resumen (Ver esquema No.2), es decir la clase tuvo cuatro partes: La primera significó recordarles de manera general que un resumen significa extraer las ideas principales de un texto. La segunda consistió en solicitarles a los niños que realizaran un resumen de la lección siete del libro de historia, motivo por el cual el repartió la mencionada lectura en cuatro partes y le pidió que cada niño, efectuara el resumen correspondiente de la sección que le tocó. El docente, recomendó que realicen las siguientes acciones: “escribir con sus propias palabras lo que entendieron de la lectura asignada”. Es decir los invitó que produjeran, a partir de un texto fuente, un escrito que cumpliera con la premisa de ser más breve y formalmente distinto al documento leído. La tercera parte, consistió en evaluar y calificar de manera individual la lección a partir del producto elaborado. La cuarta, se complementó con otro libro guía donde se destacaban los elementos que deben de tener un resumen.

Figura 02. Esquema No. 2: Sobre el contenido de la clase analizar.

	ESTRATEGIA DEL MAESTRO	E. DE LOS ALUMNOS
9:23	El maestro <u>preguntó</u> a los niños qué canal veían y los invitó a comentar sobre el <u>suceso del día de ayer</u> .	Algunos alumnos participaban en la interacción.
9:25	El maestro <u>narró la noticia</u> sobre la <u>muerte de "Paco" Stanley</u> , solicitando el apoyo del grupo.	Los alumnos se encontraban sentados en círculo dispuestos a participar.
9:32	El maestro solicitó que hicieran un <u>resumen oral</u> sobre el asesinato y al obtener poca respuesta él lo realizó.	Los alumnos se encontraban sentados en círculo dispuestos a participar.
9:36	El maestro <u>siguió insistiéndole</u> a Juan que hiciera el resumen en pocas palabras y les recomendó a los demás niños que fueran pensando en cómo hacerlo.	El grupo manifestaba extrañeza y dificultad sobre la tarea que se solicitaba.
9:39	El maestro <u>explicó el concepto</u> de resumen.	
9:41	El maestro <u>asignó trabajo académico</u> al grupo para que éstos hicieran un resumen sobre la asignatura de historia.	Los niños se dispusieron a sacar sus libros y a realizar la tarea asignada.
10:15	El maestro <u>solicitó</u> a los niños que <u>leyeran</u> en voz alta sus resúmenes.	Los niños por su parte continuaban con la tarea asignada y otros se encontraban distraídos.
10:50	El maestro <u>conceptualizó</u> desde su escritorio la noción de resumen.	
10:55	El maestro solicitó a los niños que leyeran y <u>contestaran la guía de trabajo</u> en la parte referente al resumen.	Los niños realizan el ejercicio solicitado.
11:00	El maestro resolvió un <u>ejercicio de la "Guía práctica"</u> con el apoyo del grupo.	Los niños participaron en lo solicitado por el maestro.

Fonte: Autores

5. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN

Con frecuencia en el ámbito de la educación indígena, muchos docentes no están convencidos de que existan niños que sean monolingües en su propia lengua, porque implica reproducir el estigma de la discriminación social y de manera *inconsciente* caen en prácticas segregación, de sus alumnos, en contraposición a la idea de aceptar la existencia de la diversidad lingüística y cultural (PERLO, 2007). Es decir en teoría un profesor que trabaje en este ámbito, debe de estar preparado para resolver este tipo de prácticas de diversidad cultural que se dan en las aulas ñhãñhú y de establecer estrategias que ayuden a la defensa de sus derechos lingüísticos.

Por otra parte el docente está obligado comprender bien todos los elementos didáctico implícitos en la elaboración de resúmenes escritos a partir del estudio de los procesos constructivos de los niños. Es decir es necesario conocer tanto los problemas que enfrentan los alumnos ante la tarea como su competencia real para

llevarla a cabo y que su tarea consiste en formar niños lectores y productores de sus propios textos académicos.

Del mismo modo que consideramos que en el aprendizaje intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal, estamos convencidos de que éstas no se constituyen en el vacío ni al margen de otras capacidades. Cuando aprendemos nos implicamos globalmente en el aprendizaje, y el proceso seguido y su resultado repercute también en nosotros de manera global (SOLÉ, 1994, p. 26).

El criterio de selección de la muestra, tomó como base la consideración el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual que poseían los niños, hasta el momento del análisis de la lección presente.

5.1 Ejemplo de estudiantes que realizan bien un resumen

Los niños que había aprobado el docente con una calificación alta de 9.5 (como se aprecia en el ejemplo), eran aquellos que siempre participan en clase y que al parecer con frecuencia tenían una mejor posición económica, que se apreciaba en su forma de vestir.

Figura 03. Testimonio No. 1: Resumen del niño "A"

Juan Zúñiga Márquez
Grado: Sexto Grupo "A"
Se establece La Paz
los jercitos de zapata y villa fueron derrotados
villa firma la paz con el Gobierno, carranza
fue el primer presidente electo despues
de constitucion de 1917 carranza no
convencio a nadie para apoyar a su
al triunfo de la rebelion de Huerta fue no-
mbrado presidente interno pero
consiguio que los generales zapatis las
y el mismo dejaran ya de una vez
la armas.

Fonte: Autores.

Sin embargo, analizando a detalle sus productos académicos, se apreciaba que muchos niños tergiversaban el sentido del texto, como se puede ver en el casos del niño "A" el suprimió elementos nucleares y necesarios en el documento. También comprobamos que no era un verdadero resumen ya que conservaban excesivos elementos secundarios. Suponemos que esto, puede estar asociado con una circunstancia habitual en el ámbito escolar, en donde el maestro está acostumbrado a evaluar a todos los niños de un grupo, por su trayectoria en clase, sin cerciorarse si éstos realmente tienen el conocimiento que supuestamente deben de manejar. Ya que a menudo, se acostumbra que lo más importante en un trabajo de aula, es promover que se vean los contenidos marcados por el programa al margen de un verdadero dominio de esta habilidad académica. Esto es importante resaltar ya que en muchas escuelas en el medio indígena el número de alumnos es reducido y consecuentemente el docente podría cuidar más el dominio de la competencia académica.

Por otra parte, al observar los procedimientos utilizados en el transcurso de la producción de los resúmenes, comprobamos que muchos alumnos ponían en juego una estrategia que consistía en

leer rápidamente el texto fuente para escribir el resumen escolar, a partir de los primeros que se les ocurrida, ya que para ellos, lo importante era cumplir con la tarea asignada al margen de los principios recomendados para la realización de un resumen escolar.

5.2 Ejemplo de alumnos que realizan mal un resumen

Analizando el producto o resumen elaborado por el niño “B” se pudo apreciar que en éste el docente no le anotó ninguna calificación a su trabajo.

Figura 04. Testimonio No. 2: Fragmento de la clase donde el profesor da la opinión sobre el trabajo del niño que no saben hacer resúmenes.

349	M.	De hecho, éste <u>para resumen es un poquito laborioso</u> , porque no
350		habla de la historia, sino habla de una narración de una persona
351		que convivió con Álvaro Obregón. <u>Entonces casi no hay ideas</u>
352		<u>principales.</u>

Fonte: Autores

Dada la dinámica de la clase el niño “B” tuvo oportunidad de revisar y corregir su texto. Lo leyó detenidamente, se manifestó disconforme con el mismo y preguntó si podía volver a hacerlo. Después de un tiempo elaboró el resumen y el profesor nuevamente se lo rechazó. Dado que se estaba observando como investigadores, el hacer del docente, éste se atrevió a justificar el accionar del niño destacando que en este texto casi no hay ideas secundarias, esta afirmación la realizó cuando se le preguntó porque no había evaluado al estudiante (Ver testimonio, No. 2).

Figura 05. Testimonio No. 3: Resumen del niño "B"

uno desemblanza de alvaro obregon

Vicete Diaso Ibañes conocia a alvaro obregon en 1920 como candidato a la presidencia Alvaro obregon llevaba un sombrero sucio y usaba pantalones que habia perdido mostrado que el Diaso habia sido amputado cerca en el universo bebio Cerveza al vino y en varias ocasiones pidio agua alas gentes se preocupaban mucho de sus antepasado obligado a enigrar por hambre le gustaba musica mexicana y mientras la orquesta tocaba como bocados y medio podia versas si genero un gran millonario generos de mis Victor las obregon habia con gran traquesa el prestigias de un valor que nadie pone en duda

Martin Roque Roque = grado

Fonte: Autores

Esta circunstancia motivó a investigar a detalle que es lo que había sucedido. Tomando en cuenta que este niño comprendía bien el español, pero se dificultaba hablarlo y mostraba un fuerte interés por aprender.

Para evaluar el quehacer de este niño en particular y en los demás en general, se pensó en la construcción de un mapa conceptual¹³ que permitiría valorar el grado de dominio que tenían los pequeños sobre esta competencia para el trabajo intelectual, partiendo del conocimiento existente sobre el tema.

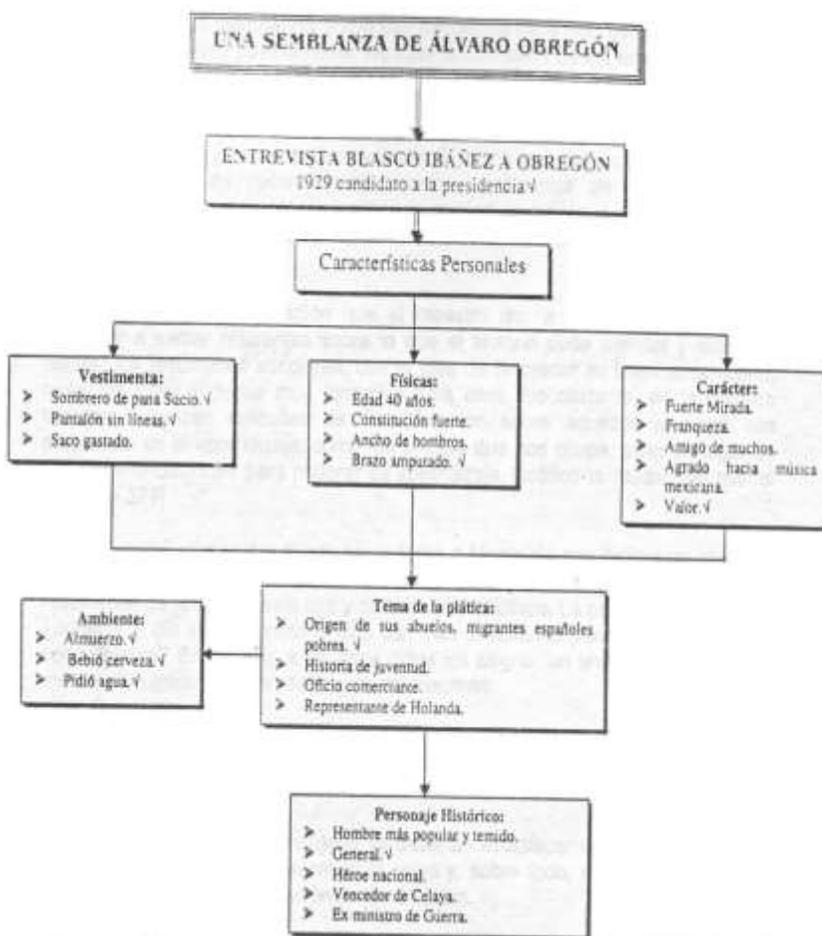
El diseño del mapa conceptual, pasó por distintas fases, que permitieron destacar su idoneidad: una primera versión significó ajustarse a los elementos teórico que describen conceptualmente

¹³ Los mapas conceptuales, desarrollados en la década de 1970, sirven para representar el conocimiento de forma gráfica, mostrando un conjunto de ideas y las relaciones entre ellas. El mapa conceptual es un recurso didáctico usado para dar una sinopsis de un tema en concreto a través de una representación gráfica del conocimiento que permite organizar y comprender ideas de manera significativa de un texto (HIDALGO, 2000, p. 141). Este recurso ayuda a comprender y conservar la información, contribuyendo en el "aprendizaje significativo" como bien explicó Ausubel (1982) en su teoría del aprendizaje.

que es un resumen escolar, Una segunda fase se centró en la valoración académica que hicieron dos expertos en el campo que dieran su opinión en relación a su elaboración: uno fue un lingüista especialista en el diseño de instrumentos de investigación, y un segundo, fue un maestro indígena en ejercicio de la región.

Tras incorporar los cambios destacados por estos expertos, en el campo se procedió a elaborar una nueva versión del mapa conceptual (Ver esquema No. 3).

Figura 06. Esquema No. 3: Mapa conceptual para evaluar el aprendizaje



Fonte: Autores (2019).

El mapa conceptual final utilizado como instrumento para evaluar la producción de los niños está subdividido en cinco grandes bloques: 1) información general sobre el texto, donde se daba énfasis del título; 2) Aspectos relacionados con el sentido general del texto y apartados generales de la lectura; 3) Desarrollo de aspectos generales del personaje central de la lectura; 4) Aspectos referidos al tema de la plática; 5) Aspectos referidos a detalles de la vestimenta del personaje y 6) que se reflejaban en las características históricas del héroe.

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A partir de un mapa conceptual, pudimos comprobar que este niño que no había obtenido el dominio de esta competencia para el trabajo intelectual, según su profesor. Él tenía un dominio del contenido que había expresado por escrito con sus propias palabras. Si se analiza a detalle el resumen del niño "B" se puede apreciar que éste lo construyó con cada uno de los rubros que tiene el mapa conceptual, (Ver esquema No. 3) por tal motivo se puede concluir que el pequeño hizo bien la tarea asignada. Consecuentemente dejaba claro que el profesor estaba convencido que alumno "B" por ser un niño ñhãñhú no poseía las competencias académicas suficientes para hacer un resumen. Lo cual evidencia, que frecuentemente los infantes que se consideran monolingües en lengua indígena, son los que más tienen limitaciones académicas. Sin embargo esta experiencia de enseñanza aprendizaje no necesariamente se cumplen con este estigma académico.

De manera más concreta se puede decir el niño "B" cuando se realizó la evaluación a partir del esquema No. 3 se comprobó que leyó y comprendió todo el texto, consecuentemente está preparado para la tarea de elaborar un resumen con sus propias palabras, a partir de texto fuente.

Consecuentemente, el niño ñhãñhú después de haber comprendido el texto a través de leer varias veces del mismo. Ahora la tarea podría ser más clara. Esto unido al hecho de que se

le hubiera enseñado a construir un mapa conceptual con los datos más importantes del texto él estaría en condiciones de cumplir con la tarea asignada. Es decir estaría en condiciones de redactar dos posibles versiones del documento, una con la descripción de la ideas principales del autor y la otra la de dar una opinión sobre el texto, a partir de lo significativo del texto. Por lo tanto, niño estaría en condiciones de adquirir esta competencia académica necesaria para el trabajo intelectual.

Por lo tanto, elabora un resumen – destacando aquellas ideas propias del autor a partir de las cuales, se estaba de acuerdo o en desacuerdo de las mismas, significa enseñar a los niños a tener un juicio crítico sobre lo que leen, es decir tener una opinión sobre el otro y delimitar aquello en que se está de acuerdo o en desacuerdo. También implica identificar las ideas propias del otro, y al mismo tiempo se adquiere la posibilidad de fundamentar textos convenientes a una realidad académica como la que vivimos en nuestros días.

6.1 Hacia una representación diferente

El sustituir una representación docente centrada en una forma mecánica en donde los resúmenes se enseñan como cualquier contenido mecánico, demanda la búsqueda de formas alternativas para su enseñanza.

A menudo el lenguaje ha sido estudiado como si fuera un cadáver. De ahí que en la lingüística y en la enseñanza de las lenguas haya habido y siga habiendo tantas personas que indagan en la anatomía del lenguaje con una actitud semejante a la de los forenses y dedican sus esfuerzos filológicos y docentes a diseccionar el cuerpo inerte de la lengua a la búsqueda de sus células fonológicas, de sus viseras morfológicas, de sus sistema sintáctico y de su tejido léxico. Esta manera de entender del estudio del lenguaje es ineludible si lo que deseamos es conocer por dentro los entresijos gramaticales del lenguaje (LOMAS, 2007, p. 7).

A simple vista, realizar una tarea como la asignada a los niños hñähñú, de favorecer una competencia académica, no es un quehacer sencillo ya que implica tener un dominio del español como lengua oral y escrita, así como el manejo de un enfoque didáctico como el enfoque constructivista que propone Solé y Coll (2012). Es decir, aprender hacer un resumen escolar, implica entender que es un proceso, que lleva consigo haber leído con mucha calma la lectura asignada, y después eliminar los elementos considerados secundarios de un texto, preferentemente empleando un mapa de ideas, conservando siempre el núcleo de sentido y, al mismo tiempo, reformularlo mentalmente y parafraseándolo a través de un texto propio, de modo tal que el resultado sea un producto más pequeño coherente y cohesivo. En este contexto, el profesor que se dedique atender a los niños hñähñú en particular y niños indígenas en general, está obligado a tener los elementos lingüísticos y didácticos para atender a este tipo de estudiantes.

Hoy consideramos que para escribir un texto expositivo, al igual que cualquier otro tipo de texto, es necesario enseñarlo en las aulas y que conlleva esfuerzo y tiempo: lecturas variadas, reflexiones, planificación de ideas fundamentales y secundarias, revisiones múltiples, trabajo en equipo... (COSIO *et al*, 2009, p. 73).

Otro problema en su enseñanza, se centra en seguir una secuencia de pasos: como leer detenidamente el texto, subrayar las ideas principales, colocar al lado de cada párrafo las palabras claves correspondientes y, por último, reescribir esas ideas principales en un texto articulado. Estos pasos suelen ser empleados de manera indiscriminada con cualquier tipo de texto: narrativo, descriptivo o expositivo, sin importar, si este es para una lección de historia, un cuento, una noticias periodísticas entre otros. Todos son enseñados de la misma manera como se pudo apreciar en la lección analizada.

Por ejemplo, en la clase observada, el profesor advierte la importancia de desarrollar esta competencia académica para el trabajo intelectual, de no enseñarla de manera aislada, solo

centrada en los contenidos de los libros de español, es decir el busca mostrar cómo esta habilidad académica se puede emplear para el estudio de la historia, sin embargo, durante el tiempo de observación de la clase, él no los preparó para distinguir un texto narrativo, y la manera de cómo ser congruentes con elaboración. Ni tampoco empleaba esta competencia académica para que los estudiantes se formaran de manera cotidiana en sus aulas.

Se puede decir que la enseñanza del resumen en educación primaria, es un proceso didáctico complejo como el ejemplo que aquí se expone, debe existir la comprobación de haber dominado las fases anteriores previas. Es decir la concepción del resumen como la que aquí se solicitó debe ser una habilidad debe ser construido en una etapa posterior al estudio. Por ejemplo comprobar que dentro de esta tarea sus alumnos, tienen un dominio de varias habilidades previas: tienen un dominio de la lectura de comprensión; saben subrayar previamente lo importante, y saben redactar lo seleccionado.

Sin embargo, como resultado de la actividad el docente está olvidando que la primera tarea es lograr que el estudiante comprenda el sentido del texto y después realizar la secuencia didáctica antes mencionada para la construcción de resúmenes escolares.

Olvidar que lo primero es estudiar un texto es decir comprenderlo antes de analizarlo. El resumen es un discurso académico que busca explicar la estructura conceptual del mismo, lo cual implica saber cómo está organiza jerárquicamente la información de las secuencias del texto base, representando así la coherencia global del mismo. El concepto teórico que ha propuesto Cots (2007) para describir dicha coherencia es el de macroestructura semántica. En pocas palabras realizar un resumen, sin tener la certeza que existe una comprensión del texto, implica olvidarse de la trascendencia de esta tarea, “el avance y el retroceso”, la posibilidad de parar la lectura del texto, pensar su sentido, relacionar lo que se lee con lo que se vive en su contexto, efectuar sucesivas recapitulaciones, establecer relaciones entre las diferentes ideas, en un proceso progresivo de atribución de

significaciones. Muy importantes para el desarrollo del trabajo intelectual". (SOLÉ, 1994).

Consecuentemente, consideramos que todo docente tiene que tener presente, el sentido de la tarea educativa, es decir, está obligado a trabar junto con sus alumnos una propuesta didáctica que los ayude a formarse como intelectuales, que sean capaces de construir las nuevas ideas de cambio y renovación que requieren los pueblos originarios. Hoy se requiere tener muchos hombres ñhãñhú que tengan el gusto por formarse también académicamente, para lo cual se requiere tener una complacencia personal por la lectura pero sobre todo tener la capacidad de fundamentar y defender sus propias ideas, de manera oral y también por escrito en su propia lengua, en español o la lengua que mejor considere pertinente.

Razonablemente saber enseñar un resumen, lleva implícito estar colaborando a que sea una realidad el derecho de la niñez a usar y estudiar su lengua materna, a que se fortalezca su identidad y, sobre todo, a que logre una educación acorde a la realidad que viven nuestros tiempos.

De manera sintética, se puede decir que la enseñanza de los resúmenes lleva implícito, formar buenos lectores y buenos productores de textos académicos, en el contexto de formar niños autónomos con relevantes hábitos de estudio. Es decir, se busca el fomento de crear una vida intelectual, que le permitirá a los estudiantes las habilidades para estudiar de por vida y aprender un forma de adquirir el conocimiento, construido por el mismo, en contraposición al construido por otros autores, o con el soporte de otros respetando sus ideas. Es decir estamos en la antesala de comenzar a crear intelectuales productores de ideas que van a cambiar al mundo.

CONCLUSIONES

Hoy los pueblos originarios no deben de perder la oportunidad marcada por muchos organismos internacionales y en

México por los cambios legislativos existentes con miras fortalecer la cultura con los conocimientos que han legado nuestros antepasados, y tenemos la responsabilidad de protegerlos, cuidarlos, reproducirlos y enseñarlos a las nuevas generaciones, a los nuevos ciudadanos quienes en el futuro nos relevarán en nuestras responsabilidades.

Los docentes defensores de la causa de los pueblos originarios están obligados a superar la representación didáctica que tienen algunos docentes, de hacer las cosas por hacerlas, y superar las formas tradiciones de enseñanza de competencias para el trabajo intelectual, es decir, es su deber conocer la necesidad de centrar la enseñanza en las habilidades propias de los niños e interpretar su realidad académica de acuerdo con el sentido que tiene desde un enfoque comunicativo funcional o constructivista, ya que esto implica fortalecer su autonomía académica, como productores de texto académico, sustentados en soportes teóricos relevantes, que le son tan necesarios para combatir el estigma, que existe de muchos de sus conocimientos no tienen la “validez” requerida en el contexto de la cultura occidental.

Sabemos que la tarea no es fácil pero también estamos convencidos que existe en muchos docentes, la voluntad de hacerlo y que el enfoque que hoy se propone puede ayudar a cumplir más fácilmente con los ideales de los pueblos originarios. Es decir hoy requerimos formar alumnos productores de sus propios textos académicos, donde defiendan sus creencias y al mismo tiempo consideramos que con voluntad, todo es posible. En este marco los convocamos a poner todo su empeño para la revitalización de la cultura hñāhnú y mantener esta articulación entre el saber didáctico de cómo enseñar y los resultados académicos reales que necesitan los niños de ser productores de sus propios textos académicos.

REFERENCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

AVELAR, Antonio Carrillo; ROA, Andrea Olmos; CUSATI, Iracema Campos. Articulações entre educação intercultural e práticas de internacionalização entre México e Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1182-1204, jul./set, 2019.

CANDELA, A. **Ciencia en el Aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso**. México: Paidós, 1999.

CHAPELA, L.M. **Ventana a mi comunidad, el pueblo hñähnú**, Cuadernillo Cultural. México: SEP/CGEIB, 2005.

COLE, M. **Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro**. Madrid: Morata, 1999.

COLL, C. *et al.* **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó, 2012.

CARRILLO, A., HERRERA C.A., MONTERO, G. Docentes universitarios y de educación básica, haciendo juntos la tarea de recuperar una lengua en peligro de extinción, en México. *In*: FONSECA, E. y ARAUJO, C.S. **Identidad y diversidad cultural en América Latina**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

CORTÉS, R. **Operaciones Textuales: Resumen**. México: Portal Académico del CCH/UNAM. Recuperadode<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad2/operacionesTextuales/resumen> (julio, 2013). 2011.

COSIO, M de J. y PÉREZ, E. La historia, una mirada diferente. *In*: Nemirovsky, M. (Coord.). **Experiencias escolares con la lectura y la escritura**. Barcelona: Graó, 2009.

COTS, J.M. *et al.* **La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas**. Barcelona: Graó, 2007.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI). **Hñähnú. Libro para el maestro. Educación primaria indígena y de la población migrante**. México: DGEI, 2017.

ESSOMBA, M.A. (Coord.). El proyecto de la educación intercultural. *In*: Essomba, M.A. **Construir la escuela intercultural, reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural**. Barcelona: Graó, 2007.

ERICKSON, F. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**. *In*: WITTRICK, C. La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós, 1997.

Hidalgo, J.L. **Constructivismo y aprendizaje escolar**. Castellanos: México, 2000.

- INALI. **Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas**. México: INALI, 2003.
- INEE. **Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas**. México: INEE, 2017.
- INEE–UNICEF. **Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente**, México: INEE–UNICEF, 2017.
- JOLIBERT, J. y JACOB, J. **Interrogar y producir textos auténtico: vivencias en el aula: equipo de profesores de Valparaiso y Puchuncavi**. México: De Lirio, 2015
- JOLIBERT, J. y SRAÏKI, C. **Niños que construyen su poder de leer y escribir**. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia, contribuciones a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LIONEL, R. y MOZEJKO, J. **Gestión de las prácticas: opciones discursivas**. Rosario – Argentina: Homo Sampies, 2009.
- LOMAS, C. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística**. Vol. II. Barcelona: Paidós, 1999.
- LOMAS, C., OSORNO, A. y TUSÓN, A. **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, 1997.
- LOMAS, C. Prólogo: Conciencia lingüística y educación. In: Cots, J.M. y otros. **La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas**. Barcelona: Graó, 2007.
- MEDINA, J.L. **La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006.
- MOROLLÓN, M. **La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad**, en Miguel Santos Guerra (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal, 2003.
- NEMIROVSKY, M. La escuela: espacio alfabetizador. In: Nemirovsky, M.(Coord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó, 2009.
- OLMOS, A. y CARRILLO, A. **Juego y Alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotskiano**. México, UNAM- Miguel Ángel Porrúa, 2009.

- RICO, M. P. **Enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica.** La Habana - Cuba: Pueblo y Educación, 2004.
- SAGASTIZABAL, M.A. Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In: SAGASTIZABAL, M.A. (Coord.). **Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación.** Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- SOLÉ I. **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó/ICE, 1994.
- SOLÉ I. y COLL C. Los profesores y la concepción constructivista. In: Coll, C. y otros. **El constructivismo en el aula.** Barcelona: Graó, 2012.
- STAKE, R. **La investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.
- TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: Narcea, 2004.
- VIGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 1978.
- VIGOTSKY, L.S. **Psicología del arte.** Barcelona: Barral, 1982.

Hablar de innovación significa disrupción, deconstrucción y el rompimiento con viejas prácticas que tradicionalmente se han llevado a cabo en distintos aspectos de la sociedad, incluida la educación. Los cambios en el devenir histórico de los seres humanos siempre han existido, para bien o para mal, en gran escala o acotados a pequeñas parcelas de la realidad. Las experiencias en la enseñanza de las ciencias y humanidades -y en el uso de recursos tecnológicos- relatadas en **HUMANISMO E INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**, son innovaciones porque, precisamente, no pretenden ni tienen el alcance de transformar todo el sistema educativo. Más bien, las y los autores trabajan sobre aspectos restringidos y concretos de una realidad imperante. Sin embargo, desarrollan modelos alternativos a partir de nuevas concepciones, lo que hace a las intervenciones disruptivas al romper con viejas prácticas. En ello radica la importancia del presente texto. Autores y autoras han escrito en él para decirnos: y aquí estamos, cada quién con nuestras experiencias, repensando, reconfigurando, contribuyendo desde nuestras prácticas docentes y de investigación a la construcción de un futuro mejor, vía lo más valioso que tenemos: la educación.

Prof. Dr. Luís Gabriel Arango Pinto
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)