

COLETÂNEA DE TEXTOS EDUCACIONAIS:

ensaios autorais, educação científica e formação de professores



coleção

TEIA da Educação

Maria Masse Sakate
Cristiane Yoko K. da Costa
Gilson Demétrio Avalos

(organizadores)

Vol.1

SED
Secretaria de Estado
de Educação



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso do Sul

**Maria Massae Sakate
Cristiane Yoko Koyanagui da Costa
Gilson Demétrio Ávalos
(Organizadores)**

Coletânea de Textos Educacionais:

**ensaios autorais, educação científica e
formação de professores**

Primeira Edição

**Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS
Volume 1**

**Campo Grande - MS
2017**

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência de Políticas Educacionais

Reinaldo Azambuja Silva
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

Rosiane Modesto de Oliveira
Vice-Governadora

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação

Josimário Teotônio Derbli da Silva
Secretário-Adjunto de Estado de Educação

Eva Maria Katayama Negrissoli
Superintendente de Políticas Educacionais

Joseley Adimar Ortiz
Coordenador de Políticas para o Ensino Médio

Eleida da Silva Arce Adamiski
Coordenadora de Políticas para o Ensino Fundamental

Paulo Cezar Rodrigues dos Santos
Coordenador de Tecnologia Educacional

Maria Massae Sakate
Cristiane Yoko Koyanagui da Costa
Gilson Demétrio Ávalos
(Organizadores)

Coletânea de Textos Educacionais:

ensaios autorais, educação científica e
formação de professores

Primeira Edição

Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS
Volume 1

SED
Secretaria de Estado
de Educação



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso do Sul

Campo Grande - MS
2017

Coletânea de textos educacionais: ensaios autorais, educação científica e formação de professores.
(Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS, vol. 1)

Elaboração e Produção

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS
Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED
Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio – COPEM
Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental – COPEF
Coordenadoria de Tecnologia Educacional – COTED

Consultor

Pedro Demo

Coordenação e Organização

Maria Massae Sakate

Organização

Cristiane Yoko Koyanagui da Costa
Gilson Demétrio Ávalos

Colaboradores para elaboração da Coletânea

Andre Suehiro Matsumoto
Antonio Marcos Lescano de Oliveira
Célia Maria Vieira Ávalos
Fabiana Aparecida Cáceres Borges
Gilson Demétrio Ávalos
Gustavo Aurélio Tomé Azuaga
Hélio Daher
Laurinda Silva Gonçalves da Cruz
Luciano Paulo de Almeida Souza
Marcia Regina Souza de Jesus Batista
Maria Gorete Siqueira Silva
Maria Massae Sakate
Marina Silveira Saldanha
Rafael Presotto Vicente

Revisão Linguística e Ortográfica

Gilson Demétrio Ávalos

Revisão de Normalização

Cristiane Yoko Koyanagui da Costa
Lyvia Olarte de Moura
Marcos Rubens Alves da Silva

Arte e Capa

Gian Felipe Henriques

Autores

Alfredo Souza de Oliveira
Célia Maria Vieira Ávalos
Cristiane Yoko Koyanagui da Costa
Dayse Mara Alves Chilaver
Geni Maria Pessato da Silva
Gustavo Aurélio Tomé Azuaga
José Flávio Rodrigues Siqueira
Júlio Márcio Sandim da Silva
Lyvia Olarte de Moura
Márcio Aparecido Pinheiro da Silva
Maria Cláudia Cordova Soares
Maria Gorete Siqueira Silva
Marina Saldanha
Marlon Nantes Foss
Pedro Augusto Cardoso Evangelista
Pedro de Souza Medrado
Pedro Demo
Rafael Presotto Vicente Cruz
Roberto Barbosa da Silva
Sones Lei Cintra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M433

Mato Grosso do Sul (Estado) Secretaria de Estado de Educação.

Coletânea de textos educacionais: ensaios autorais, educação científica e formação de professores [recurso eletrônico] / Organizadores, Maria Massae Sakate, Cristiane Yoko Koyanagui da Costa, Gilson Demétrio Ávalos. – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2017.

158 p., 5.430 Kb; ePDF – (Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS; v. 1)

ISBN 978-85-65491-03-7 (recurso eletrônico)

ISBN 978-85-65491-02-0 (coleção)

1. Educação. 2. Formação. 3. Secretaria de Estado de Educação. 4. Mato Grosso do Sul. I. Sakate, Maria Massae. II. Costa, Cristiane Yoko Koyanagui da. III. Ávalos, Gilson Demétrio. IV. Título.

CDD 370.8171

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Marcos Rubens Alves da Silva - CRB1-2791

A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei n. 9.610/98



Todo o conteúdo deste livro, exceto onde identificado, está sob uma Licença Creative Commons, podendo ser reproduzido total ou parcial desde que citada a fonte.

- 9 APRESENTAÇÃO**
Maria Cecília Amendola da Motta
- 13 METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS PARA SALVAR A AULA**
Pedro Demo
- 33 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE INTERDISCIPLINARIDADE: OBSTÁCULOS A SEREM SUPERADOS**
Alfredo Souza de Oliveira e José Flávio Rodrigues Siqueira
- 47 AVALIAÇÃO EM UMA ABORDAGEM CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA, AUTORAL E CRÍTICA**
Célia Maria Vieira Ávalos; Geni Maria Pessato da Silva e Pedro Augusto Cardoso Evangelista
- 63 A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE POTENCIALIDADES E BARREIRAS**
Cristiane Yoko Koyanagui da Costa; Dayse Mara Alves Chilaver e Lyvia Olarte de Moura
- 74 REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL**
Gustavo Aurélio Tomé Azuaga; Maria Claudia Cordova Soares e Pedro de Souza Medrado
- 87 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DOS EVENTOS COMPETITIVOS DE ESPORTE NA ESCOLA: O ESPORTE E A EDUCAÇÃO EM JOGO**
Júlio Márcio Sandim da Silva e Rafael Presotto Vicente Cruz
- 97 A RELAÇÃO DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA E DO CORPO DOCENTE NA BUSCA POR ESTÍMULOS PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO**
Márcio Aparecido Pinheiro da Silva e Roberto Barbosa da Silva
- 109 A CONSTRUÇÃO DO SABER ALFABÉTICO NA PRÁTICA ESCOLAR DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Maria Gorete Siqueira Silva
- 119 A PESQUISA CIENTÍFICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E ANÁLISE DE TEXTOS LITERÁRIOS**
Marina Saldanha
- 128 O TEATRO COMO INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**
Marlon Nantes Foss
- 145 ENGLISH FESTIVAL PROJECT: TALK SHOW DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**
Sones Lei Cintra

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), sob assessoria do Consultor Prof. Dr. Pedro Demo, apresenta o livro **“Coletâneas de Textos Educacionais: ensaios autorais, educação científica e formação de professores”** com colaboração das equipes da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio (COPEM), da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental (COPEF) e da Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED).

Os textos que compõem esta coletânea são resultados de estudos, assim como do desenvolvimento de ações realizadas pelos professores das coordenadorias, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem dos estudantes e qualidade da educação da Rede Estadual de Ensino.

Nesse sentido, compreende-se que, para a melhoria educacional, requerem-se profissionais apreendentes e conectados, que transitam pelos diversos espaços, tempos e de diferentes modos, como acontece na grande teia das relações humanas, dos saberes constituídos e da natureza, ou seja, profissionais da educação que privilegiam a aprendizagem.

Portanto, nesta coletânea, prioriza-se a produção autoral da escrita como uma sistematização da reconstrução de práticas pedagógicas e contribuições de registros na trajetória histórica da educação em nosso estado.

O livro, também, potencializa os fundamentos teóricos e metodológicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio do Educar pela Pesquisa, na produção do conhecimento, da autonomia e da autoria.

Maria Cecilia Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul



O ponto de partida e o ponto final de tudo é o direito do aluno
a aprender bem, com qualidade formal e política.

(Pedro Demo, 2015)

METODOLOGIAS ATIVAS: estratégias para salvar a aula

Pedro Demo¹

RESUMO

Estão na moda “metodologias ativas”. Em especial em ofertas privadas de educação. Enquanto o uso do termo pode ser adequado em pedagogias autorais ou similares (Barbosa & Moura, 2013. Melo & Sant’ana, 2012. Berbel, 2011), em geral é um esconderijo para quem quer apenas “reorganizar a sala de aula”. O “ativo” das metodologias ativas não vai além de um estudante mais estimulado e de um professor mais agitado. O próprio termo, porém, exsuda contradição: a insistência no “ativo” flagra a persistência do “inativo” como condição normal escolar. Não é muito diverso de outro modismo já mais surrado: aprender a aprender. O neoliberalismo chegou antes e capturou a ideia e por isso algumas esquerdas trataram logo de denegrir a noção, como se fosse irremediavelmente retrógrada. Se entendermos aprender a aprender como expressão autopoietica biológica dos seres vivos, é expectativa adequada, reforçando a autoria que toda aprendizagem implica. Se for enclausurado na “empregabilidade”, é penduricalho do mercado liberal. Metodologias ativas, para corresponderem a uma expectativa mais profunda de propostas autorais, precisam explodir a sala de aula, que é hoje a referência central da resistência à mudança na escola. Ao invés de superar o modelo arcaico da sala de aula, buscase, sonsamente, “ativar”. No fundo, não se salva o estudante, salva-se um professor perdido, no mundo da lua, que acha poder ressuscitar em pleno cemitério.

Palavras-Chave: Metodologias ativas, Sistemas de ensino, Professor.

Ensino Passivo

“Ensino” sempre foi “atividade” docente, unilateral. O estudante é convidado (ou enquadrado) a escutar aula, ser disciplinado, moralizado, por vezes violentado, submetendo-se a provas/exames periódicos em geral draconianos, engolindo obedientemente conteúdos que dificilmente entende. Matemática é o cadafalso vivo desta barbárie - ao fim do ensino médio, em 2013, apenas 9% dos estudantes no país haviam aprendido matemática, uma agonia que se arrasta desde 1995 (quando começa a série histórica do Ideb). Há estados onde este aprendizado adequado não chega a 3% - uma escola perfeitamente inútil, fraudulenta. Por obra da *progressão automática* - que é o trambique oficializado desde o Pnaic na alfabetização (demora até três anos e nunca mais se completa - basta ver os dados de ANA) - os estudantes “caem para cima”, de sorte que é bem possível chegar ao 12º ano praticamente analfabeto. O estudante tem 12 “anos de estudo” sem nunca ter estudado/aprendido minimamente.

A barbárie deste procedimento - altamente preconizado na escola privada, mas que tem no Ideb o pior desempenho desde 2011 - está em reduzir o estudante a marionete ou vítima de ensino. Como em geral não se tomam a sério teorias da aprendizagem (são todas sugestivamente autorais), vamos considerar a *mensagem evolucionária*. Diz a biologia que seres vivos são máquinas autopoieticas - possuem um princípio de autoformação, de dentro para fora, autoral. Os progenitores são mediadores da cria, que não é vítima de nascimento, mas protagonista. A princípio totalmente dependente da mãe (precisa, inclusive, alimentar-se dela), esta investe assiduamente na autonomia da cria, enquanto cuida dela em geral com doses elevadas de contato corporal e emocional. Depois de certo tempo, todo filhote toma seu rumo, ou morre. O tempo de contato com a mãe é exercício diário de autoria - uma fantástica

¹ PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha e pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA).

metodologia ativa - sem aula, porém. Em seres humanos, esta epopeia é mais complexa e longa, também porque os filhos maturam bem mais lentamente, mas tem o mesmo contexto e princípio autopoiético.

A neurociência assegura que a mente humana é máquina tipicamente autoral que não retrata/copia diretamente a realidade (Chabris & Simons, 2010. Ramachandran, 2012. Koch, 2012), mas a encara via interpretação própria (autoral, precisamente), teorizando (Piaget falava do esquema mental de enquadramento da realidade na criança) (1990) e modelando, via formalismos abstratos que permitem analisar aproximativamente condições/estruturas/dinâmicas por vezes muito complexas. Observando procedimentos científicos, em geral vistos como expressão mais elevada da atividade mental, produzem formalizações modelares que não buscam propriamente retratar/copiar uma realidade demasiadamente complexa para caber em qualquer enquadramento conceitual; são achegas seletivas, orientadas por hipóteses de trabalho dotadas de certas expectativas de relevância e que se enquadram no método. A ciência pesquisa o que lhe parece relevante, uma sugestão que muitas vezes provém de fora (da cultura, do momento histórico, do grupo, do mercado, da política etc.), o que já “determina” que será objeto de consideração tipicamente seletiva, aproximativa, incompleta, aberta. Podemos acentuar nisso o lado reducionista da abordagem metódica, já que em toda teoria não está a realidade toda, mas recorte que se enfatiza via ponto de vista do observador e hipoteticamente. Podemos também acentuar o lado da autoria - o esforço mental de dar conta de algo que sempre está acima da capacidade de modelagem, na busca de por-se a cavaleiro de uma situação “dominada” em suas linearidades apenas. A compreensão da realidade mentalmente possível é criação mental, tanto que pode ser pura invenção. Quando dizemos que alguém não tem noção da realidade, estamos sugerindo que está por fora ou inventa o que não existe.

A mente não é passiva porque a vida é dinâmica fundamentalmente, persiste porque muda, evolucionariamente. Quando esperamos estudante passivo na escola, ele se faz de passivo, acomoda-se na zona de conforto, adere à lei do menor esforço, mas isto é artificialmente produzido. Sobretudo criança quer movimento, iniciativa, experimentação, porque não lhe interessa ser mero coadjuvante. Todo esforço de entender um fenômeno implica interferência mental nele via modelagem estruturada que destaca linearidades a serem rastreadas/mensuradas. Não vemos as coisas como são, mas como somos. Esta asserção pode ser exagerada, como se a realidade fosse produzida mentalmente, mas é reconstruída autoralmente (Demo, 2002), tal qual consta em toda teorização. Quando o método científico tenta impor parâmetros de objetividade e neutralidade, está reconhecendo que a mente humana não é objetiva e neutra - é localizada e datada - carecendo, contudo, de estratégias para conter os vieses, preferências, distorções, ideologias que todos cometemos naturalmente. É preciso muito esforço e exercício para aprendermos a lidar com o objeto científico formal e distanciadamente, abstratamente, para deixar a “realidade falar”, ainda que só fale bela boca de alguma teorização. Não buscamos um cientista passivo, mas um cientista que saiba dimensionar seus vieses e ativamente controlar.

A autopoiese significa que não é viável enfiar conteúdo na mente do estudante, porque, se entrar, entra por dentro, via reconstrução mental. O que se memoriza sem entender fica como anexo estranho; ao entender, é transformado em autoformação. O ensino abriga referência autoritária - o autoritário sempre sabe o que é melhor para os outros - ao esperar do aluno acatamento do que ouve, a ponto de ter de restituir na prova de preferência *ipsis litteris* e sem entender para garantir isso, fazem-se questões de resposta fechada, com uma única resposta certa, sem opção. A passividade do ensino é mórbida, em geral correspondida pelas crianças e adolescentes como reação à truculência docente. No professor, contudo, nem é atividade tão ativa assim, porque grande parte dos professores oferece aula copiada para ser copiada - pior que o plágio discente, é o docente. Estando todos os conteúdos na internet de mil maneiras, a tentação mais comum é buscar lá o PF (prato feito). A escola pode, então, ser descrita como aquela instituição onde nada acontece de significativo, nem no professor, nem no aluno, uma gincana tresloucada de mediocridade. Estudantes comparecem a contragosto, professores também; a alegria de crianças e adolescentes reunidos em bandos é convertida nas contorções de rostos e trejeitos das

traquinagens furtivas, transformando a escola em monumental contrariedade. É a resposta proporcional à redução passiva.

Metodologias ativas traem a má consciência de instituições autoritárias, que tangem as mentes como se fossem presas. Quando pensamento é o que se tolera, é porque não existe pensamento de verdade, já que este só existe de verdade se for divergente. Quando dizemos que aprendemos da divergência, reconhecemos que a concordância propende a consagrar a passividade. Professor, porém, por ser facilmente figura autoritária - num lado quem fala frente a outro que escuta - não aprecia divergência. Não aceita ser contraditado, em parte porque postula que os conteúdos que repassa são definitivos, sequer são dele, viraram canônicos, cumpre reverenciar como peça sacra. Deve o estudante, por isso, engolir e reproduzir. Metodologias ativas, percebendo que fica feio um aluno passivo e um professor reprodutivo, entram em cena para “ativar” esta esparrela. No lado do professor, arranjam-se mobilizações motivadoras (algumas palhaçadas, por exemplo), ou interrupções encenadas para distender o ambiente, ou arremedos de diálogos de um lado só, ou moralizações apelativas professorais, ou perguntas já respondidas ou piadinhas cronometradas; no lado do estudante, incita-se que inventem perguntas (em geral sem ter entendido), ou que respondam a questões fechadas sobre o nada, ou que façam algum brainstorming para socializar a ignorância, não muito longe do velho “ditado” (do meu tempo): a “arte” de copiar o que se ouve. Quer-se estudante obsessivamente atento, cuja atenção é fígada, espicaçada, mordida por uma docência safada que pesca um peixe na geladeira.

Não muda muito introduzir iniciativas em si “ativas”, mas estruturadas como irrupções imitativas, como pesquisar sem saber o que é pesquisa, ensaiar cenários copiados que ecoam reproduções, fazer de conta que se compreendeu o que nunca se entendeu, ou incentivar alegrias do bobo alegre na posição de papagaio domesticado. O estudante, de repente, vira ativo porque gargalha o que o professor ri, mostra-se animado mesmo sem causa, balança a cauda para que se coce a cabeça. Outros se declamam ativos porque sabem navegar na internet freneticamente para plagiar sem peias. Alguns travestem-se de atividades de marionete automatizada, encenando dinâmica própria que é apenas regurgitação. São “atividades” estritamente controladas, lineares e sequenciais, feitas na exata medida do autoritarismo docente que só tolera ação como reação cega. Não é propriamente “atividade”, é agitação, impertinência, tremedeira.

Professor no Lugar Errado

Aprender como autor (Demo, 2015) não dispensa professor. Não dispensamos os pais. Em casos extremos, um filho que perde a mãe ao nascer ainda pode sobreviver se tiver muita sorte (por exemplo, achar mãe substituta que o amamente e lhe dê carinho corporal e espiritual, ou, se for de berço rico, achar artifícios substitutivos); em casos “normais”, precisamos decisivamente dos pais, assim como precisamos da comunidade, da sociedade. Professor, sendo mediador, não perde seu papel insubstituível, ainda que seja “relativizado”, no sentido de que não aprende pelo estudante. A mãe não vive a vida do filho; este a precisa viver, tendo na mãe suporte mediador indispensável. O lugar certo do professor, então, é de mediador no sentido “ativo” de parceria fundamental, decisiva para a construção da autoria discente. Está a serviço da autoria discente, não a faz, não a causa, não a impõe. Usando outros termos, professor é da ordem das motivações extrínsecas, não intrínsecas. Como se sabe na psicologia biológica, motivação que decide é a intrínseca (Pink, 2009). A extrínseca conta muito, porque viver é conviver, como sempre tangidos, coagidos, mobilizados de fora, também de cima, mas o que move a pessoa, ao final, é o que vem de dentro dela. Usando terminologia religiosa, a fé que move montanhas é de dentro; não há pastor/padre que fabrique para os outros. Com fé imposta ou aposta de fora não dá para mover nem um grão de areia. Mas com fé vinda de dentro dá para oportunizar uma Madre Thereza, um São Francisco, um Papa Francisco!

No entanto, está na cuca do professor que ele é “causa” da aprendizagem do estudante, a ponto de achar que seu repasse de conteúdo é a alma do negócio. Sobretudo os sindicatos docentes advogam isso: na greve, suprimem-se as aulas, pois são vistas como razão de ser de tudo na escola. Primeiro, aparece aí erro crasso de percepção biológica e neurocientífica, à medida que se ignora que a mente do ser vivo (em especial nos humanos) é equipamento natural responsivo, participativo, reconstrutivo. Mente não é argila que moldamos à vontade, de fora; mente responde aos estímulos de modo autoral, por ser estruturação autopoietica, por mais que se queira fazer dela objeto de manipulação. É plástica, flexível, evolui, matura e também fenece com o tempo, até falecer - na trajetória realiza processo de autoformação, reconstrução continuada e sem fim, indicando que aprender é, crucialmente, autoaprender.

Tomemos o caso notório da “autoajuda”, em geral o recinto “mais nobre” das livrarias. O termo é, em si, correto, psicológica e biologicamente falando: seres vivos, ao serem ajudados, buscam transformar a ajuda em motivo de autonomia (dispensar, logo que possível, a dependência da ajuda). Os pais, em família normal, fazem isso sistematicamente, como razão de ser da família: ajudar o filho para que não venha no futuro a depender de ajuda. No Bolsa-Família, porém, ajuda é razão de ser, não vira autoajuda, por não conter nenhum rasgo emancipatório (ou quer-se evitar). A assistência no Programa, contudo, é devida por direito de cidadania, por isso importantíssima para a sobrevivência de milhões de famílias. Mas isto não basta - um filho apenas assistido corre o risco de não conseguir constituir família própria, não exercer profissão que o autossustente, navegar a vida como protagonista em barco próprio. Ajuda, assim, é fundamental quando feita de tal modo que o ajudado a possa dispensar. Por isso, esmola alivia, mas não resolve. Como, na vida, precisamos sempre de alguma ajuda - pois autonomia absoluta é paranoia - até esmola pode servir eventualmente, mas ajuda inteligente redundante em autoajuda. Tal qual em casa: ajudamos os filhos com muita dedicação como regra, mas os queremos cada vez mais longe de precisarem de ajudas nossas fatais.

Ensino é da ordem das ajudas externas e precisa transformar-se em “autoajuda” na mente do estudante. A este tipo de “ensino” chamamos de “mediação”, que, vinda de fora, resulta em aprendizagem, não instrução (Demo, 2016c). Ensino, como é feito na escola, não é mediação, é intermediação. Professor como intermediário cai em outra rubrica, em geral dispensável, muitas vezes detestável, outras descartável, tal qual acontece no mercado. Há naturalmente intermediários mais charmosos, que fazem de seu comércio um valor agregado, mas a imagem mais comum a partir do consumidor é de evitá-lo. Por isso gostamos de feiras populares, onde o comprador negocia com o produtor, não com uma figurinha intrometida aí no meio. Intermediário facilmente encarece o produto, manipula, ou mesmo deturpa e falsifica.

Como na vida temos também intermediários, não só mediadores, precisamos reconhecer que *ensino existe*. Existe, não só porque professores mantêm esta prática detestável/descartável, mas porque a vida implica relações autoritárias - sempre vamos encontrar gente que sabe melhor o que é bom para os outros. Professor sabe melhor que o estudante o que este deve fazer. Moralista de plantão. Como todo moralismo, não se trata de moral, mas de manipulação moralista (como disse Kurzban: *todos são hipócritas, menos eu!*) (2010). Educadores reconhecem que é preciso, por exemplo, “impor” limites ao comportamento dos filhos, pelo menos por duas razões: sem limites, os filhos incomodam a todo o mundo, tornando-se insuportáveis; ao mesmo tempo, destroem-se a si mesmos, porque a noção de que todos estão à disposição dos caprichos do filho é profundamente doentia (“*Quem ama, educa!*” – dizia Tiba) (2007; 2007a). Educadores entendem, quase sempre, que é função penosa, a parte mais ingrata da vida em família, mas - “infelizmente” - necessária. Aí os pais vestem a casaca dura ou a caradura da autoridade paterna e cerceiam, controlam, coagem os filhos. Entra em cena também a distinção sibilina entre autoridade e autoritarismo. Pais com autoridade podem conseguir “impor” limites aos filhos; pais autoritários pode chegar precisamente ao contrário.

Emerge daí que ensino, parte também da vida neste vale de lágrimas, não se confunde com aprendizagem. Esta é a condição evolucionária apropriada, mas o que vem de dentro nem sempre cabe, seja porque é considerado moralmente impróprio, ou porque se choca com expectativas dos outros, em vista das ambiguidades da evolução. Também vêm de dentro muitos impulsos destrutivos, motivações intrínsecas para objetivos insanos, iniciativas bélicas e prepotentes. Se lembrarmos da emancipação eurocêntrica com base no método científico – por isso talvez a maior ou pelo menos uma das maiores tecnologias do espírito na história humana – trata-se de emancipação colonialista, insustentável, destrutiva ao extremo (não convive com outros tipos de conhecimento) (Harding, 1998; 2011), prepotente. Construiu riquezas e tecnologias impressionantes, mas as concentrou em algumas mãos, dividindo o planeta em um punhado de apaniguados e uma multidão de marginalizados (McQuaig & Brooks, 2012). Como não eliminamos clivagens de poder na sociedade, ensino sempre reponta em algum lugar, sumariando a interferência autoritária de quem acha que pensa comandar o pensamento dos outros. Ensino é litúrgico em todos os maus sentidos, desde o profeta que se apropria de Deus e fala em seu nome sem perguntar, até o sabido que se aproveita disso para imbecilizar. Grande parte do que se veicula no ensino é conteúdo copiado, surrado, superado – uma papagaiada para novas ninhadas de papagaios.

Na literatura que questiona a escola talvez a mais dolorosa foi a de Foucault, quando aproximou escola da prisão (1971; 1977), porque não apenas sugere o lado reprodutivo grotesco da escola apanhado por Bourdieu & Passeron (1975), mas o caráter de cerceamento institucionalizado da mente. Ensinar, como regra, cerceia a aprendizagem do estudante, porque o instrutor, ao invés de aproveitar um estímulo externo para fazê-lo interno, mantém o estudante como marionete teleguiada, controla o que ou outro pensa e diz, manipula a expressão alheia. A prova/exame apenas faz a culminância desta idiotice, quando um idiota chefe comanda um monte de outros. Assim, aparecem laivos de ensino na aprendizagem, e vice-versa. Na maior parte das ditas metodologias ativas, o máximo que acontece, são laivos de aprendizagem num mar de ensino (Metodologias Ativas, 2014. Gemignani, 2012. Rocha, 2012. Clemente & Moreira, 2012. Gewehr et alii, 2016. Masetto et alii, 2012. Moran, 2015. Rezende Júnior et alii, 2012. Rocha, 2012. Rocha & Lemos, 2014. Sobral & Campos, 2012). Isto aparece em expressões contraditórias como “ensinar para a compreensão”, “ensinar para aprender”, “ensinar a pensar”. Ora, qualquer manualzinho de neurociência vai assegurar que toda mente pensa como função própria, não precisa de quem ensine, embora possa aproveitar a oportunidade mediadora de outrem para se aperfeiçoar, desenvolver, mudar. É função própria da mente aprender autopoieticamente; pretender ensinar só vai atrapalhar. Não se vê mãe dando aula para seu filho, nem repassar conteúdo, nem aplicar prova!

Ensinar a Árvore a Crescer

Professor facilmente é um enxerido, já que não se cansa de doutrinar alunos, vive do verbo sem verba, profetiza sem mandato. É comum escutar a lorota de que “adora ensinar”, seja para estar perto de jovens (Demo, 2015), ou porque coloca ensino como missão de vida, mas não menciona que precisa de ouvintes dóceis. Encanta a muitos ter um público cativo à disposição, e mais ainda que dar aula estaria entre as grandiosidades do educador. Oculta que aula é restolho profético e verboso, ainda mais hoje, quando os conteúdos todos estão na internet de mil maneiras – quem ensina é a internet! Interferir na vida dos outros sempre foi esporte preferido de muitos, o que o moralismo sempre fez com incontida volúpia (Boehm, 2012). O debate estúpido atual sobre “escola sem partido” reacende este moralismo, pelo avesso, ao postular que o professor não deva ter partido – deve ser certamente um “eunuco” (Demo, 2016) – encobrindo que ser humano sem partido não existe ou é mutilado. Não é esta a questão; a questão é não fazer do púlpito um partidarismo, conter-se, respeitar o partido alheio. Todos doutrinamos, porque

todos somos moralistas, de nascença (Haidt, 2012). O professor, ao invés de tentar ser figura neutra, frígida, insossa, precisa saber controlar-se (é o que o método científico pede quando acena com neutralidade/objetividade), respeitando a rota emancipatória da cada estudante. O ensino em geral é frontal falta de respeito – intromete-se, sem ser perguntado e permitido, na mente dos outros, imaginando que pode entrar lá dentro, pré-fabricar, determinar, quando só pode mediar. Uma escola sem partido é tolice ou sacanagem, mas poderíamos ter uma escola crescentemente sem ensino – seria no mínimo menos invasiva e imbecilizante.

Professor é tão enxerido que pode imaginar-se ensinando uma árvore a crescer. Uso esta metáfora para fazer uma esculhambação mais visível do ensino imbecilizante. Há o cirurgião que acha “curar” o paciente, quando também só media. Quando um tecido precisa ser submetido a uma cirurgia, não é o caso ensinar ao tecido como restaurar-se; sabe de nascença, por função autopoietica. O que o médico faz é mediar, colaborar, motivar, puxar... O agrônomo pode colaborar para que a planta cresça ainda mais viçosa, mas não prescreve seu crescimento, muito menos o inventa. A evolução também tem laivos de ensino, em especial nas pressões externas que sobrevêm aos seres vivos, induzindo reações por vezes insuficientes/desastrosas que podem levar à morte. São ossos do ofício, que tem sua dinâmica marcada pela aprendizagem autoral: todo ser vivo, também a árvore, não pode ser reduzido a saco de pancadas de fora, porque tem pelo menos alguma margem de manobra de dentro – e isto se chama autopoiese. Ensino, porém, desconhece isto – postula um estudante esponja que absorve linearmente o que vem de fora. Não lhe sobra mais que escutar, tomar nota, fazer prova, engolir conteúdos; prêmio = diploma. Não sabe produzir conhecimento próprio, não tem ideia de educação científica e pesquisa, não tem autoria de nada, não sabe ler e estudar. Por isso, escola/universidade não é lugar para estudante aprender; é para professor dar aula; terminada a aula, todos se vão; acabou! No dia seguinte repete-se o enredo, como novela da Globo que, desde que se inventou, até hoje tem o mesmo enredo; só mudam atores e algumas fofocas.

A mãe não ensina o filho a crescer. Se, por acaso, não crescer, a iniciativa mais apropriada da mãe não é esticar fisicamente o filho com suas mãos, mas construir ambiente favorável mediador (comer bem, dormir bem, brincar muito, carinho etc.). Não há como crescer pelo filho, por mais que ela quisesse. A mãe vai precisar de algum ensino quando tem de recorrer à sua autoridade, nas fímbrias do autoritarismo. Sabe ela instintivamente que o filho precisa de estímulo, contato corporal, carinho imenso e confiável, suporte, mas tudo isso é da ordem da mediação; ela não “causa” o crescimento do filho. Assim, o professor não “causa” aprendizagem, muito menos via ensino. Só vai atrapalhar. Quando observamos o descalabro da matemática, em especial no ensino médio – nem 10% dos estudantes aprendem – temos um caso paradigmático de ensino totalmente fora de lugar, caduco, incompetente. O licenciado pretensamente se preparou na academia para “ensinar” matemática, mas, na escola, não funciona. Pior, é contraproducente. Sob a égide do ensino, este licenciado nunca aprendeu matemática, mas quer ensinar. Puro autoritarismo, moralismo. Não se pode, claro, colocar o problema nos ombros do licenciado de matemática, por razão autopoietica: a aprendizagem não se dá na aula do professor, mas na mente do estudante; sem falar que correlação, não sendo causalidade, indica apenas associação. Ficando apenas com associação, entre o licenciado que não aprendeu e quer ensinar, e o estudante que não consegue aprender (há estados com aprendizado adequado de matemática que não chega a 3%) (Demo, 2016a) existe um conluio triste que denuncia o “sistema de ensino”, totalmente caduco.

A impropriedade do ensino ficou também escancarada no mundo das novas tecnologias digitais, à revelia dos fundadores do computador e da internet que queriam ver as ferramentas explodindo a bravata do ensino (Isaacson, 2014), explodindo a escola, virando a mesa por completo. No entanto, o aproveitamento mais comum e tentador é de reprodução, ou seja, de enfeite do ensino. Talvez a imagem mais recente disso fossem os vídeos de matemática de Khan (2012), amplamente saudados pelas escolas e educadores, mas, que, após o estardalhaço inicial, voltou à planície: videoaula é aula! O que

interessaria aí, mais que tudo, é como o estudante faz o vídeo, tornando-se autor do conteúdo, não seu consumidor ou papagaio (Demo, 2015b). Restringindo-se ao ensino, o que o vídeo faz é “ativar” conteúdos, enfeitando-os com efeitos especiais, cores, tons e sons, o que também pode interessar, mas nem de longe é aprendizagem. Por isso, a discussão volta-se para videogames sérios, por serem altamente autorais, considerados por alguns como os melhores ambientes de aprendizagem hoje disponíveis (Gee, 2003; 2007. Prensky, 2010. Thomas, 2011): os jogadores, usando “*scaffolding*” (inspirado na zona do desenvolvimento proximal de Vygotsky), percorrem etapas de desafios cada vez mais complexos, recorrendo a fóruns, grupos de estudo e pesquisa, buscas intermináveis, montagem de softwares etc. Nesta esteira, alguns autores pedem então que se inclua programação digital como alfabetização (Manovich, 2013. Rushkoff, 2010). Programar indicaria uma culminância possível da autoria que comanda a máquina.

Algumas plataformas digitais são autorais sugestivamente, como wikis, fóruns, blogs, sendo exemplo importante a Wikipédia, uma enciclopédia feita coletivamente dentro de certa exigência científica. Os textos produzidos permanecem abertos, reeditáveis, discutíveis e por isso atualizáveis e aperfeiçoáveis, uma virtude muito mais próxima do conhecimento disruptivo e rebelde. Aprender sempre induz dinâmicas da divergência, da desestruturação, da disrupção, da retomada sem fim, da superação, enquanto o ensino não se casa de repetir, eliminando aí mesmo toda chance de questionamento, em particular de autoquestionamento. “Questionar o currículo” até hoje é blasfêmia, quando é seu sentido mais próprio. “Auleiros” não conseguem conceber que conteúdos curriculares se põem para serem contrapostos, revirados, duvidados. Ecoando a fábrica fordista do século passado da produção em massa, reproduzem estudantes em massa, massificados, todos perfeitamente imbecilizados. Ensinar é mania de professor, o último que gosta de aula. É um horror para o adolescente da era digital sentar-se imóvel para escutar abobrinhas de alguém metido a sábio e superior. Não é assim que tudo que o adolescente quer a escola deve fazer, nem ele espera isso. Mas é fundamental que ele se sinta protagonista de uma instituição que, conforme reza a lenda, foi inventada para ele. É lenda!

Sistemas de Ensino À LA Cursinhos

Vou exemplificar resultados típica ou mesmo absurdamente insuficientes, sobretudo contraproducentes do instrucionismo vigente, apelando para alguns dados mais recentes do Ideb. Reconheço que os dados podem ser questionados – como sempre, aliás – porque podem estar mais próximos da memorização de conteúdos do que da aprendizagem mais propriamente dita, ao lado de imensas dificuldades de aplicação dos testes nas escolas e da problemática informação de médias entre extremos tão distantes por conta dos contrastes no país. Tomemos os dados *cum grano salis* e aproveitemos possíveis lições.

A Tabela 1 contém resultados do Ideb de 2005 a 2015, que o atual Ministro da Educação chamou de tragédia e do susto surgiu a malfadada reforma do ensino médio (EM) que postula um diagnóstico que beira ao ridículo: a grande questão seria curricular! (Demo, 2016d). É certamente também, mas nunca a maior. Na tabela torna-se isso claro. O que mais chama a atenção é o mau desempenho da escola privada, a Meca do conteudismo, do ambiente de cursinho, do “sistema de ensino” canônico: não atingiu a meta para 2015 em nenhum dos casos (anos iniciais, finais e EM); no EM, caiu desde 2011, abaixo das cifras para 2005. A escola pública não pode achar nisso algum consolo, porque seu desempenho é horrível, para dizer o mínimo, embora tenha atingido a meta nos anos iniciais (só). Continua com cifras bastante abaixo das privadas, mas, a passos de cágado, move-se, insinuando que pode vir a parar também. Assim, chama a atenção que a escola mais instrucionista que temos (a escola privada), que muitas vezes bravateia o conteudismo e ridiculariza alternativas pedagógicas voltadas para “metodologias ativas” ou açambarca a estas para adornar seu instrucionismo escancarado, é –

pedagogicamente falando – a escola mais decadente. Vamos também reconhecer que a escola privada não se abala, porque continua sendo a Meca dos vestibulares e concursos, o que aparece ostensivamente em cursinhos cheios de demandantes, que, mesmo imbecilizando profissionalmente, carrega muita gente para a oportunidade de fazer faculdade de graça na melhor universidade pública. Os mais pobres vão de PROUNI e FIES estudar nas faculdades privadas.

Tabela 1. IDEB Brasil 2005-2015.

Anos Iniciais							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Meta 2015
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.2
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.0
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.0
Anos Finais							
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.5
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.8
Ensino Médio							
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	4.3
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	4.0
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	6.3

Fonte: Inep – Ideb.

A Tabela 2 reforça a ameaça de que a escola pública pode vir a parar, ao expressar os resultados do Distrito Federal. Lembremos que o DF tem um dos “melhores” sistemas de ensino do país (público e privado), tem os melhores salários (de longe) (Demo, 2015; 2008), é herança da Federação (antes de existir o DF como unidade federada). No entanto, se na média nacional a escola pública atingiu a meta pelo menos nos anos iniciais, no DF não; a escola privada não atingiu a meta nos anos iniciais, repetindo o malfeito nos finais também (com leve queda), junto com a escola pública (em leve alta). Esta miséria vira tragédia no EM: ambos os sistemas ficaram abaixo, sendo que a escola privada expressa leve queda – em 1995 teve 5.9 de proficiência e nunca mais repetiu este desempenho, chegando a 2015 com 5.6. A escola pública arrastou-se de 3.0 em 2005 para 3.5 em 2015 (5 décimos em 10 anos!).

Tabela 2. Distrito Federal – IDEB – 2005-2015.

Anos Iniciais							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Meta 2015
Total	4.8	5.0	5.6	5.7	5.9	6.0	6.1
Pública	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	5.6	5.8
Privada	6.4	6.1	6.5	6.8	6.9	7.1	7.3
Anos Finais							
Total	3.8	4.0	4.4	4.4	4.4	4.5	5.1
Pública	3.3	3.5	3.9	3.9	3.8	4.0	4.5
Privada	6.0	5.9	5.8	6.0	6.1	6.0	6.9
Ensino Médio							
Total	3.6	4.0	3.8	3.8	4.0	4.0	4.5
Pública	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.9
Privada	5.9	5.5	5.6	5.6	5.7	5.6	6.6

Fonte: Inep – Ideb.

A dificuldade extrema de aprender pode ser surpreendida na Tabela 3 que usa a noção de “*aprendizado adequado*” (estudantes que aprendem vs os que não aprendem), de 1995 a 2013. Começando com o DF, nos anos iniciais, o aprendizado adequado de matemática foi de 20.4% em 1995, elevando-se para 53.3% em 2013 – embora esta cifra não satisfaça nem um pouco, estava bem acima daquela de 1995. Este resultado tem espantado analistas, porque anos iniciais é da órbita do pedagogo, insinuando que é a única matemática que funciona de alguma maneira. Em língua portuguesa, começa-se em 1995 com 53.9% e chega-se a 60.8% em 2013, uma elevação pífia em 18 anos, sendo a cifra de 2013 muito longe de satisfazer. No plano nacional, matemática começa com 19% e eleva-se a 39.5%, indicando um desempenho insinuante, menor que o do DF, mas bem acentuado também, recordando o mesmo espanto de ser a matemática do pedagogo. Em língua portuguesa, vamos de 39.3% em 1995 para 45.1% em 2013, uma elevação muito frouxa, sem falar que a cifra de 2013 é muito insatisfatória.

Nos anos finais, o DF começa, em matemática, com 28% em 1995, e desce para 22.8% em 2013 – andando para trás; em língua portuguesa, começamos com 49.1% e recuamos para 36.6% em 2013 – visivelmente uma escola contraproducente. No plano nacional, começamos matemática com 16.8% e aí ficamos em 2013 (16.4%), ou seja, 18 anos perdidos; em língua portuguesa começamos com 37.5% e voltamos a 28.7% em 2013, andando para trás. É isto que colhemos com o aumento do ensino fundamental (EF) para 9 anos – não trouxe qualquer benefício para os estudantes; ao contrário, afundou o sistema.

Tabela 3. Aprendizado adequado, Ideb – Brasil e Distrito Federal (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
Bra-4 ^a /5 ^o -EF-Mat	19,0	21,4	14,4	14,9	15,1	18,7	23,7	32,6	36,3	39,5
DF- 4 ^a /5 ^o -EF-Mat	20,4	20,1	18,3	25,9	26,0	37,1	39,0	52,1	53,0	53,3
Bra- 4 ^a 5 ^o -EF-PT	39,3	35,5	24,8	23,7	25,6	26,6	27,9	34,2	40,0	45,1
DF-4 ^a 5 ^o -EF-PT	53,9	33,4	30,3	35,8	43,2	43,8	45,7	52,8	57,9	60,8
Bra-8 ^a /9 ^o -EF-Mat	16,8	16,7	13,2	13,4	14,7	13,0	14,3	14,8	16,9	16,4
DF- 8 ^a /9 ^o -EF-Mat	28,0	20,0	21,2	18,8	19,0	25,5	22,1	22,6	24,4	22,8
Bra- 8 ^a /9 ^o -EF-PT	37,5	31,8	18,6	21,8	20,1	19,5	20,5	26,3	27,0	28,7
DF-8 ^a /9 ^o -EF-PT	49,1	39,7	22,0	28,7	25,4	29,5	29,0	34,7	36,2	36,6
Bra-3 ^a EM-Mat	11,6	17,9	11,9	11,6	12,8	10,9	9,8	11,0	10,3	9,3
DF-3 ^a EM-Mat	31,5	36,2	22,0	17,9	22,7	23,6	17,8	17,7	15,8	17,0
Bras-3 ^a EM-PT	45,4	39,7	27,6	25,8	26,9	22,6	24,5	28,9	29,2	27,2
DF-3 ^a EM-PT	65,5	55,8	42,8	40,9	39,4	40,6	43,3	38,4	40,3	40,2

Fonte: Todos pela Educação.

No EM, o DF começa em 1995 em matemática com 31.5% e cai para 17% em 2013, perdendo quase metade dos pontos; em língua portuguesa, parte de 65.5% em 1995 e desce para 40.2% em 2013, involuindo, pois. No plano federal, matemática inicia com 11.6% em 1995 (já era uma miséria inacreditável) e abaixa para 9.3% em 2013 – menos de 10% dos estudantes do EM aprendem matemática. Em língua portuguesa, parte-se de 45.4% em 1995, para chegar a apenas 27.2% em 2013. A vulnerabilidade do DF nos anos finais e EM é gritante. Existe no DF uma EAPE (Escola para formação permanente de professores) com mais de 100 professores que oferecem sistematicamente cursos de capacitação ou de formação continuada. A pergunta é: como se explica que, havendo esta oferta sistemática, o aprendizado adequado tem caído tão ostensivamente nos anos finais e EM? Seriam cursos contraproducentes? Na verdade, o problema é que os cursos são descaradamente instrucionistas, são mero ensino, marcados por aula, prova e repasse. Resultado: não impactam em qualquer resultado, ou, pior ainda, parecem estar atrapalhando!

É um acinte chamar a isto de formação permanente ou coisa parecida. O que acontece nesses cursos (que são similares às “semanas pedagógicas”)? Instrucionismo sistemático! Mantém-se o mesmo espírito da graduação tradicional, arrastado também para as pós-graduações *lato sensu*, tipicamente ineptas ou mesmo inúteis. É bem possível um professor da rede sair desses cursos ainda mais “despreparado”, assim como é regra, de alto a baixo, que conclusões de graduação deixem o concluinte ostensivamente despreparado para seu exercício profissional. Vimos isso no licenciado em matemática – embora não seja ônus direto seu a quase total falta de aprendizagem em matemática (em particular no EM), está associado a isto – é um horror. É o espírito dos “cursinhos”, comprados avidamente por muitos jovens que precisam encarar vestibulares/concursos: centenas de estudantes reunidos num curral enorme escutam aula, tomam nota, decoram desesperadamente conteúdos enquanto esses são despejados por um “instrutor”, por vezes bem apetrechado técnica e motivacionalmente. Pedagogicamente não valem nada. Mas são “úteis” para o mercado da educação.

A contrapartida disso está em vestibulares e concursos que oferecem exames instrucionistas, nos quais memorização ou decoreba são procedimentos suficientes. A “fraude biológica” que aí se comete é de achar que aprendizagem é feita por aula, a quilo, a metro, entupindo de fora a mente dos estudantes. Ignora-se frontalmente que a mente é equipamento autoral, por natureza autopoietico, que pode aproveitar-se muito de mediações externas adequadas, mas estas não aprendem por ela. Não dá para ensinar uma árvore a crescer. Mas podemos ajudar muito com várias mediações apropriadas (podemos adubar, podar, acompanhar de perto, até “conversar” com ela...). Por falar em conversa, temos na psicanálise a cura pela conversa. Sabemos, porém, que a conversa não cura, quem cura é o interessado, se tomar iniciativa, movido pela conversa. O analista é mediador, não curandeiro. Assim, centenas de cursistas (dos cursinhos) são vitimados por um instrutor profeta, motivador, sereia, que pretende enfiar conteúdo na mente alheia, algo contra a natureza (Maturana, 2001. Demo, 2002). Alguns estudantes sacam a impropriedade gritante e, depois, sozinhos ou em grupo, vão “estudar”, ou seja, vão buscar um jeito de se fazerem autores daqueles conteúdos.

A Universidade, porém, Sabe das Coisas

Aquela ideia provocativa de Kurzban (2010 – “Todos são hipócritas, menos eu!” – aplica-se à perfeição à universidade. Como em seu seio foram gestadas e geradas as teorias mais respeitadas de aprendizagem, sabem o que é aprender, mesmo que, teórica e praticamente falando, sempre tenhamos controvérsias intermináveis. Um PhD, por exemplo, mesmo muitas vezes também entupido de aula, forma-se por outra via: precisa montar projeto de pesquisa, definir por conta própria seu objeto, precisa realizar a pesquisa sob orientação, precisa elaborar um livro e defender em público, precisa estudar devotamente. Disso sai um **Autor**. Realiza-se aí a ideia fundamental de que um sociólogo é quem produz sociologia, não quem teve aula, prova, repasse e recebeu um diploma; não vale ser papagaio de sociologia. Esta mesma verve se aplica ao mestrado, embora já se tenha inventado um “mestrado profissionalizante”, porque se postula – burramente – a divisão entre alguém bacana que pensa e outro mais fraquinho que aplica. Isto aparece ostensivamente na divisão entre EM propedêutico (das entidades privadas, claramente), para quem quer chegar à faculdade e o profissionalizante ou vocacional, para a ralé (Souza, 2009). A ralé na academia são os graduandos – estes são tratados à aula, prova e repasse. Enquanto os pós-graduandos *stricto sensu* avançam em metodologia científica e métodos e técnicas, aprendem a fazer pesquisa e a produzir conhecimento próprio, os graduandos são convidados a sobreviverem dos farelos que caem da mesa, como fazem os gatos em casa.

A hipocrisia se escancara com o Pibic e o reconhecimento generalizado de que o estudante que mais bem aproveita a graduação é o pesquisador – Pibic é precisamente programa financiado pelo CNPq para estudantes que pesquisam orientados por um Doutor (Calazans, 1999). No entanto, este programa

nunca passou de experimento pontual, durante décadas. Está na cara que todos deveriam aprender dessa forma ou similar, está nas teorias mais reconhecidas de aprendizagem, está na pós-graduação *stricto sensu*. Está também no PBL da medicina, uma prática crescente no mundo, também no Brasil. *Grosso modo*, 12 estudantes montam com um tutor/mentor um caso clínico e, durante por volta de duas semanas, saem para resolver a problematização/projeto, estudando em grupo preferencialmente, elaborando propostas e contrapropostas, revendo casos similares, para, ao final, apresentar sua contribuição elaborada. Sabe-se claramente que o melhor médico é o cientista pesquisador, não o papagaio da graduação. O primeiro se autorrenova porque aprendeu a navegar a dinâmica autorrenovadora do conhecimento inventivo, rebelde, disruptivo, enquanto outro vive de conhecimento morto. Está morto. Uma coisa é ser protagonista do conhecimento em ebulição; outra é cuidar de cemitério.

Sobre os professores de carreira universitária pesa o compromisso de continuarem produzindo, em especial publicar periodicamente em revistas de renome e controle entre pares, porque todos sabem que é a melhor maneira de aprender. Capes e CNPq são cães de guarda deste compromisso que muitos já arrolam como “produtivismo” (Costa, 2016) e, cada vez mais, é mesmo. É torpe a exclusão de livros, mesmo os que têm muitas edições ou se tornaram clássicos de certas áreas, como é torpe valorizar citações por conta do comércio que se incentiva nos bastidores. Mas não se aceita um professor universitário que não tenha produção própria, sempre em desenvolvimento e crescente. A hipocrisia aí se espalha para todos os lados: temos os que reclamam de produtivismo, muitas vezes com justa razão, também porque a proliferação obcecada de artigos indica acomodação confortável, como temos um exército que não produz nada – é a turma da greve e que quer ser reitor! Só dá aula, passa prova e enfia repasse – coisa copiada para ser copiada. Para que serve isso? Não serve para nada. É desserviço.

Num grau ainda mais elevado temos o Prêmio Nobel concedido a superautores em áreas do conhecimento. Conhecimento científico só combina com autoria – é processo/produto de autores consagrados, de gente que maneja admiravelmente a cientificidade, a elaboração própria, a inventividade. No entanto, na faculdade prefere-se trabalhar conhecimento morto, aquele da apostila, dos plágios da internet, usando para tanto de aula, prova e repasse. É tão retrógrada esta prática que “metodologias ativas” se inventam para tapar o sol com a peneira – afinal, uma imbecilidade dinâmica é melhor que uma passiva! Resultado é trágico. Temos um licenciado e um pedagogo ineptos – não sabem educação científica, não são pesquisadores profissionais, não possuem autoria de nada. Ao mesmo tempo, não tiveram os estágios adequados, desde o segundo semestre, para teorizar as práticas e encarar os “piores” desafios da escola. Se consultarmos ANA (Tabela 4), depois de três anos (segundo a lenda do Pnaic) apenas metade dos estudantes estão alfabetizados; nos melhores estados (Santa Catarina e Minas Gerais) são ainda quase 40%; em muitos estados vai a 80%. Começa aí a progressão automática oficializada – os estudantes vão caindo para cima sem aprender, sem avaliação, sem cuidado mínimo com sua aprendizagem.

Tabela 4. Proporção de estudantes nos níveis mais baixos (1 e 2) (2014) (3º ano)

LEITURA		ESCRITA		MATEMÁTICA	
1-MG	38.66	1-SC	21.57	1-SC	37.99
2-SC	39.43	2-PR	26.08	2-MG	40.55
3-SP	42.53	3-SP	28.05	3-SP	40.95
4-PR	46.11	4-MT	33.52	4-PR	45.82
5-DF	49.73	5-GO	33.71	5-ES	49.56
6-ES	50.06	6-RS	34.14	6-RS	49.66
7-RS	50.97	7-MG	34.77	7-DF	50.08
8-GO	51.81	8-DF	35.33	8-GO	53.69
9-CE	52.07	9-MS	38.35	9-CE	57.17

(Contin.)

Tabela 4. Proporção de estudantes nos níveis mais baixos (1 e 2) (2014) (3º ano)

(Continuação)

LEITURA		ESCRITA		MATEMÁTICA	
10-AC	52.80	10-ES	39.37	10-MT	57.23
11-MS	53.55	11-RO	39.65	11-MS	57.89
12-MT	55.03	12-AC	40.85	12-RO	58.39
13-RO	56.89	13-RJ	41.71	13-RJ	59.18
14-RJ	57.25	14-CE	44.50	14-AC	59.48
15-RR	67.37	15-RR	44.61	15-RR	68.17
16-TO	68.37	16-TO	46.13	16-PE	70.09
17-AM	69.18	17-PE	50.49	17-TO	70.37
18-PE	71.16	18-RN	51.76	18-AM	71.62
19-RN	72.57	19-AM	56.06	19-RN	75.34
20-PB	76.07	20-AP	56.62	20-PB	76.40
21-PI	77.33	21-PI	56.92	21-BA	78.11
22-BA	77.64	22-AL	58.47	22-PI	78.87
23-PA	78.06	23-PA	59.24	23-SE	79.58
24-AP	79.54	24-BA	59.45	24-PA	79.79
25-SE	80.65	25-SE	59.54	25-AL	81.27
26-MA	80.89	26-MA	61.13	26-AP	82.80
27-AL	81.56	27-PB	60.20	27-MA	83.11

Fonte: Inep.

O MEC inventou o programa da “idade certa” da maneira mais rasteira e incompetente imaginável, indicando também que os “peritos” que ajudaram nesta bravata não estudam, pesquisam, se atualizam. Não existe idade certa para alfabetização – qualquer conceito mais burilado vai alegar que dura a vida toda.

Nos Estados Unidos começa-se educação científica no pré-escolar (há esta experiência já entre nós, embora totalmente peregrina), ou seja, com 4 anos de idade – seria idade *não certa*? Confundiu-se com “dose certa” – o professor precisa calibrar inteligente e sensivelmente o que pode-se fazer com uma criança de 4 ou 6 anos (Linn & Eylon, 2011. Slotta & Linn, 2009). Desde cedo, porém, cultiva-se seu protagonismo no mundo da ciência, com qualidade formal (aprender a pesquisar metodológica e metodicamente bem) e política (saber questionar ciência e elaborar condições emancipatórias do conhecimento científico). O Pnaic passa a anos-luz disso, primeiro porque quer fazer mudança espetacular com a mesma aula, a mesma prova, o mesmo repasse, sobretudo com o mesmo professor, a mesma escola, o mesmo sistema de ensino. Segundo, há erro crasso de diagnóstico – o que menos funciona na escola é aprendizagem, porque só tem ensino. O pedagogo, ao formar-se na faculdade, não tem chance de confrontar-se com este imbróglio e de por-se a resolver, dentro das circunstâncias complicadíssimas de nossa escola, em especial da escola pública. Para fazer-se profissional da alfabetização, precisa ter resolvido casos encardidos, resistentes, renitentes, com devido êxito. Em geral, o estudante não tem mínima ideia do buraco em que vai se meter e por isso não sabe como reagir. Capitula rapidamente, quando percebe que ninguém dá bola, tudo é progressão automática alegre e ligeira. Os ambientes de trabalho, por vezes, são kafkianos, puxando tudo para baixo na imensa vala comum que os dados denunciam estridentemente. Enquanto isso, na faculdade a conversa diária é da pedagogia da transformação, Paulo Freire para cima e para baixo, construtivismo, sociointeracionismo daqui e dali, uma papagaiada geral. Outra hipocrisia que, no fundo, é a mesma.

O pedagogo e o licenciado não sabem produzir conhecimento próprio, porque o ambiente de graduação extorque isso, à revelia dos professores com pós-graduação *stricto sensu*. Sempre foi uma pergunta que não quer se calar, como diz Bok (2007, Duderstadt, 2003): por que um professor doutor, pesquisador profissional, perito em produção científica, quando entra na sala de aula, “só dá aula”? Até o Nobel pode fazer isso frontalmente e exigir até mesmo que o estudante apenas o escute silenciosamente. Donde viria esta panca? Algo pode estar na “arqueologia do saber” de Foucault (1971) – tomando arqueologia como referência epistemológica, nos arcanos do saber, conhecimento e poder, embora não sejam a mesma coisa, são siameses. Conhecimento científico é fonte formidável de poder, precedido dos milênios em que o “perito” (o escriba) podia engambelar seu chefe (analfabeto) (Bellah, 2011). Por esta via é que entrou a obrigatoriedade de pagar dízimo nas religiões judaico-cristãs, não porque Deus necessite disso (Cristo foi a figura mais despojada de que temos notícia e nisto está um dos charmes do Papa Francisco), mas porque os chefes precisam... Descreve-se como ordem divina o que é malandragem humana. Sim, conhecimento é poder, cada vez mais, em especial na sociedade/economia do conhecimento. A aula é a arma docente, cuja bala de prata é a nota. O professor não quer perder este púlpito, este público cativo, esta massa de manobra. Milhões de estudantes são todos os dias “sacaneados” nas escolas/universidades por instrutores que pretendem fabricar a aprendizagem dos outros via ensino mais covarde.

Quem teria inventado a estultícia de que existe conhecimento de 50 minutos? Aprendizagem a quilo ou a metro? Formação por pedaços discretos? Pesquisa de alguns minutos? Uma idade certa para alfabetização? A universidade, mais que a escola, é a instituição mais malandra, porque sabe de sua hipocrisia supina.

Conhecimento Emancipatório

A Europa se emancipou via conhecimento científico, substancialmente. Foi sua maior “tecnologia do espírito”, para muitos a maior de todos os tempos. Sua epistemologia descobriu que é preciso ir além das aparências, desconstruir conhecimento vigentes, sobretudo o senso comum, renovar-se perenemente porque conhecimento é eterno enquanto dura! Como na Wikipédia (Demo, 2011). Foi emancipação enfática que colocou o eurocentrismo como locomotiva do planeta, em particular na produção tecnológica e capitalista, “lendo a realidade” de maneira abstrata, formal e analítica. O “efeito Flynn” (2012), ecoando elevação dos testes de QI no século passado (desde os 1930 mais ou menos) indica que a melhora se deu na região do pensamento abstrato, formal e analítico (matemático, ao final das contas). A modelagem da realidade é a forma que a mente humana descobriu para, aproximativamente, comendo o mingau pelas beiradas, realçando o linear do não linear, o recorrente do caótico e complexo, “dominar” a realidade em seu benefício (que é a virtude das tecnologias – são lineares, sequenciais, também por isso confiáveis – ninguém viajaria num avião metido a não linear, complexo...). Todos os procedimentos matemáticos são simplificações, reduções, na expectativa de que a realidade seria, ao final, simples ontologicamente e, por decorrência, simples epistemologicamente (Demo, 2002). Uma equação, como a de Einstein da relatividade geral e especial, ou as de Newton, são modelagens sucintas, que partem do pressuposto – certamente controverso – de que as dinâmicas podem ser reduzidas a estruturas invariantes, as formas determinam as dinâmicas. Acabamos estudando na dinâmica o que nelas se repete, ou seja, o que não é dinâmico, pela exclusão. Muito pouco, mas suficiente para ir à lua ou desvelar as tecnologias digitais e biológicas atuais. Enquanto cientistas mais abertos reconhecem que sabemos por volta de 5% do universo – nada, na verdade (Thomas, 2015. Ananthaswamy, 2010) – o positivismo tenta impor a noção de conhecimento acabado, completo, final, tão pronto que basta repassar e decorar. É a morte do conhecimento, da pesquisa, da aprendizagem. Este tipo morto de conhecimento não tem potencialidade emancipatória nenhuma.

Se compulsarmos um texto particularmente iluminado de Paulo Freire – “*pedagogia da autonomia*” (1997) – vamos ver que “ler a realidade” pede pensamento abstrato, formal, analítico, matemático, porque a opressão precisa ser desconstruída, confrontada, derrubada. O conhecimento mais disruptivo que temos hoje é o científico, porque não confia em aparências, sentidos comuns, sabedorias comunitárias, linguagens cotidianas, tradições mantidas. Senso comum é fundamental para vida das sociedades em outro lugar, para resguardar e curtir as identidades históricas e culturais, não para a emancipação. Esta exige confronto, com as mesmas armas. Para o oprimido não esperar do opressor a libertação, precisa cortar o cordão umbilical. Senso comum não faz isso; ciência pode fazer. A valorização do senso comum cabe em outra órbita, como bem indica Santos, quando fala de conhecimento prudente e epistemologia do sul (2004; 2009. Santos & Meneses, 2009), mas não se pode ignorar que a epistemologia do sul não emancipou a África, nem a América Latina... Enquanto isso o mundo nórdico corre à velocidade da luz, cavalcando novas tecnologias, método científico, produção científica própria autorrenovada, e, nesta orgia, consumindo o planeta e os terceiros mundos. Incomoda demais que a emancipação eurocêntrica seja colonialista, insustentável, prepotente, destrutiva (não convive com outros conhecimentos rivais; destrói simplesmente); mas uma resposta tupiniquim não resolve nada. É fundamental saber usar conhecimento emancipatório não eurocêntrico, mas sempre formal, abstrato, analítico. Aí está uma das razões para ver o atraso brasileiro em matemática como tragédia incomensurável. Quando Galilei se confrontou com o Papa sobre o heliocentrismo, sua arma não foi senso comum; foi matemática. Ciência tem, entre outras prerrogativas, ser um discurso que se autossustenta na autoridade do argumento, não no argumento de autoridade. Aí está sua potencialidade emancipatória, quando o excluído descobre que a inclusão só pode ser conquista, não doação, Bolsa-Família, assistencialismo, clientelismo, tolerância, esmola, aula. Aula não emancipa a ninguém. Ao contrário, pode só atrapalhar, porque postula um tapado escutando o que não entende.

É fundamental perceber que a escola inclusiva é promessa paranoica ostensiva, quando queremos vender a índios, negros, deficientes que o sistema de ensino teria virtudes includentes que nunca teve. Uma escola onde sequer 10%, em média nacional, aprendem matemática, inclui em quê? Serve para quê? Qual vantagem teriam os índios em meter-se nisso? Não é “presente grego”? Voltemos a Paulo Freire: para colaborar na emancipação do oprimido, cumpre não lhe oferecer coisa pobre, porque só o empobreceria mais ainda; nem vale oferecer o mesmo, porque não desfaz o atraso; precisa de escola muito superior, talvez como se imagina ser uma Escola Integral, desde que não seja a mesma arapuca tradicional. A escola que se oferece à população é uma arapuca oficializada – nela quase ninguém aprende, e continuamos apostando alucinadamente nela, como consta do PNE (Demo, 2016b). Se reconhecermos que educação emancipatória precisa de educação científica, a escola teria de ser reinventada por completo, porque não tem qualquer afinidade com produção própria científica dos estudantes. Aprender como autor (Demo, 2015) pode ser uma sugestão pertinente, porque tenta apanhar esta dinâmica da construção da autonomia vinda de dentro, tendo o professor como mediador insubstituível.

Aprendizagem só emerge, quando aparece autoria. Sem esta, é memorização, decoreba, instrução, treinamento, imbecilização, “cursinho”. A escola vale pela produção estudantil científica. Avalia o que o estudante produz, não por prova. Lê-se a alma do estudante em sua produção própria, não em provas, que são invencionices. Vamos combinar que nenhuma avaliação satisfaz, mas a que mais poderia satisfazer é aquela que respeita o estudante em sua produção própria, até porque lhe permite reagir, não aceitar, questionar e, sobretudo, evoluir. Assim avaliamos o PhD – pela sua produção. Então, a escola pode ser emancipatória, como sugeria Paulo Freire, se for autoral. A escola que temos é um trambique contra a autoria discente.

Metodologias Ativas para Inglês Ver

O próprio modismo indica “má consciência”, como é o caso da extensão na universidade. Sabendo que universidade é instituição no mundo da lua, joga-se uma casca de banana para ver se os tolos caem. Apenas não se percebe que, estando cidadania na extensão, está fora do currículo, do miolo da instituição: é eventual, assessoria, voluntária, penduricalho. Vale algo similar com metodologias ativas: o escândalo de uma escola passiva, onde quase ninguém aprende, oportuniza o modismo, para ver se um defunto volta à vida. Ao fundo, no entanto, o que está na berlinda não é o direito do estudante de aprender, mas o amuleto docente da aula, que “precisamos” salvar a qualquer custo. Cada vez mais fica aparente que aula é dispensável, ou pode mesmo ser um tiro no pé. A aprendizagem não está na aula, na retórica docente, na encenação de sala de aula, na apostila; está na mente do estudante, se estudar, ler, pesquisar, elaborar. Faltando isso tão acintosamente, é preciso uma cortina de fumaça para que não se veja a bandalheira que temos.

Estranha, mais que tudo, que os dados disponíveis – cada vez mais abundantes, insistentes, estridentes – não sugerem que a escola não presta porque o currículo é antiquado, porque as crianças não se alfabetizam na idade certa, porque falte aula. Não presta porque as crianças não aprendem, num abismo que só se alarga e aprofunda, em particular nos anos finais e EM. Advindo o Ideb de 2015 – que o Ministro diz ser uma tragédia – notamos uma queda subsequente, esperada, já monótona, numa série história desde 1995, ou seja, desde outros governos, porque nenhum governo até hoje “se mancou”. O MEC produz os dados que não entende ou não quer entender. É nisto a imagem mais perfeita da derrocada escolar: ninguém entende matemática. É como o jovem que faz a licenciatura em matemática para ganhar um piso salarial de pouco mais de dois mil reais – vê-se que não sabe calcular! A falta de diagnóstico honesto e técnico prolifera reformas inócuas, por vezes totalmente equivocadas como Pnaic e Mais Educação. Já estamos fartos de saber que se o professor não mudar – em tudo, na formação original, na formação continuada em serviço, na valorização socioeconômica – qualquer reforma soçobra. Não há como reformar a escola à revelia do professor. No entanto, queremos reformar o EM com o mesmo professor, a mesma aula, prova e repasse, a mesma escola, a mesma retórica. Assim como o estudante de repetente se vê no 12º ano e nunca soube por quê, já que sabe que não sabe nada, assim o MEC estica uma sistema de ensino que sabemos, pelo menos desde 1995 (esta data é apenas o início da série do Saeb/Ideb), que não faz qualquer sentido.

Enquanto o aluno não aprender (e cada vez menos), a escola não vale. Metodologias ativas – em si uma ideia bem interessante – são só o novo ato de um teatro do absurdo. Passado este modismo, teremos outro, e mais outro, não para atender ao direito constitucional do estudante de aprender, mas para salvar o fetiche docente: aula. Nem ele acredita mais nela, quando observa à sua frente um bando de adolescentes enojados. Ouve-se à toda hora que a aflição maior da escola é indisciplina. Com certeza. Está cada vez mais impossível ter um lote de adolescentes dóceis, quietos, atentos, dispostos a escutar aula, mesmo que seja de apenas 50 minutos. Se fossem perguntados diriam, de chofre, que teriam coisa melhor a fazer, como, por exemplo, entreter-se com videogames (sérios, de preferência). O enfado bocejado sonoramente na sala de aula não aparece na trama do videogame, onde o jogador se perde imerso, dedica-se caninamente a decifrar os desafios, estuda, pesquisa, elabora, participa de fóruns e grupos de trabalho etc. Não gosta de desafio “fácil”, como quer o licenciado em matemática “facilitador” para aluno pobre que não entende matemática. Quer o mais desafiador, porque isto o move de dentro, profundamente; não precisa que ninguém obrigue; ele corre atrás, porque isto lhe faz sentido. A escola não. Embora indisciplina tenha muitas outras razões duríssimas, em geral esquecemos de perguntar se não adviria também de uma escola insuportável...

Quando vemos estudantes envolvidos em PBL ou no Pibic, dedicando-se devotamente às tarefas que lhe são significativas, podemos aquilatar que aprendizagem não é capricho docente, truque, oratória,

motivação extrínseca, mas gana discente que vem das entranhas. A escola desconhece isso porque “peritos” do arco da velha decidiram que lá se têm apenas aula, prova e repasse. Aluno é vítima. Escola é prisão. Para aliviar, entram “metodologias ativas”, para remexer um pirão velho e deteriorado, para enfeitar defunto. Convenhamos que há muita gente que faz de metodologias ativas um trunfo importante (Berbel, 2011), mas, a rigor, não são novas, nem inovadoras, porque este fantasma sempre rondou a escola apodrecida. Aprender como autor (Demo, 2015) não foi inventado agora. Já era coisa socrática. Ciência só anda com o desenvolvimento de autorias rivais, divergentes, disruptivas. Sempre foi assim, embora na sala de aula tudo isso se sufoque em nome de uma aula em geral copiada para ser copiada. Por isso, reconhecemos que escola existe par que o professor dê aula, não para o estudante aprender. É o que os dados berram.

Fartamente, metodologias ativas são usadas para “ativar” aulas falecidas, como na foto comum do professor rodeados de estudantes em algazarra solta (Metodologias Ativas, 2014), como se “aula provocasse como a vida”. Quando a vida vira aula, é porque escola é cemitério. Vida é bem outra dinâmica, como a evolução sugere: um movimento autopoietico que irrompe de dentro, como automovimento propriamente, não como açoite externo. Pão e circo podem encher a barriga por um momento, mas não dão sentido à vida. Talvez esta seja a metáfora mais cabível às metodologias ativas: são pão e circo. Como são pão e circo a grande maioria das palestras de motivação das semanas pedagógicas, porque são típica alegria do bobo alegre. O signo dessa bobagem é videoaula (Demo, 2015b), saudada por muitos como achado redentor – olhando bem, é aula, apenas um pouco mais “ativa”, mas o espírito (ou falta de espírito) é a mesma. Não ocorre ao professor que metodologias ativas pediriam ir completamente além disso: oportunizar que o estudante faça seu vídeo e cientificamente adequado.

Manipular mentes sempre foi tentação da elite e seus porta-vozes. O que o método científico trouxe de pertinente, entre outras coisas e também entre tantas controvérsias, é que precisamos deixar de lado o argumento de autoridade, preferindo sempre a autoridade do argumento. Foi o que Galilei insinuou ao Papa – não descrever o universo do ponto de vista de uma pretensa autoridade, mas seguir o argumento possível, baseado em evidências controláveis técnica e intersubjetivamente, matematizado, aberto. Neste eco, ficava claro que o heliocentrismo tinha melhor chance, mesmo contra todas as aparências e versos da Bíblia. Entretanto, porque ciência se faz em sociedade, o argumento de autoridade não morre. Antes, ressuscita em toda aula, sonoramente. Não é conhecimento que vale por sua argumentação que lhe faculta relativa capacidade de autossustentação, é autoridade que decide o que vale e não vale. Isto pode até ficar um pouco mais divertido com metodologias ativas, mas é golpe.

CONCLUSÃO

Para os mais pobres, a escola talvez fosse a única chance da vida. Esta percepção moveu Paulo Freire e outros educadores incisivamente, porque entendiam que exclusão social pode ser confrontada, desde que o oprimido tenha oportunidade de “ler a realidade” com devida conscientização (Taylor & Cranton, 2012). Mezirow (1990. Mezirow & Associates, 2000) estudou mudanças de vida em senhoras, em geral recém-divorciadas, que entravam na faculdade na expectativa de tomarem seu destino em suas mãos. O divórcio já fora uma decisão fundamental, porque haviam sacudido um jugo de gênero. Agora queriam conquistar o mundo, no qual desejavam ser protagonistas. Notou nelas que a capacidade de analisar a realidade em termos abstratos, formais, analíticos facultava perceber que as situações postas como imutáveis eram perfeitamente mutáveis. Rejeitando o argumento de autoridade, brandiam a autoridade do argumento e com ele compareciam com proposta própria, com devida autoria. Esta mudança é possível e isto se esperaria na escola pública, onde tanta gente perde grande parte de sua infância e adolescência vegetando num mar de aulas. Quem chega ao 12º ano sem saber matemática,

perdeu seu tempo. Está muito despreparado para a vida. Mas teve todas as aulas, fez todas as provas, viu todos os conteúdos. Para nada.

Aí inventam-se metodologias ativas para ver se, ativando este teatro do absurdo, talvez ganhe algum sentido. No entanto, absurdo ativo é ainda mais absurdo!

REFERÊNCIAS

ANANTHASWAMY, A. 2010. *The Edge of Physics – A journey to earth’s extremes to unlock the secrets of the universe*. Houghton Mifflin Harcourt, New York.

BARBOSA, E.F. & MOURA, D.G. 2013. Metodologias Ativas de Aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do SENAC* 39 (2): 48-67. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>.

BELLAH, R.N. 2011. *Religion in Human Evolution – From the Paleolithic to the axial age*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.

BERBEL, N.A.N. 2011. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas* 32(1):25-40.

BOEHM, C. 2012. *Moral Origins – The evolution of virtue, altruism, and shame*. Basic Books, N.Y.

BOK, D. 2007. *Our Underachieving Colleges: A candid Look at how much Students Learn and why they should be Learning more*. Princeton University Press, Princeton.

BORGES, T.S. & ALENCAR, G. 2014. Metodologias ativas na programação da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do ensino superior. *Cairu em Revista* 3 (4): 119-143. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf>.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.

CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. Cortez, São Paulo, 1999.

CHABRIS, C. & SIMONS, D. 2010. *The Invisible Gorilla: And Other Ways Our Intuitions Deceive Us*. Crown Archetype, N.Y.

CLEMENTE, S.M.M. & MOREIRA, E.C.M. 2012. Metodologias ativas e problematizadora para a educação na área da saúde: Um caminho para a autonomia do educando. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/marupiira/article/view/435>>.

COSTA, F. 2016. *A presença do Homo Academicus na contabilidade: Um olhar bourdieusiano sobre o contexto social do desenvolvimento da produção científica contábil brasileira*. Tese de doutorado, USP/FEA, São Paulo.

DEMO, P. 2002. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. Atlas, São Paulo.

_____. 2008. Salário de docente básico. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1FFbd0OxOZ2eXNggAe7ynd5LKIDHvAM0W6OFDttEEbw/pub>>.

_____. 2011. A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Ibict, Brasília.

_____. 2015. *Aprender como autor*. Atlas, São Paulo.

_____. 2015a. “Adoro Ensinar”. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1TPKd6TfevuyvmUzF6dghnIq_58nN8mbGE7awlBgho9E/pub>.

- _____. 2015b. Escola de um mundo só de Khan. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/17NYALslIpyhiqz6SGUOk6U9v8VQ70Y0CyGa6XRnhDU/pub>>.
- _____. 2015b. Professor eterno aprendiz. Alfabeta, Ribeirão Preto.
- _____. 2016. Escola de Eunucos. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1PXwMk8hV7086gEz7ScwLaeLM-rcEmyaa4i7CjcDNcm/pub>>.
- _____. 2016a. “Pátria Educadora” _ Onde aprender é algo excepcional. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1BsgiRF9lmxA7nGJKZY7xjLKBv5r8hKUjfgiWPGabqQ/pub>>.
- _____. 2016b. PNE: uma visão crítica (ebook). Papirus, Campinas.
- _____. 2016c. Professor Mediador. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1IcId8nfWtT_Iho6QeGyR24w_jpHBwrYsQ3lSuN8szQ/pub>.
- _____. 2016d. Toupeiras Pedagógicas. A propósito dos dados do Saeb/Ideb 2015. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/134WCqhjGqzrkSIgMVgJ8C5isPfAvwVcAP2qBQm8JTJU/pub>>.
- DUDERSTADT, James J. 2003. A University for the 21st Century. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- FLYNN, J.R. 2012. Are we getting smarter? Rising IQ in the 21st century. Cambridge U. Press, Cambridge.
- FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Vozes, Petrópolis, 1971.
- _____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Vozes: Petrópolis, 1977.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.
- GEE, J. P. 2003. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. Palgrave, New York.
- _____. Good Video Games + Good Learning. Peter Lang, New York, 2007.
- GEMIGNANI, E.Y.M.Y. 2012. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação Online 1(2). Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/download/14/22>>.
- GEWEHR, D., STOHSCHOEN, M.A.G., MARCHI, M.I., MARITNS, S.N., SCHUCK, R.J. 2016. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: Uma abordagem de iniciação à pesquisa. *Ensino & Pesquisa* 14(1). Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/843>>.
- HAIDT, J. 2012. The Righteous Mind: Why good people are divided by politics and religion. Pantheon, N.Y.
- HARDING, S. 1998. Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- _____. 2011. (Ed.). The Postcolonial Science and Technology Studies Reader. Duke University Press Books, Durham.
- ISAACSON, W. 2014. The Innovators: How a group of hackers, geniuses, and geeks created the digital revolution. Simon & Schuster, N.Y.
- KHAN, S. 2012. The One World School House – Education reimaged. Twelve, N.Y.
- KOCH, C. 2012. Consciousness – Confessions of a romantic reductionist. The MIT Press, Cambridge.
- KURZBAN, R. 2010. Why Everyone (Else) is a hypocrite: Evolution and the modular mind. Princeton University Press, Princeton.

- LINN, M.C. & EYLON. B.-S. 2011. Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration. Routledge, N.Y.
- MANOVICH, L. 2013. Software takes command. Bloomsbury, N.Y.
- MASETTO, M.T., ZUKOWSKY-TAVARES, C., WILD, A. 2012. Metodologias ativas em cursos de graduação em direito – EdUECE Livro 2. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/METODOLOGIAS%20ATIVAS%20EM%20CURSOS%20DE%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20EM%20DIREITO.pdf>>.
- MATURANA, H. 2001. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Organização de C. Magro e V. Paredes. Ed. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte.
- MCQUAIG, L. & BROOKS, N. 2012. Billionaires' Ball: Gluttony and hubris in an age of epic inequality. Beacon Press, N.Y.
- MELO, B.C. & SANT'ANA, G. 2012. A prática da Metodologia Ativa: Compreensão dos discentes enquanto autores do processo de ensino-aprendizagem. *Com. Ciências Saúde* 23 (4): 327-339. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2012Vol23_4_5_ApraticaMetodologiaAtiva.pdf>.
- METODOLOGIAS ATIVAS, Aulas que provocam como a vida. 2014. Grupo UBEC. Disponível em: <http://portal.ubec.edu.br/noticia/metodologias-ativas-aulas-que-provocam-como-vida/#.V_Zo0JMrI2I>.
- MEZIROU, J. & ASSOCIATES. 2000. Learning as Transformation – Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass, San Francisco.
- MEZIROU, J. 1990. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. Jossey-Bass, New York.
- MITRE, S.M., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M. et alii. 2008. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva* 13(2). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018>.
- MORAN, J. 2015. Mudando a educação com metodologias ativas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>.
- PIAGET, J. 1990. La Construction du Réel chez l'Enfant. Delachaux & Niestlé, Paris.
- PINK, D.H. 2009. Drive – The surprising truth about what motivates us. Riverhead Books, New York.
- PRENSKY, M. 2010. Teaching Digital Natives – Partnering for real learning. Corwin, London.
- RAMACHANDRAN, V.S. 2012. The Tell-Tale Brain: Unlocking the mystery of human nature. Cornerstone Digital, N.Y.
- REZENDE JÚNIOR, R.A., DEUS JÚNIR, G.A., CASTRO, M.S., LEMOS, R.P., ALVES, R.H.F. 2013. Aplicabilidade de metodologias ativas em cursos de graduação de engenharia – COBENGE. Disponível em: <http://www.fadep.br/engenharia-eletrica/congresso/pdf/118003_1.pdf>.
- ROCHA, E.F. 2012. Metodologias ativas: Um desafio além das quatro paredes da sala de aula. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf>.
- ROCHA, H.M. & LEMOS, W.M. 2014. Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento – IX SIMPED. Disponível em: <<http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>.
- RUSHKOFF, D. 2010. Program or be programmed. OR Books, N.Y.
- SANTOS, B.S. (Org.). 2009. As Vozes do Mundo. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

SANTOS, B.S. & MENESES, M.P. (Orgs.). 2009. Epistemologia do Sul. Almeida, Portugal.

SANTOS, B.S. 2004. Conhecimento Prudente para uma Vida Decente – “Um discurso sobre as Ciências” revisitado. Cortez, São Paulo.

SLOTTA, J.D. & LINN, M.C. 2009. Wise Science – Web-based inquiry in the classroom. Teachers College Press, N.Y.

SOBRAL, F.R. & CAMPOS, C.J.G. 2012. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: Revisão integrativa. *Rev. Esc. Enferm. USP* 46 (1): 208-218. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/199919/1/pmed_22441286_por.pdf>.

SOUZA, J. 2009. A ralé brasileira: Quem é e como vive. Editora da UFMG, Belo Horizonte.

TAYLOR, E.W., CRANTON, P. & Associates. 2012. The Handbook of Transformative Learning – Theory, research, and practice. Jossey-Bass, San Francisco.

THOMAS, A. Hidden in plain sight 4: The uncertain universe. Amazon. N.Y., 2015.

THOMAS, M. (Ed.). Deconstructing Digital Natives – Young people, technology and the new literacies. Routledge, London, 2011.

TIBA, Içami. 2007. Disciplina - Limite na medida certa. Integrare Editora, São Paulo, 2007.

_____. Quem Ama, Educa! Integrare Editora, São Paulo, 2007a.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE INTERDISCIPLINARIDADE: obstáculos a serem superados

Alfredo Souza de Oliveira¹
José Flávio Rodrigues Siqueira²

RESUMO

Buscou-se, com este trabalho, verificar se as professoras alfabetizadoras planejam atividades, interdisciplinarmente, e por meio de sequências didáticas. Para isso, utilizou-se o 4º encontro do Pnaic 2015 em que o Caderno 03 – A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização foi objeto de estudo. Para tanto a organização do encontro pautou-se em atividades que evidenciassem os conceitos de interdisciplinaridade e sequência didática de acordo o material do Pnaic. Esse encontro foi estruturado em cinco atividades: uma de análise de sequência didática disponível em *site* na internet e duas de elaboração de sequência didática interdisciplinar. As outras duas atividades buscaram o reconhecimento de conceitos. Os participantes deste trabalho foram as professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino dos municípios de Jardim, Guia Lopes da Laguna e Deodópolis que participaram do encontro do Pnaic. O suporte teórico às atividades aplicadas, bem como a reflexão acerca dos resultados foram Barros-Mendes, Souza e Silva (2015); Pessoa (2015); Fazenda (1998, 2008); Zabala (1998, 2002) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Evidenciou-se, após a leitura e diálogo dos textos da seção “Aprofundando o Tema”, constantes no Caderno 03, que os conceitos de interdisciplinaridade são confundidos com os de multidisciplinaridade e transversalidade, além do desconhecimento das propostas de sequências didáticas trazidas por Pessoa (2015). Diante disso, reforça-se a necessidade de formações continuadas às alfabetizadoras que formalizem as diferenças conceituais defendidas por Fazenda (1998, 2008) entre as terminologias inter, multi e transversalidade, de modo que seja possível elaborar estratégias metodológicas que favoreçam o letramento das crianças. Outra necessidade está na implantação da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Palavras-Chave: Ciclo de alfabetização, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordaremos resultados de atividades realizadas com professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino, no 4º encontro de formação, realizado em 2015, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Pnaic. Esse encontro teve como objetivo estudar o Caderno 03 – A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Para tanto, a organização do encontro pautou-se em atividades que evidenciassem os conceitos de interdisciplinaridade e sequência didática de acordo com os autores presentes no material do Pnaic.

No ano de 2015, ocorreram sete encontros de formação, a descrever: 1) Seminário Inicial: reapresentação do Pnaic e retomada das propostas de 2013 e 2014; 2) Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; 3) Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões; 4) Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; 5) A criança no Ciclo de Alfabetização; 6) A organização do trabalho

¹ Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *campus* Campo Grande.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul *campus* Campo Grande.

escolar e os recursos didáticos na alfabetização; e 7) Seminário Final - apresentação de experiências exitosas.

Justifica-se a análise dos resultados das atividades do 4º encontro diante da massificação de orientações governamentais sobre a importância do trabalho interdisciplinar e transversal nas escolas públicas, quanto pela constância produção de atividades e projetos interdisciplinares mencionadas pelas professoras alfabetizadoras.

O suporte teórico às atividades aplicadas, bem como a reflexão acerca dos resultados serão Barros-Mendes, Souza e Silva (2015); Pessoa (2015); Cordeiro, Minatel, Pieruccini e Kasim (2015); Fazenda (1998, 2008); Zabala (1998, 2002) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O texto está estruturado a apresentar o Pnaic, bem como os conceitos de interdisciplinaridade, transversalidade, sequência didática de acordo com documentos oficiais no item “Teoria”, o público-alvo e atividades realizadas na “metodologia”. A discussão acerca dos resultados da aplicação das atividades e condução da reflexão embasada na teoria estará na “análise” e as considerações dos autores na última parte denominada “conclusão”.

Teoria

A utilização das terminologias interdisciplinaridade e transversalidade não foram propostas pelo Pacto Nacional pela Idade Certa. Elas remontam de diversos documentos oficiais nacionais e estaduais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; Parâmetros Curriculares Nacionais; e Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental.

Na resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a interdisciplinaridade e a transversalidade são mencionadas nos artigos 13, 14, 17 e 29. O artigo 13 faz parte do capítulo que apresenta as formas de organização curricular, que prevê:

[...]

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, **interdisciplinar** ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

[...]

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem **interdisciplinar**, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão **interdisciplinar**, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

[...]

IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares; § 4º A **transversalidade** é entendida como uma forma de organizar o trabalho

didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. § 5º A **transversalidade** difere da **interdisciplinaridade** e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. § 6º A **transversalidade** refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a **interdisciplinaridade**, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2013, p. 67 - grifos dos autores).

É nítida a intenção de que a prática pedagógica nas escolas deve orientar-se na perspectiva da interdisciplinaridade e na transversalidade, inclusive com a inclusão desses princípios no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Dessa maneira, acredita-se que os currículos escolares preveem essas práticas, vistos orientarem-se parte por estas diretrizes.

Os artigos 14 e 17 estão incluídos no capítulo que orienta sobre a formação básica comum e a parte diversificada do currículo e determina:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. [...] § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem **transversalmente** a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.
[...]

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos **interdisciplinares** eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência (BRASIL, 2013, p. 67-68 - grifos dos autores).

Percebe-se que a organização curricular por componentes curriculares e/ou disciplinas englobam tanto para a parte comum quanto para a diversificada, porém, como estratégia de não fragmentação do conhecimento, as diretrizes salientam a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Delimita-se a partir de agora, a atuação dos termos no ensino fundamental, pois o ciclo de alfabetização é compreendido como os três primeiros anos dessa etapa de ensino. Para o ensino fundamental, a resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos retoma a transversalidade no artigo 16 da seção sobre a Base Nacional comum e a parte diversificada.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. [...] § 2º A **transversalidade**

constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) (BRASIL, 2013, p. 134 - grifos do autor).

A interdisciplinaridade não é mencionada, porém seu princípio articulador de conhecimentos é mencionado. Também faz sentido, esse documento específico para o ensino fundamental reportar-se ao da Educação Básica, ou seja, há uma consonância nos princípios de organização do currículo, tanto para a interdisciplinaridade quanto para a transversalidade.

No artigo 24, estão as argumentações favoráveis à integração dos conteúdos e a relevância das abordagens contextualizadas.

A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e **interdisciplinar** oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos **interdisciplinares** com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva **transversal**, e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2013, p. 135 - grifos dos autores).

Nesse ponto, além da relação entre o termo integração com os de interdisciplinaridade e transversalidade, as diretrizes apresentam a necessidade da contextualização e da valorização das experiências dos estudantes. Assim, atividades interdisciplinares e transversais favorecem, de acordo com o documento, conexão entre áreas de conhecimento e cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs trouxeram a preocupação com o aprendizado para a cidadania, ou seja, “que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 25). Ao adotar questões de cidadania no currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a transversalidade como estratégia didática, de maneira que esses conhecimentos possam “compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (BRASIL, 1997, p. 25).

Ao incluir os temas transversais, os PCNs direcionam a aprendizagem para questões locais e regionais, por meio da contextualização, e ainda atestam que, a partir disso, “o currículo ganha em flexibilidade e abertura” (BRASIL, 1997, p. 25).

Verifica-se assim, que a contextualização, a transversalidade e a interdisciplinaridade presentes nas diretrizes da educação básica e do ensino fundamental remontam-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Barros-Mendes, Gomes e Silva (2015) no texto “A interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização” presente no caderno de formação n. 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa lembram que a interdisciplinaridade não é um tema novo nas escolas. Os autores recordam que:

De acordo com Fazenda (2002), o movimento em prol de um ensino que considere o todo, o global das áreas de conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade, aparece na Europa (principalmente na França e na Itália), em meados da década de 1960 (FAZENDA, 2002 *apud* BARROS-MENDES, GOMES e SILVA, 2015, p. 09).

Deduz-se assim, com o mencionado por Fazenda (2002), que a busca pelo conhecimento total é antiga e reporta-se às origens europeias. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como possibilidade redentora da não fragmentação e especialização do saber.

Esses autores utilizam-se, ainda, de Santomé (1998) para conceituarem a interdisciplinaridade como:

...uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63 *apud* BARROS-MENDES, GOMES e SILVA, 2015, p. 11).

Assim, a interdisciplinaridade favorece a comunicação entre saberes de áreas do conhecimento distintas e entre componentes curriculares/disciplinas, envolve, ainda, uma renovação das metodologias, a partir da colaboração e cooperação entre os professores responsáveis por estas áreas ou componentes. Isso quer dizer que, para uma prática interdisciplinar, é necessária renovação da postura docente.

Barros-Mendes, Gomes e Silva (2015) mencionam Luck (1994) para defender a utilização da interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização. Para esse autor:

Somente desse modo os alunos poderão desenvolver os direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC e exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1994 *apud* BARROS-MENDES, GOMES e SILVA, 2015, p. 11).

Dessa forma, os autores corroboram e ratificam “a necessidade da permanência da interdisciplinaridade, e que ela ocorra de fato, consolidando-se nas práticas dos professores” (BARROS-MENDES, GOMES e SILVA, 2015, p. 11).

Ao trazer propostas de atividades interdisciplinares no ciclo da alfabetização, Cordeiro, Minatel, Pieruccini e Kasim (2015) mencionam que, primeiramente, o planejamento deve prever três aspectos importantes: a superação, a integração e a interação. A superação diz respeito à negação da apresentação de conhecimentos fragmentados e de atividades subordinadas ao universo sociocultural dos estudantes. A integração está relacionada à articulação dos saberes das diferentes áreas do conhecimento sem a descaracterização das especificidades de cada uma. A interação vincula-se às relações de mediação que devem ocorrer entre os alunos e dos alunos com as professoras.

Pessoa (2015), a fim de exemplificar práticas interdisciplinares, argumenta sobre a utilização de sequências didáticas, pois:

Um aspecto importante do uso das sequências didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares (PESSOA, 2015, p. 64).

Para a autora, as sequências didáticas favorecem a interdisciplinaridade devido ao desencadeamento de atividades que se complementam. Acrescenta-se que uma sequência didática para Zabala (1998) é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Diante do exposto, verifica-se um engajamento do Pnaic para a utilização de uma estratégia didática, que é a sequência didática e da interação e integração dos conhecimentos via interdisciplinaridade e transversalidade.

Metodologia

Esta pesquisa, quanto à natureza, enquadra-se no tipo aplicada, pois visa gerar conhecimentos específicos de um dos campos da Educação. Ainda, quanto à abordagem, optou-se pela qualitativa devido à interpretação dos dados coletados pelas atividades das professoras e à aplicação de significados a partir das análises. Além disso, quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória porque adota a revisão bibliográfica e a análise de atividades de um determinado grupo de profissionais da educação. Por fim, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, entende-se que é participante, pois houve interação entre os pesquisadores e o grupo pesquisado.

Utilizou-se como objeto de pesquisa o 4º encontro de formação com as professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atuantes nos municípios de Deodópolis, Guia Lopes da Laguna e Jardim.

Para tanto, foi realizada a revisão de literatura a respeito de interdisciplinaridade, transversalidade e terminologias próximas, além dos cadernos de formação propostos pelo Pnaic no ano de 2015. De maneira síncrona, a análise documental foi adotada, pois todas as atividades escritas nesse encontro serviram de base para esta crítica. Além disso, os depoimentos orais das professoras alfabetizadoras foram transcritos pelos orientadores de estudo.

Diante da necessidade do entendimento a respeito do 4º encontro, esclarece-se a seguir sua estrutura.

O encontro foi estruturado em cinco atividades, a saber: a) Atividade 1 - discussão do vídeo “Interdisciplinaridade e transversalidade na educação³”; b) Atividade 2 - Confeccionando um Elmer⁴; c) Atividade 3 - Atividades de múltipla escolha a respeito dos textos “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização” e “Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”; d) Atividade 4 - Analisando sequências didáticas interdisciplinares; e) Atividade 5 - Descobrimo o Joãozinho da Maré⁵.

O público-alvo deste estudo são as 23 professoras de Deodópolis, as 08 de Guia Lopes da Laguna e as 10 de Jardim. Todas as 41 professoras alfabetizadoras atuam, em pelo menos, um dos anos do ciclo da alfabetização. Registra-se que, no município de Deodópolis, existem 06 escolas estaduais, 02 em Guia Lopes da Laguna e 03 em Jardim.

Neste artigo serão descritas e analisadas as atividades 1 e 4, pois tinham como objetivo a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade, transversalidade e sequências didáticas.

³ Link de acesso ao vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwye78Vk>.

⁴ Atividade baseada no livro Elmer do autor David McKeen.

⁵ Atividade baseada no texto de autoria de Rodolpho Caniato publicado na Editora Papirus.

A atividade 1 foi iniciada com a apresentação do vídeo “Interdisciplinaridade e transversalidade na educação” do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista/UNESP, disponibilizado no próprio canal virtual⁶ da Universidade. Em seguida, as professoras registraram, no caderno de atividades, dois questionamentos: conceitue os termos interdisciplinaridade e transversalidade e quais outros conceitos podem usualmente ser confundidos com as terminologias supramencionadas?

A atividade 4 foi realizada em grupo e, para sua resolução, foram entregues exemplares do livro “Frederico Godofredo”, de autoria da Liana Leão. Além disso, foram distribuídas sequências didáticas que utilizam a obra da Liana Leão e estão disponíveis na internet. Realizada a leitura do livro e das sequências didáticas, o grupo respondeu as perguntas e comentou as proposições: “a) A sequência didática é interdisciplinar? Justifique.”; “b) Quais as possibilidades de adequação que a sequência didática exige?”; “c) Socialize com a turma seus apontamentos”.

No próximo item serão apresentados os dizeres das professoras alfabetizadoras e alguns apontamentos com base nos autores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Análise

A primeira atividade a ser analisada teve como primeira ação a exibição do vídeo “Interdisciplinaridade e transversalidade na educação” do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista/UNESP. O vídeo é iniciado com um posicionamento do professor Nilson José Machado, da Universidade de São Paulo/USP: “A gente vem pra escola pra aprender a ler o mundo, começa lendo um texto, mas ler compreender é ler e compreender o mundo” (UNIVESPTV, 2011).

De acordo com Saviani (1996), a promoção do homem é função primordial da educação, portanto, a escola é responsável por “organizar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem” (SAVIANI, 1996, p. 27).

Dessa maneira, a concepção anunciada no vídeo está muito próxima da de Saviani (1996), mas queremos avançar nesse conceito e incluir que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1979, p. 9), pois, assim, teremos cidadãos equipados para a transformação da sociedade.

No decorrer do vídeo, alguns depoimentos de professores e estudantes aparecem para formalizar a importância da aprendizagem por meio da interdisciplinaridade e/ou transversalidade. De acordo com a professora de Língua Portuguesa, “as questões ambientais podem ser bem tratadas em qualquer disciplina”. Para os discentes, as aulas, nessa proposta, são mais interessantes, a perceber pelos depoimentos a seguir:

Fica mais fácil a gente entender muita coisa porque as matérias são interligadas. A gente não aprende coisas isoladas. (Estudante A)

As aulas estão mais dinâmicas e elas ligam entre si, então a gente não aprende só química, só ar, átomos que se ligam, cálculo só cálculo [...]. (Estudante B)

Isso facilita o aprendizado de todas as matérias. A gente aprende de uma forma diferente, onde a gente consegue admitir melhor os conhecimentos e também usar eles em nosso dia-a-dia. (Estudante C) (UNIVESPTV, 2011)

⁶ O canal Univesp TV é hospedado no youtube.com.

Como as professoras desta pesquisa lecionam para crianças na idade do ciclo da alfabetização, não há como apresentar, depoimentos dessas crianças sobre a importância da integração entre os conhecimentos, tal como os depoimentos trazidos pelos estudantes da etapa do Ensino Médio, mas recorreremos a eles para que seja percebido que não são só teóricos e professores que evidenciam o caráter positivo dessa proposta.

É evidente que os estudantes concebem a utilização dos conhecimentos escolares como globais quando mobilizados para a solução de um problema do cotidiano. Dessa maneira, os estudantes complementam o posicionamento do professor Nilson José Machado, pois todos exibem que a compreensão do mundo faz-se por meio dos conhecimentos adquiridos na escola.

A interdisciplinaridade e a transversalidade são descritas por meio de uma entrevista com o professor Nilson José Machado, que afirma:

[sic] A interdisciplinaridade surgiu como um chamado para que as disciplinas não mudassem seus objetos, mas que houvessem relações mais fortes entre as disciplinas. A realidade não é disciplinar, a escola é, a realidade não (UNIVESPTV, 2011).

Percebe-se que o professor da USP reforça que a organização escolar em disciplinas é uma prática em discordância com a vivência em sociedade pelas pessoas, que ele coloca como “realidade”. Durante o dia a dia, cada cidadão utiliza conhecimentos das mais diversas disciplinas apresentadas pela escola, porém sem nomeá-las ou separá-las, como a escola faz.

Isso nos revela a grande necessidade de uma revisão no currículo escolar, pois a prática segmentada em disciplinas está apoiada em um modelo educacional que remonta o século XVII em que a ampliação da escola para as classes abastadas era uma urgência. Ainda que tenhamos diversos problemas sociais, econômicos e educacionais, essa fragmentação não fornece conhecimento suficiente para uma vida plena no século XXI.

Para complementar o pensamento, o professor Nilson José Machado, apresenta a transversalidade:

A reação na organização curricular, a reação a fragmentação disciplinar foi a busca da transversalidade, quer dizer, a busca de temas que atravessassem transversalmente assim todas as disciplinas (UNIVESPTV, 2011).

A afirmação do professor vem ao encontro do estabelecido pelo Ministério da Educação, na década de 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente os Temas Transversais.

Para esse documento, a interdisciplinaridade e a transversalidade são apresentadas como forma de superação da fragmentação disciplinar. Conforme abaixo:

[sic] A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1997, p. 31).

[...]

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 31).

Diante disso, a proposta ministerial sugere uma pedagogia que organize o currículo de maneira mais integrada, próxima do exposto pelos professores no vídeo.

Ao final da entrevista no vídeo, o professor sentencia:

É preciso que na escola a gente faça essa ponte entre o disciplinar e o transdisciplinar. É preciso antes que se crie a interdisciplinaridade ou a interrelação entre as disciplinas de uma maneira mais rica que é condição de possibilidade de você passar para o transversal e ir além das disciplinas. Esse conhecimento puramente disciplinar é coisa de especialista (UNIVESPTV, 2011).

Nesse momento, o professor demonstra que é papel da escola assumir uma postura que rompa com o conhecimento fragmentado e utilize a interdisciplinaridade para alcançar a transversalidade.

Cabe mencionar que o vídeo intercala a entrevista do professor, o depoimento dos professores e estudantes com partes das atividades realizadas para compreensão da importância social e ambiental do Ribeirão Anhumas, localizado no município de Campinas, estado de São Paulo.

Após o vídeo, os orientadores de estudos propuseram às professoras alfabetizadoras que comentassem a atividade, bem como o conteúdo do vídeo, a fim de detectar as impressões das professoras.

Dentre os comentários, algumas revelaram que aquela atividade estava adequada para a faixa etária, Ensino Médio. Criticaram, dessa forma, a escolha do vídeo, pois, para elas, deveriam ser apresentados exemplos de atividades com crianças em idade do ciclo de alfabetização. Os orientadores de estudo argumentaram que o principal objetivo do vídeo era a conceituação dos termos e sua relação na aprendizagem, por isso, a idade dos estudantes não foi levada em consideração.

Além disso, deve-se esclarecer que os momentos de formação do Pnaic estão pautados na formação-reflexão-ação. Isso quer dizer que, nos encontros presenciais, os professores aprimorarão seus referenciais teóricos e os relacionarão com suas práticas para que, a partir das leituras e estudos, seja possível mudança nas práticas pedagógicas. Consequentemente, esses momentos não são pautados em atividades para o ciclo de alfabetização, mas sim para a compreensão da práxis educativa nessa etapa.

Em seguida, foi solicitado às professoras que respondessem aos questionamentos constantes na página 04 do caderno de atividades. Primeiramente, as professoras conceituaram os termos: Interdisciplinaridade e transversalidade. Após, apontaram quais outros conceitos podem, usualmente, ser confundidos com as terminologias supramencionadas.

Todas as respostas, de uma maneira geral, representaram a interdisciplinaridade como sendo uma atividade em que estavam envolvidas mais de uma disciplina e que a transversalidade está relacionada aos temas transversais dos PCNs.

Ressalta-se que nenhuma resposta foi obtida em forma de conceito e também não estava clara a formulação da frase em que era estabelecida a diferença entre as terminologias interdisciplinaridade e transversalidade.

Após a socialização dos resultados, os orientadores de estudos fizeram uma intervenção a partir da seguinte pergunta: “Mas, então, o que é interdisciplinaridade?” E uma professora disse: “É, por exemplo, quando escrevemos um projeto e nele elencamos os objetivos e conteúdos de cada disciplina para realizar aquele projeto”. Em seguida, os orientadores de estudo questionaram se esse era o entendimento de todo o grupo, o qual sinalizou que sim.

Neste momento, compete-se verificar os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. De acordo com Ivani Fazenda (2008), existem duas possibilidades de entendimento da interdisciplinaridade. A primeira em que bastaria a junção de disciplinas, e a segunda na reformulação do pensamento a respeito do conhecimento. Para essa autora, a primeira exige somente a formatação de uma nova “grade” curricular nas escolas, enquanto para a segunda reclama uma nova forma de formar os professores.

Nesse sentido, José (2008) pautada em estudos de Lenoir diz que “a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico” (JOSÉ, 2008, p. 86). O nível curricular relaciona-se com o “estabelecimento de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino” (LENOIR *in* FAZENDA, 1998, p. 57 *apud* JOSÉ, 2008, p. 86). O nível didático visa “articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem” (JOSÉ, 2008, p. 86). Por fim, o nível pedagógico que é “o espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática” (JOSÉ, 2008, p. 86).

Diante disso, percebe-se que há um movimento de atualização e compreensão de um currículo mais integrado para a promoção de planejamentos e atividades interdisciplinares, materializadas no interior das escolas.

A transversalidade defendida pelos documentos oficiais é exigida pelo surgimento de alguns temas contemporâneos que não são de responsabilidade de nenhuma área do conhecimento em especial. De acordo com o documento oficial do Ministério da Educação:

Por se tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 29).

Diante disso, pode-se concluir que ambos os conceitos, durante a prática educativa, complementam-se. Não se pode, no entanto, acreditar que os problemas sociais da sociedade serão minimizados, por meio de um currículo transversal e interdisciplinar, pois, segundo Jacomeli (2007), “o discurso dos PCNs afirma que as diferenças resumem-se em diferenças culturais. Isso deve fazer parte do aprendizado da cidadania. É o que eles dizem e quem propõe isso é um Estado capitalista” (JACOMELI, 2007, p. 91-92).

Nesse sentido, percebemos que a fragilidade da aplicabilidade dos conceitos está além da compreensão dos professores, mas no saber fazer em sala de aula e na superação de uma visão simplista da sociedade.

A outra questão da atividade relaciona-se com a indicação de outros conceitos que podem, usualmente, ser confundidos com as terminologias interdisciplinaridade e transversalidade e foi respondida com uma negativa e, assim, os orientadores de estudo apresentaram os conceitos de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade para Bicalho e Oliveira (2011) é proporcional à pluridisciplinaridade e tem como principal característica “a justaposição de ideias. A multidisciplinaridade estaria, hierarquicamente, no primeiro nível, inferior, de integração entre as disciplinas, quando comparada à inter e à transdisciplinaridade” (BICALHO e OLIVEIRA, 2011, p. 7).

A transdisciplinaridade, de acordo com Bicalho e Oliveira (2011), “surge como uma nova forma de promover a integração dos saberes, atingindo níveis mais profundos de interação” (BICALHO e OLIVEIRA, 2011, p. 19). Isso quer dizer que é possível extrapolar as disciplinas, o que não ocorre com a multidisciplinaridade.

Já a multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. “Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes uma das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem, explicitamente, as relações que possam existir entre elas” (ZABALA, 2002, p. 33). De forma complementar, Miranda (2008) *apud* Fourez (2001) afirma que esta é a prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científicas em torno de um tema comum, sem visar a um projeto específico. Muitos currículos limitam-se a ser multidisciplinares, quer dizer, a reunir um conjunto do ensino de diversas disciplinas sem articulação entre elas.

De maneira sintética, “a multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns” (MORIN, 2001, p. 115).

Outra terminologia é a pluridisciplinaridade que pode ser entendida como sendo a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. “É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais” (ZABALA, 2002, p. 33).

Após a exposição destas terminologias, entendemos que a prática transdisciplinar é a que tende a promover uma prática educativa mais totalitária, pois, conforme Fazenda (2008), a transdisciplinaridade tem que ser vista como “uma síntese articuladora de tantos elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa” (FAZENDA, 2008, p. 43). Esse pensamento é próximo ao que pressupõe Nicolescu (2000), porque, para esse autor, “o ponto de vista transdisciplinar permite-nos considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis” (NICOLESCU, 2000, p. 129), ou seja, favorece a aquisição mais global de um determinado conhecimento.

A outra atividade a ser apresentada buscou o reconhecimento da interdisciplinaridade em sequências didáticas, do livro “Frederico Godofredo”, disponível na internet. Esse livro é de autoria da Liana Leão, e pertencente ao acervo de obras complementares para o 2º ano do ensino fundamental do PNLD 2013-2015, disponibilizado pelo Ministério da Educação via FNDE.

O livro aborda momentos diários de Frederico Godofredo, um menino que, ao contrário de muitos, preserva e conserva o ambiente, busca a redução dos gastos, evita o consumo exagerado de brinquedos e materiais escolares. De maneira geral, é um livro que aborda questões ambientais, com ênfase na redução do consumismo infantil.

Segundo as professoras, todas as sequências didáticas disponibilizadas eram interdisciplinares, pois favoreciam o desenvolvimento de habilidades e atitudes ambientais. Durante a socialização das adequações, muitas foram as sugestões de alterações nas atividades, pois as professoras entenderam que as atividades não exploraram o livro de forma adequada e não valorizaram os hábitos não consumistas do Frederico Godofredo.

Nesse ponto, há de se discordar dos apontamentos das professoras, pois as sequências didáticas disponibilizadas não eram interdisciplinares, mas sim multidisciplinares, pois as atividades foram agrupadas e as disciplinas/componentes curriculares foram trazidas em momentos distintos, quer dizer, mantendo-se a fragmentação curricular.

A análise das sequências didáticas revelou o uso de atividades que utilizam os conteúdos de Ciências da Natureza para o processo de alfabetização, porém, afirmar que esta seja uma prática interdisciplinar seria reduzir o conceito. Diante de nossas reflexões e discussões, a prática deve favorecer a aquisição do conhecimento de maneira unitária e agregando conhecimento das diversas ciências.

Esclarece-se, também, que as sequências didáticas fornecidas não estavam em concordância com o referencial teórico trazido pelos cadernos de formação do Pnaic. Essa informação não foi percebida pelas professoras. Informa-se que o referencial teórico indicado é o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma sequência didática tem como principal objetivo de “desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual oral ou escrito” (PESSOA, 2015, p. 65).

De acordo com o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades são iniciadas com a apresentação de uma situação que envolva a aprendizagem de um gênero textual. Em seguida, os estudantes realizam a produção inicial que tem como foco o diagnóstico dos conhecimentos espontâneos da turma, pois a partir disso, o professor organizará as atividades nos próximos módulos. Módulos, para esses autores, são a maneira de organização de um grupo de atividades articuladas para a aquisição de determinado conhecimento.

Reitera-se a importância das sequências didáticas do modelo supracitado, visto que as professoras em questão são alfabetizadoras e devem promover o letramento, o que poderá ser possível por meio do estudo dos diversos gêneros textuais disponíveis na sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

Diante do apresentado, revela-se que apesar da prática transversal e interdisciplinar estar bem consolidada, conceitualmente, e mantida nos documentos oficiais desde a década de 90, ainda há que ser mais bem discutida junto aos docentes do ensino fundamental.

Fazem-se necessários momentos de estudo mais elaborados e com carga horária ampliada para que os conceitos aqui abordados sejam compreendidos pelas professoras alfabetizadoras, pois, somente a partir dessa compreensão, é que uma nova prática educativa será iniciada.

Além disso, nesses estudos, além dos teóricos que fundamentam essas abordagens, será preciso exemplificar sequências condizentes com a teoria e fornecer auxílio para que as professoras alfabetizadoras elaborarem suas próprias sequências didáticas, de modo a proporcionar a alfabetização e o letramento numa perspectiva que integre os conhecimentos.

Reconhecem-se os limites impostos pela formação acadêmica e pelas condições de trabalho em que os docentes brasileiros estão assentados, porém concebe-se que, ao profissional da educação, cabe a tarefa da busca permanente por novos conhecimentos e por práticas educativas que respondam às crianças deste século.

REFERÊNCIAS

- BARROS-MENDES, A.; GOMES, R.; SILVA, J. S. A interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>>. Acesso em 23 de junho de 2016.
- CORDEIRO, H. F. B. F. *et al.* Currículo e interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de forma integrada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; CHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- UNESPTV. *Interdisciplinaridade e Transversalidade*. São Paulo: SP, 2011, 16min 16seg, Son, Color, Formato: FLV 640x480 px. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwe78Vk>>. Acesso em: 02 de junho de 2016.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- JACOMELI, M. R. M. *PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- JOSÉ, M. A. M. *Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- MIRANDA, R. G. *Da interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- MORIN, E. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NICOLESCU, B. *A prática da transdisciplinaridade*. In: NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto; RANDOM, Michel; TAYLOR, PAUL. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- PESSOA, A. C. R. G. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: o trabalho com sequência didática*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11 ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AVALIAÇÃO EM UMA ABORDAGEM CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA: na perspectiva de uma aprendizagem autônoma, autoral e crítica

Célia Maria Vieira Ávalos¹

Geni Maria Pessatto da Silva²

Pedro Augusto Cardoso Evangelista³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a discussão do processo de avaliação da aprendizagem em uma abordagem científico-tecnológica contemporânea: na perspectiva de uma aprendizagem autônoma, autoral e crítica. O estudo discute conceitos, a partir dos documentos oficiais, que asseguram e orientam a avaliação no contexto escolar em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contemplada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), pela Resolução - SED n. 3019 de 2016 e estabelecimentos de ensino, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares que estabelecem normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção do estudante. Utilizou-se como método a pesquisa descritiva, cujos resultados apontam necessidade de inovação das práticas didático-pedagógicas de aprendizagem e de avaliação. Buscou-se embasamento teórico em Saviani (1997), Luckesi (2011), Lima (2008), Demo (2004), Hoffmann (2003), Moran (2010) dentre outros.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Recuperação.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão, de modo sucinto, em uma retrospectiva histórica e das determinações legais que se refere à avaliação da aprendizagem na abordagem científico-tecnológica contemporânea: na perspectiva de uma aprendizagem autônoma, autoral e crítica. O extenso volume de informações tecnológicas, as aceleradas transformações da sociedade atual recaem no ambiente escolar, conseqüentemente, na aprendizagem e na avaliação que, ainda, traz vestígios de uma prática classificatória e excludente. Porém, em frente das exigências atuais urge uma escola democrática voltada ao desafio de, por intermédio da pesquisa científica, proporcionar ao estudante conhecimento científico investigativo voltado à emancipação e à formação humana integral do sujeito.

Discutem-se conceitos, a partir dos documentos oficiais, que asseguram e orientam a avaliação da aprendizagem no contexto escolar em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

¹ Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

² Mestra em Educação pela Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo.

³ Especialista em Meio Ambiente pela UNIASSELVI/ICPG.

(BRASIL, 2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9394/96), contemplada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), pela Resolução - SED n. 3019 de 2016 e estabelecimentos de ensino, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares que estabelecem normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos, promoção do estudante, seguidos de levantamentos e análises da legislação educacional no âmbito da literatura da área.

Nesse cenário, em articulação com as DCNEB e as DCNEM (BRASIL, 2012) procurou-se, dentre as três dimensões básicas de avaliação: institucional, externas e da aprendizagem, discutir a da aprendizagem, objeto desta pesquisa.

A institucional realiza-se a partir da proposta pedagógica da escola, bem como dos planos de trabalho e de aprendizagem, que devem ser avaliados, metodicamente, de maneira que a instituição possa analisar os avanços e localizar os aspectos que merecem reorientação.

As externas ou em larga escala realizadas pelo governo federal têm por objetivo monitorar a educação brasileira nas diferentes etapas da educação básica. Destacam-se: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um índice que cruza dados de repetência e evasão com resultados de exames de desempenho. Traz informações de fluxo escolar, dados do Censo Escolar da Educação Básica e os resultados da Prova Brasil.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um programa internacional de avaliação que mede o desempenho dos alunos na faixa dos 15 anos. É desenvolvido e coordenado, internacionalmente, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A avaliação da aprendizagem perpassa com variação de intensidade e implicações diversas na prática de professores e nos diferentes aspectos da organização escolar.

Buscou-se, como método para a realização do estudo, a pesquisa descritiva, cujos resultados sinalizam necessidade de inovação das práticas didático-pedagógicas de aprendizagem e de avaliação. Empregou-se embasamento teórico com Saviani (1997), Luckesi (2011), Lima (2008), Demo (2004), Hoffmann (2003) e Moran (2010), dentre outros.

A expectativa é de que essa retrospectiva histórica da avaliação não seja vista apenas como um registro do movimento ocorrido no campo da legislação nacional, mas como um convite aos educadores interessados em reflexão desse tema em uma abordagem científico- tecnológica contemporânea do conhecimento formal investigativo como sinônimo de emancipação e formação humana integral do sujeito.

Histórico da Avaliação e Recuperação da Educação Brasileira

Avaliar é uma das atividades mais antigas da humanidade. Etimologicamente, a palavra avaliar originou-se do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito a um determinado objeto. Sendo assim, o ato de avaliar consiste em atribuir um juízo de valor sobre um processo, a fim de aferição do resultado.

Segundo Luckesi (2005, p. 22), “tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram ainda hoje”. Pode-se, historicamente, identificar três tipos de pedagogia: jesuítica, comeniana e da sociedade burguesa.

Os antecedentes da avaliação encontram-se nas épocas da reforma e contrarreforma; na reforma com a *Didática Magna* de Jan Amos Komensky, Comenius (1592-1670); na contrarreforma por meio da *Ratio Studiorum*⁴, que era o “Plano de estudos” de 1594, esta formulada, definitivamente, por Aquaviva em 1599).

Com a *Didática Magna*, Comenius tenta criar a ciência da educação, utilizando os mesmos métodos das ciências físicas e suas teorias educacionais.

A pedagogia jesuítica traz o histórico da avaliação, da *Ratio Studiorum* e das aulas régias, que se desenvolveram no século XVI.

A comeniana resulta dos ensinamentos de Comênio, em que prevalecia enfatizar o medo para manter a atenção dos estudantes. Igualmente, “eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo” (LUCKESI, 2005, p. 23).

A pedagogia da sociedade burguesa aprimorou os mecanismos de controle da escola, ao destacar a seletividade, os métodos de formação de personalidade dos estudantes e, para tanto, a fim de controle utilizou-se do medo.

Conforme Lima (2008), a educação brasileira começou, em 1549, com a vinda dos jesuítas, que tinham como objetivo ensinar aos indígenas princípios religiosos. Foi somente no período de 1570 a 1759, que as normas educacionais foram regulamentadas pela *Ratio Studiorum*, plano de estudos da educação jesuítica, centrado no conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios. Essas escolas eram destinadas aos filhos dos colonos, elite que vivia no Brasil.

A duração dos estudos, naquela época, era de nove anos, não tendo normas avaliativas. Desenvolvia-se focado na memorização de lições, nos exercícios escritos, nos conteúdos apresentados como verdades incondicionais que os estudantes deveriam ser capazes de reproduzir na íntegra.

Segundo Lima (2008), em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação foi assumida por outras ordens religiosas e, em 1760, foi realizado o primeiro concurso público para professores no país, mas, somente, em 1792, o ensino público foi implantado, oficialmente, por meio das aulas régias ministradas nas casas dos educadores. Naquele período, o estudante era avaliado somente pela absorção de informações.

O termo avaliação da aprendizagem data de 1930, atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse mais eficiente. O termo foi introduzido de 1930 a 1945 e a prática teve influência mundial, baseada em provas e exames, embora não fosse esse o objetivo, que deveria subsidiar o aprender sem ter consequência na exclusão social. Conforme Tyler afirma: “é muito necessário cotejar cada instrumento de avaliação que for proposto com os objetivos que se têm em mira e ver se aquele utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional” (TYLER, 1981, p. 166).

Em 1930, após a posse de Getúlio Vargas, como Presidente da República, foi criado o Ministério da Educação que recebeu o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931), cujo teor textual destinou-se à regulamentação de normas, nos moldes previstos, como “procedimentos de avaliação”: arguição oral, trabalhos práticos, provas e exames, assim como ao estabelecimento de critérios de promoção do estudante. A regulamentação está expressa nos Artigos 33 e 43, Capítulo IV, Título I. Essa regulamentação é apresentada, de forma detalhada, evidenciando a busca de unidade no procedimento avaliativo para todo o sistema de ensino.

⁴ *Ratio Studiorum* – os jesuítas enfatizavam na *Ratio Studiorum* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) que *Repetitio mater studiorum* (a repetição é a mãe da aprendizagem).

Em 1932, houve alterações nas normas de organização do ensino secundário pelo Decreto nº 21 (BRASIL, 1932), em vigor até 1941. Porém, a sistemática de avaliação da aprendizagem manteve-se nas diretrizes propostas na legislação anterior.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Capanema foi promulgada, em 1942 (Brasil, 1942), e o ensino secundário continuava organizado em dois ciclos de estudos, o ginasial e o clássico ou científico. A análise referente à aprendizagem manteve-se sem renovação com relação à concepção vigente. No entanto, encontra-se no Decreto-lei nº 4.244/42, Cap. IV, Art. 30 de 19 de abril, a definição adotada na legislação: “A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”.

Essa definição adotada na legislação refere-se à escala numérica que promulgava o grau de ajuste dos trabalhos escolares em que a avaliação está sendo concebida, como um método de mensuração e o desempenho do rendimento apresentado pelo estudante em exercícios e exames.

Somente em 20 de dezembro de 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, menciona-se que, na avaliação do aproveitamento do estudante, preponderam os resultados alcançados durante o ano letivo.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º os exames serão prestados perante a comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se for particular, sob a fiscalização de autoridade competente (BRASIL, 1961).

A avaliação, nesse período, já se apresentava como classificatória e utilizada somente para a averiguação dos resultados.

Art. 38 [...] VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. (BRASIL, 1961).

A Lei nº 4024/1961 não estabelece critérios ou normas para a recuperação do estudante com aproveitamento insuficiente, responsabilizando a instituição de ensino, ao longo do ano letivo, por essa avaliação, bem como expedir certificados e diplomas. Faz-se referência a um exame final (de primeira época). Em relação aos estudantes com rendimento insuficiente, a lei omite-se ao não determinar ação específica para a instituição de ensino com finalidade de recuperá-los.

Registra-se que, na década de 60, essa mesma legislação mostrava-se bastante rigorosa em relação ao estudante reprovado, mais de uma vez, em qualquer ano ou disciplina do ensino médio, período que compreendia do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio:

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (BRASIL, 1961).

Nesse período, nos estabelecimentos de ensino, a solução para o estudante sem média necessária para a aprovação, em uma ou mais disciplinas, era a segunda época. A prática constituía-se em uma avaliação aplicada, no final do mês de janeiro ou no início de fevereiro, abrangendo o conteúdo visto no ano letivo, na(s) disciplina(s) em questão e, alcançando a média, o estudante era aprovado.

A segunda época minimizava as dúvidas de aprendizado do estudante a uma mera carência de conteúdos a serem revisados e cobrados em uma prova. Não eram diagnosticados quais fatores conduziram o estudante a essa carência e, por conseguinte, aspectos relevantes da aprendizagem não eram levados em consideração.

Dez anos após sua publicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 foi quase toda revogada pela Lei 5692/71. Quanto à avaliação, todos os artigos foram revogados dando lugar para novas regulamentações. A extinção do Exame de Admissão ao Ginásio foi uma das importantes revogações da lei. Esse exame era realizado por meio de provas que selecionavam os estudantes para ingresso no ginásio.

Assim, em 1971 a Lei 5692/71 determina:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL, 1971).

A avaliação e a recuperação, no Artigo 14 da Lei 5692/71, são observadas a critério das instituições de ensino compreendendo a análise da aprendizagem e a frequência convalidadas às observações acerca de um estado controlador e avaliador como compromisso pelo resultado escolar. Somente, a partir dessa Lei, é que se encontra menção sobre a recuperação.

Em 1996, a educação é contemplada com a nova LDB (Lei nº 9394/96) que estabelece no Art.24, inciso V, alínea “e”, “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

E, ainda, no Art.24, inciso V, alínea (a), sobre o processo avaliativo, diz sobre a verificação do rendimento escolar: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Nesse sentido, a LDBEN vem tornar obrigatória o que é preciso ser traçado como uma meta na educação nacional, apresentando parâmetros como o estudante deveria ser avaliado de modo contínuo e cumulativo, prevalecendo a qualidade sobre a quantidade. E, ainda, nos proporciona os dois

mais importantes princípios da afetividade e amor no domínio escolar, o respeito à liberdade e a consideração à tolerância, que são inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ambos têm, por fim, o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para as ocupações no trabalho.

Portanto, o regimento escolar não poderá conter dispositivos que contrariem o conjunto legal que normatiza os sistemas de ensino, uma vez que a lei maior dirigida à educação nacional: a LDB, as DCN (1996), em seus Artigos, 12, 13 e 24 estabelecem determinações que enfocam essa importância e consequente obrigatoriedade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), introduzidos em 1996, o tema avaliação é visto como um relevante subsídio ao professor para uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesse documento, é possível perceber a proficuidade da avaliação em diversos âmbitos da aprendizagem, primeiro como uma investigação que instrumentaliza o professor a pôr em prática seu planejamento, de acordo com as características de seus estudantes, em uma integração entre a aprendizagem e o conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido, depois ao levar o estudante a tomar consciência de seus avanços.

Portanto, importa avaliar o estudante como um todo, nas diversas situações que envolvem aprendizagem: no relacionamento com os colegas, no empenho para solucionar situações-problema, nos trabalhos escolares, nas brincadeiras, dentre outras.

As propostas de avaliação dos PCN's amenizam um dos piores problemas escolares, que é a cultura da reprovação, sempre associada ao fracasso escolar. Desse modo, professor e estudante poderão detectar problemas e encontrar soluções plausíveis, para evitar um resultado tão radical e improdutivo e a reprovação será para casos muito específicos.

No contexto pedagógico, a recuperação de estudos não é um procedimento de aprendizagem em que o educador e as instituições de ensino deliberam pelo seu aproveitamento em condições simplesmente de proteção e sim um componente de importância essencial. Prova disso pode ser observada pelas determinações estabelecidas pelas leis e diretrizes promulgadas.

O Conselho Nacional de Educação de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC), junto à Câmara de Educação Básica (CEB) instrui acerca dos estudos de recuperação e das práticas das instituições sobre a recuperação dentro da carga horária disponível das disciplinas.

O Parecer CNE/CEB nº 5/97 estende a exatidão discursiva a respeito da recuperação:

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo (art. 24, inciso V, alínea "e"). Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar. (CNE/CEB nº 5/97).

A recuperação paralela, segundo o Parecer CNE/CEB n. 12/97, não pode ser entendida como “ao mesmo tempo”, ou seja, não pode ser desenvolvida no mesmo tempo da carga horária da disciplina.

Nesse sentido, a legislação do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Resolução/SED n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, com embasamento na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo I, da avaliação do rendimento escolar capítulo resolve:

Art. 6º A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- I- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do (a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais exames finais;
- II- aperfeiçoamento da aprendizagem;
- III- aferição do desempenho do (a) estudante quanto à apropriação da aprendizagem em cada área de conhecimento, componentes curriculares e/ou disciplinas;
- IV- desenvolvimento de competências e habilidades;
- V- possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- VI- possibilidade de avanço escolar mediante verificação do aprendizado, em conformidade com as normas vigentes;
- VII- aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- VIII- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar. (BRASIL, 1996).

Destaca-se aqui o inciso VIII, em que a recuperação deverá ser de preferência, paralela ao período letivo. Sobre a recuperação é destacado, no Art. 11, o Projeto Político-Pedagógico, no qual deverão ter respaldo os procedimentos e critérios do rendimento escolar.

Art. 11. O Projeto Político-Pedagógico da escola deverá explicitar as concepções, procedimentos e critérios do rendimento escolar constantes desta Resolução, estabelecendo os direitos e as expectativas de aprendizagem que devem ser alcançadas no percurso escolar do (a) estudante. (BRASIL, 1996).

Os procedimentos para recuperação paralela são destacados no Artigo 12 a seguir.

Art. 12. A avaliação do rendimento escolar do (a) estudante deverá considerar os procedimentos próprios da recuperação paralela.

§ 1º As escolas deverão oferecer, a título de recuperação paralela de estudos, quando verificado o rendimento insuficiente, novas oportunidades de aprendizagem, sucedidas de avaliação, nos termos do estabelecido nesta Resolução, durante os bimestres, antes do registro das notas.

§ 2º Para atribuição de nota resultante da avaliação das atividades de recuperação paralela de estudos, prevista no parágrafo anterior, deverá ser utilizado o mesmo peso da que originou a necessidade de recuperação, prevalecendo o resultado maior obtido.

§ 3º As atividades referentes ao cumprimento do §1º e do §2º deste artigo deverão ser planejadas pelos (as) docentes, juntamente com a coordenação pedagógica da escola.

§ 4º O (a) docente deverá fazer o devido registro, além das atividades regulares, as atividades de recuperação de estudos e seus resultados. (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que, embora a tendência de uma visão democrática da avaliação da aprendizagem, em articulação com as funções diagnóstica e didático-pedagógica, a tradição de classificar, mediante notas, conceitos, pareceres finais ou outros expedientes, ainda predomina na maioria das escolas essas dicotomias que restringem a avaliação a partir de um escalonamento que define em aprovados e reprovados, situação passível de questionamentos, visto ser excludente e acrítica. Além do mais, esses instrumentos não refletem os saldos da aprendizagem e da ação pedagógica realizada pelos docentes, já que atribuem valores a aspectos atitudinais dos estudantes, ou seja, atribuem notas ou conceitos aos testes e provas, utilizando como critério a comparação entre os estudantes.

No próximo tópico, tratar-se-á sobre os desafios da aprendizagem que devem ser superados com persistência, metodologias e estratégias diversas, pensadas, *a priori*, no coletivo e nas especificidades que cada estudante possui quanto ao ritmo de assimilação, bem como considerar estudantes e professores como protagonistas nas suas diversidades e singularidades, tendo essas premissas como princípios fundamentais.

Avaliação e Recuperação: superando desafios da aprendizagem

A educação detém uma posição vigilante e arraigada de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, voltadas à obtenção de um melhor entendimento por parte dos sujeitos a quem competem as determinações sobre o que ocorre mundialmente.

Segundo Saviani (1997), entende-se que a educação é um acontecimento próprio das pessoas que passa pela compreensão da natureza humana. Logo, a escola configura-se em uma situação privilegiada, a partir da qual se pode observar a dimensão pedagógica que permanece na prática social integral voltada à importância do desenvolvimento do sujeito.

Ainda, segundo Luckesi (2005, p. 126), “o desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver”. Por conseguinte, cabe à escola acompanhar o desenvolvimento humano do sujeito e desenvolver um trabalho pedagógico que favoreça suas capacidades cognitivas.

Nesse prisma, faz-se relevante, ao estudar sobre avaliação, destacar que ela por ser uma prática social complexa, carregada de valores tanto epistemológicos, técnicos, éticos como políticos, deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, considerando estudantes e professores como protagonistas nas suas diversidades, singularidades e como sujeitos históricos e de direitos.

A avaliação da aprendizagem intensifica o conhecimento dos conteúdos aprendidos essenciais no aperfeiçoamento cultural da cidadania. Segundo Luckesi:

A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão (LUCKESI, 2011, p. 174)

O princípio básico da educação escolar é desenvolver a aprendizagem do estudante como garantia de uma eficaz assimilação do conhecimento, não somente visando à mediação dos conteúdos escolares, como às habilidades para desenvolvê-las com propriedade no dia a dia, bem como levá-las para a vida. Do mesmo modo, para apropriar-se dos conhecimentos com a certeza de sucessos futuros, fazem-se necessárias viabilizar as condições, por parte dos sujeitos envolvidos, nos métodos da avaliação.

Segundo Perrenoud (1999), para o desenvolvimento curricular a avaliação da aprendizagem conglomerada três modalidades relevantes: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A diagnóstica, no início do ano letivo, ou antes, de um novo objeto de aprendizagem, permite aos professores refletir sobre como programar as atividades; a intermediária, no desenvolvimento do programa curricular, contribui na função formativa, permite ao professor rever estratégias e replanejar as atividades com mais consciência em suas aprendizagens; a final, no encerramento do ano letivo ou de um novo objeto de aprendizagem, contribui na função somativa, permite ao professor julgar o aprendizado de cada estudante, do grupo e da escola.

Na perspectiva diagnóstica, a avaliação, por ser cumulativa, deve ser praticada, em todo o período da realização das atividades, haja vista que a construção do conhecimento é uma ação que requer compromisso e competência, permitindo que na formativa possam ser revistos conceitos e estratégias, contribuindo para a análise da somativa, corroborando o objetivo maior que é com a qualidade.

Na visão qualitativa, a avaliação, desenvolve-se, em todo o percurso escolar, na ação da aprendizagem, exigindo um maior comprometimento por parte do docente e do estudante.

Perrenoud (1999) afirma que quando se focaliza a questão da avaliação, percebe-se uma situação entre duas lógicas: de seleção e formativa:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciavam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

O autor argumenta que o alvo da avaliação deve ser a promoção humana (formativa), ou seja, cuidar do conhecimento, da razão, da consciência e da formação do sujeito.

Luckesi (2002), em sua *Avaliação da aprendizagem* escolar, faz uma distinção entre os termos avaliação da aprendizagem e avaliação. Essa prática é um julgamento seletivo:

Vale a pena trazer à tona a expressão ‘instrumentos de avaliação’, utilizada com o significado de testes, provas, redações, monografias, etc. Esses instrumentos são os recursos utilizados para proceder à avaliação, ou seja: (1) modos de constatar e configurar a realidade; (2) critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; (3) procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação preestabelecidos. Testes, provas, questionários, redação, arguição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirá a sua qualificação, qualificação da realidade descrita, centro da atividade de avaliar. Com isso, queremos lembrar que, cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominadas instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos. Estes instrumentos como coleta de dados não deve ser confundido com avaliação. Avaliar é um processo mais complexo não tão quantitativo, nem mecânico. Como a avaliação envolve atitudes (humanas é muito complexa querer compreender este processo. Para avaliar devemos utilizar uma série de instrumentos unicamente para ajudar a ter uma noção sobre a evolução do processo educativo (LUCKESI, 2002, p. 82).

O autor enfatiza que o instrumento de avaliação utilizado para mensurar o desempenho do estudante sobre determinado conteúdo, por meio de provas e exames, a fim de classificá-lo como aprovado ou reprovado, utilizando nota de 0 a 10 e ordená-lo em variados níveis é confundido com avaliação da aprendizagem, não passando de coletas de dados, visto que avaliação da aprendizagem compreende um percurso processual e complexo que deve ser entendida como uma parte importante da educação, cujo objetivo é a melhoria permanente do estudante e encontrar-se-ia no próprio processo do desenvolvimento.

Nesse processo educativo, a avaliação da aprendizagem, como define Luckesi (2002), é um ato de amor, já que ela deve acolher, integrar, incluir e, ainda, para entender essa dimensão amorosa é preciso distinguir avaliação de julgamento e de exclusão social.

Entretanto, com frequência, são questionados em conselhos escolares, formação continuada, seminários, congressos educacionais os métodos avaliativos e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, as respostas são evasivas, visto que o discurso está incoerente com a realidade, pois os indicadores avaliativos, as taxas de rendimento dos estudantes continuam alarmantes, o que comprova uma realidade preocupante, particularmente, com os estudantes de nível socioeconômico mais baixo.

Demo (2004) afirma que é preciso descobrir as causas pela qual o estudante não aprende e, encontrando, deve-se proporcionar a ele a recuperação da perda para que deixe essa posição desfavorável e alcance os conhecimentos necessários que estavam defasados.

Desse modo, o docente o avalia, constantemente, e as notas serão sempre provisórias, pois, na reconstrução do conhecimento pelo estudante, a ação de avaliar vai sendo cada vez mais otimizada.

Hoffmann (2001, p. 38) explica que: “Os professores sabem que a classe não responde de forma homogênea à apresentação de um conteúdo de estudo e que nem todos compreendem usando a mesma estratégia cognitiva”.

Nas atuais propostas de educação, compreende-se que os estudantes não aprendem de modo igual, que os problemas no aprendizado devem ser considerados e, portanto, desafiadores. O aprender deve ser entendido como compreensão dos conteúdos ensinados, contribuindo para a utilização do que é aprendido em diversas situações.

Para que a escola seja bem-sucedida pode-se dizer que é indispensável avaliar o que foi proposto e recuperar o que não foi aprendido como uma prática que enfatiza o processo e não somente o desempenho, que não utilize a prova como o único instrumento, que coloca a avaliação no centro das aprendizagens. A avaliação não deve ser confundida com prova ou teste, pois estes não são sinônimos de avaliação, mas instrumentos avaliativos. É necessário que exista uma variedade de instrumentos para que o processo de avaliar seja o mais diversificado possível à concretização do aprendizado.

A escolha do instrumento de avaliação está, diretamente, ligada às informações que se pretende, incluindo as observações, os registros, os trabalhos individuais e em equipe, a autoavaliação, o portfólio, a análise dos erros tornam-se parte importante do processo desde que definidos os objetivos para as tomadas de decisão e intervenção imediata do professor.

No contexto pedagógico, a recuperação de estudos não é um procedimento de aprendizagem em que o educador e instituições de ensino deliberam pelo seu aproveitamento em condições, simplesmente, de proteção. Essa sim é um elemento de importância fundamental. Prova disso pode ser observada pelas determinações estabelecidas pelas leis e diretrizes promulgadas.

Dutra (2008) aponta a recuperação como uma ferramenta capaz de recuperar além do conhecimento, também a autoestima, a consciência, ou, simplesmente, oferecer mais tempo ao estudante para que alcance os objetivos previstos.

A recuperação precisa ser analisada de modo individual, devem-se observar as condições do estudante que não aprendeu, estabelecer-se um diálogo entre o docente e o estudante, de maneira a proporcionar-lhe possibilidades de aprendizagem para que se concretize o objetivo proposto.

Quagliato (2003) questiona a possibilidade de recuperação da aprendizagem dos conteúdos, cuja escola espera que todos aprendam. A recuperação envolveria, portanto, pelo menos, o restabelecimento de um mínimo proposto. O autor também procura compreender motivos que levam o estudante para a recuperação identificando-a como um castigo, dentro das condições reais das escolas.

Assim, avaliações, autoavaliações, recuperações, testes e exercícios podem ser realizados com diversos métodos para proporcionar ao estudante diferentes estratégias e recursos, pois, mais importante é destacar outra finalidade da avaliação, em que se concentra sua verdadeira dimensão formal e política: uma escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas qualitativas diagnósticas permanentes deveriam pautar-se por garantir que, no limite, todos aprendam tudo, haja vista que todos são capazes de aprender, cada um em seu ritmo próprio e ao seu tempo.

Ressalta-se a avaliação em seu caráter educacional, didático, ético e político, em que prime pela perspectiva de que a avaliação seja tomada primeiro pelos estudantes, como a serviço de seus avanços, nunca como punição ou ameaça, voltada às suas potencialidades e juízos, bem como base para ingerências futuras acordadas às suas aspirações e necessidades, considerando o universo estudantil do singular ao plural, depois pelos docentes, quanto a instrumentos adequados, objetivos claros, conteúdos significativos e contextualizados, prática democrática, não meritocrática e formação continuada.

A avaliação pode tornar-se um valioso instrumento, para além da aquisição de conteúdos das áreas do conhecimento, quando associada à autoavaliação, visto que elas somatizam uma forma de o estudante desenvolver seu senso crítico com ética e aprender a analisar suas atividades com autonomia, autoria e criticidade, superando os desafios.

No tópico seguinte, tratar-se-á sobre a avaliação em uma abordagem científico-tecnológica contemporânea na perspectiva de ressignificar a aprendizagem e a avaliação.

Avaliação em uma Abordagem Científico-Tecnológica Contemporânea

Etimologicamente, a palavra Ciência veio do latim “*scientia*”, que significa conhecer ou saber, adquirindo diferentes sentidos e contornos, conforme o contexto. Na contemporaneidade, a ciência atrelada à educação apresenta-se como caminho para leitura do mundo, visto que, em uma sociedade letrada, o conhecimento científico-tecnológico é uma exigência para que o sujeito não fique à margem dessa sociedade.

Segundo Chassot (2015), a educação científica é considerada uma das habilidades essenciais do século XXI, assinalado como o século da sociedade intensiva do conhecimento, em que relevantes meios de progresso abalizam o letramento científico, a fim do desenvolvimento global do estudante, em prol de sua cidadania e de suas competências cognitivas.

Devido à globalização, os diversos segmentos da sociedade vêm-se apropriando das tecnologias digitais com o objetivo de promover e facilitar o acesso às diferentes necessidades e conhecimentos

que lhes são exigidos, bem como as situações e relações entre as pessoas que assumem dinamicidade, ampliando as possibilidades de formação dos diferentes profissionais.

Nessa discussão, que se refere à avaliação da aprendizagem em uma abordagem científico-tecnológica contemporânea, na perspectiva de dinamizar a aprendizagem de forma autônoma, autoral e crítica, devido ao extenso volume de informações tecnológicas e as aceleradas transformações da sociedade atual, estabelecendo novas atitudes do professor e do estudante, urge que a escola acolha o estudante, sujeito histórico competente, na construção do saber.

Nesse cenário, averigua-se, *a fortiori*, que classificar significa estabelecer classes e selecionar significa escolher. No escopo da pedagogia diferenciada, faz-se defensável, com percursos distintos, a urgência de conhecer estudante por estudante, uma vez que, há discriminação para diferenciá-los em relação a uma linha graduada de implicações, de modo a identificar grupos com atributos comuns e, selecioná-los para um trabalho pedagógico diferenciado mais ajustado às características de cada classe.

A avaliação, ainda, traz vestígios de uma prática classificatória e excludente. Quando se trata de avaliar a aprendizagem, são frequentes equívocos e polêmicas, especialmente, sobre os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação. Libâneo diz que o professor:

ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas a condições sociais, econômicas, culturais adversas aos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 198).

Porém, diante das exigências atuais, há necessidade de uma escola democrática, haja vista o desafio de ressignificar a aprendizagem, a avaliação, ao conhecimento científico baseado na pesquisa investigativa, na emancipação e na formação humana integral do sujeito para que a ninguém seja excluído o direito ao conhecimento como condição *sine qua non* para uma vida mais plena e justa.

Segundo Demo (2012), para aprender é preciso desestruturar-se, desconstruir-se, refazer-se. A aprendizagem, de uma forma geral, acontece, por meio de interações, métodos e técnicas de aprendizagem utilizadas com a finalidade de facilitar o aprender do estudante. A orientação é sempre necessária para que os estudantes, debatendo ideias, também façam o esforço de reconstrução do conhecimento utilizando o argumento com autoridade e autonomia.

Ressalta-se a importância da área experimental com vistas a um sistema conceitual coerente e coeso que proporcione aos estudantes: pesquisa, reflexão, investigação, aliando múltiplas estratégias e recursos disponíveis, desde os tradicionais aos digitais, em contato direto tanto com elementos naturais em atividades de campo aos *softwares* mais sofisticados. Segundo Demo (2010),

Quando o estudante aprende a lidar com método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar (DEMO, 2010, p. 20).

Desse modo, entende-se a relevância de o estudante ser proficiente com metodologia científica, de modo que esse conhecimento fortaleça, sobremaneira, sua trajetória acadêmica e em sua história de vida.

Em uma perspectiva propedêutica, em que predomina a lógica, a democracia do conhecimento embasado na cientificidade aliada à qualidade formal e política, com objetivo de complementar as práticas pedagógicas avaliativas, podem ser vistas na abordagem científico-tecnológica. Nesse aspecto, os ambientes virtuais de educação são sugeridos para efeito de aprendizagem, pois, trazem como benefícios a interação entre estudantes e professores na construção de saber colaborativo, permitindo aos estudantes adquirir competências necessárias para o aprendizado.

As tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm dado suporte para melhorar o desempenho na educação, favorecendo novos ambientes de aprendizagem. De acordo com Moran,

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semi desenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros (MORAN, 2010, p. 44).

São muitos os programas educativos como os vídeos, programas na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados que dinamizam o espaço de aprendizagem e avaliação, substituindo em grande parte o quadro de giz.

No entanto, é preciso registrar que, ainda, há espaço geográfico sem cobertura de sinal digital. O mais relevante, no entanto, é a necessidade de repensar a avaliação, associada à realidade de cada região e às suas possibilidades e, primordialmente, ao sucesso de todos os estudantes, vinculada ao trabalho em grupo e ancorada em técnicas, instrumentos e procedimentos pelos quais cada estudante seja avaliado em relação a si mesmo e, simultaneamente, em relação aos colegas, fixados os critérios de um resultado satisfatório e emancipatório como princípio de cidadania.

Nesse contexto transbordante de informações e avanços tecnológicos, a educação virtual é uma realidade em expansão e, igualmente, torna-se cada vez mais necessário que a escola, ao realizar a avaliação, aproprie-se dos recursos midiáticos, como crescentes possibilidades de acelerar a aprendizagem.

Conforme afirma Moran (2010), a educação a distância é uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo de forma presencial e virtual.

Por conseguinte, sugere-se que a mediação seja feita com metodologias diversas e que, quando forem com as digitais, o importante é que, independente e respeitada as possibilidades de acesso, sejam significativas, de escopo que o estudante interaja com os estudos com interesse, satisfação e que alcance o propósito com qualidade.

Para tanto, a organização curricular contribui com a qualidade da aprendizagem do estudante no que diz respeito à importância para o sucesso escolar. Pacheco (1998) defende que:

[...] é incontestável que também o discurso curricular deva contribuir para a melhoria do sucesso educativo do aluno, principalmente nos seguintes aspectos: currículo centrado nos alunos; diferenciação da aprendizagem; concretização dos apoios educativos; adaptações curriculares e currículos alternativos; perfil do aluno, com a identificação das competências básicas; estrutura curricular flexível; programas adequados, organização do conhecimento baseado em projectos curriculares integrados (PACHECO, 1998, p. 124).

Nessa perspectiva, é possível avançar, rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir os efeitos. Ademais, comungam a essas inquietações Fernandes e Freitas (2008) ao afirmarem que,

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES E FREITAS, 2008, p. 20).

Não obstante, os autores chamam a atenção para o fato dessa busca de uma escola em que o diálogo, a mediação, sejam responsabilidade de todos, por meio de avaliações que não segregam o indivíduo do processo educativo.

Sousa diz que:

[...] enfrentar o desafio histórico de democratizar a educação supõe, necessariamente, olharmos criticamente a escola. Para além dos condicionantes de natureza do Estado brasileiro, o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está estruturada e organizada, o que impõe olhar criticamente suas regras, rituais, práticas, enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. Aí se insere o significado de analisarmos a avaliação que, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social (SOUSA, 1997, p. 125-126).

A avaliação deve vista como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e em qualquer ato de aprendizagem há um foco no individual e no coletivo, uma vez que se faz necessário dispor de elementos que melhor se adaptam a cada situação didática, às necessidades de cada turma. Aplicar provas, planejar, replanejar, anotar, observar, solicitar redações e anotar o desempenho dos estudantes durante um seminário são apenas algumas formas de avaliar.

Por conseguinte, é dever da escola, superar a velha prática do autoritarismo, do conteudismo e da punição, a fim de elaborar avaliações precisas e abrangentes, para contemplar o estudante, protagonista, principal sujeito ligado ao sistema educacional e que tem direito de conhecer a prática da aprendizagem para ter ciência do seu sucesso ou não e como se empenhar na superação de eventuais necessidades; os professores, que têm dever como mediadores da aprendizagem do estudante, avaliar, constantemente, a própria prática; a equipe docente, que deve garantir continuidade e coerência no percurso escolar de todos os estudantes; os pais, corresponsáveis pela educação dos filhos, e como os filhos, também sujeitos de direitos de terem ciência do percurso escolar dos seus.

CONCLUSÃO

Neste artigo, procurou-se discutir sobre a avaliação, no âmbito da literatura da área, ao longo de uma retrospectiva histórica e das determinações legais até a atualidade, em que mostra a relevância de uma abordagem científico-tecnológica contemporânea, a fim de uma aprendizagem autônoma, autoral e crítica, haja vista que as conjunturas atuais do mundo globalizado, em que o volume de informações tecnológicas, as aceleradas transformações que perpassam a sociedade e, ainda, o desafio de proporcionar ao estudante conhecimento científico investigativo exigem uma escola democrática voltada à emancipação e à formação humana integral do sujeito.

Nesse cenário, a avaliação demanda mais do que examinar, classificar, tanto para o professor como para o estudante. Igualmente do estudante demanda: estudo, dedicação, investimento, pesquisa e melhores resultados; do professor: elaboração de instrumentos de valor, investigação do desempenho do estudante, avaliação, registro dos dados, reavaliação e, desse modo, acredita-se que é possível dinamizar o aprendizado, a avaliação, que deve ser vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição do professor, com a finalidade de cumprir, sua razão de ser, que é garantir a aprendizagem qualitativa do estudante, portanto, deve ser incluyente e oferecer alternativas para uma evolução plena e justa.

Nesse sentido, todos os recursos, inclusive os tecnológicos devem ser bem conduzidos com o propósito de, com criatividade, promover de fato a aprendizagem e que, sejam aplicados à educação como profícuos instrumentos para estimular os estudantes a entender os conteúdos, de forma a contribuir a reduzir as diferenças, permitindo um agrupamento bem-sucedido que ultrapasse as fronteiras geográficas da sociedade, do desenvolvimento cultural e das limitações da área científica.

Assim, a partir das reflexões apresentadas no texto, busca-se possibilitar a construção e o aperfeiçoamento de um trabalho pedagógico avaliativo que repercuta na categoria da aprendizagem, em que a educação escolar seja para promover a cidadania do estudante como sujeito digno de respeito e, conseqüentemente, mais ético, ciente de seus direitos e deveres, comprometidos com a realidade e com acesso às oportunidades que a vida social possa lhes oferecer para exercê-las como livre pensador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, jan./fev./mar./abr.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22a09>>.

DEMO, P. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- _____. TICs e educação, 2008 <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>
- _____. Educação científica. B.Téc. Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v.36, n.1,jan/abr.2010.
- _____. Ciência rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.
- DUTRA, G. A recuperação paralela no ensino de física: uma proposta em ambiente virtual. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L.C. de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.
- HOFFMANN, J. Pontos e Conta Pontos. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. Avaliar para Promover - As Setas do Caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, C. C. et. al. Processo Educativo: Desafios da aprendizagem e a avaliação significativa. In: XII Seminário de Educação. 2011 Santa Catarina.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, D. F. O homem segundo o Ratio Studiorum. 2008. 98 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN J. M. O que é educação a distância. 2010. Disponível em <<http://www.cead.ufop.br/arquivos/texto2.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.
- PACHECO, J. A. A avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, José (Org.). Conhecer, aprender, avaliar. Porto: Porto Alegre, 1998.
- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUAGLIATO, M. F. T. Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação? 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- RESOLUÇÃO/SED n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a Avaliação do Rendimento Escolar nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Publicado no Diário Oficial n. 9.101, de 10 de fevereiro de 2016, página 4 a 7.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G.(Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1981.

A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre potencialidades e barreiras

Cristiane Yoko Koyanagui da Costa¹

Dayse Mara Alves Chilaver²

Lyvia Olarte de Moura³

RESUMO

A utilização de atividade experimental para a aprendizagem de ciências tem sido bastante discutida entre os pesquisadores da área de educação, sendo um dos pioneiros no assunto o filósofo e pedagogo John Dewey que defendeu o ensino em que se alia a teoria e a prática e, no qual o estudante seja ativo em seu processo de aprendizagem. O referencial utilizado para discutir as questões teve como base ZOMPERO e LABURÚ (2011), OLIVEIRA (2009), IBIAPINA (2013) e PERIUS (2013 e 2014). Dentre os objetivos deste trabalho, destaca-se conhecer os diferentes aspectos das atividades experimentais, discutir o importante papel que a experimentação pode exercer no processo de aprendizagem e reunir elementos que possam fornecer subsídios à prática docente. A metodologia utilizada foi da pesquisa bibliográfica, para apontar a atividade experimental investigativa (AEI), como uma ferramenta para auxiliar tanto o professor quanto os estudantes. Nesse contexto, a experimentação é reconhecida como instrumento de fundamental relevância para que o estudante estabeleça a relação entre a teoria e a prática e construa um sistema conceitual coerente. Assim, o professor deve exercer o papel de pesquisador e mediador, oportunizando aos estudantes o contato com a experimentação, principalmente, aquela que desperte interesse e que proporcione a possibilidade de observar, propor, discutir suas ideias para entender determinado fenômeno. Com isso, defende-se que a atividade experimental investigativa, de laboratório ou não, possibilita a promoção da aprendizagem de conteúdos conceituais que envolvem a construção do conhecimento científico.

Palavras-Chave: Atividade experimental, Experimentação investigativa, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de lançar um novo olhar sobre o ensino de Ciências, muitos autores têm descrito que as práticas nesse contexto têm-se mostrado ultrapassadas, com ausência de experimentação e excesso de conteúdos, pautando-se na transmissão de materiais que são oferecidos prontos aos estudantes por meio de livros, apostilas ou roteiros preestabelecidos. Uma mudança faz-se necessária, à medida que o professor deve proporcionar um ambiente propício para que os estudantes caminhem de suas concepções não científicas às científicas.

Essa visão instrucionista do ensino não privilegia o desenvolvimento de atividades que favoreçam aos estudantes elaborarem novos conhecimentos, pois são considerados tábula rasa, que reproduzem integralmente aqueles conteúdos transmitidos pelo professor. (SILVA, 2013, p. 2).

¹ Mestra em Física Aplicada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Mestra em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Mestra em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, nos dias de hoje, com o elevado ritmo em que a ciência e as inovações tecnológicas vêm-se desenvolvendo, exige-se do professor muito mais do que o domínio dos saberes básicos, e do estudante a necessidade de aprender para intervir de forma crítica e coerente, perante as necessidades do mundo a nossa volta. Porém, para desenvolver essas habilidades, no ambiente escolar, é imprescindível uma participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, com o auxílio do professor, que tem grande importância, como mediador e estimulador desse processo.

Segundo Wilsek e Tosin, 2010, isso pode ser observado na grande dificuldade de os estudantes relacionarem a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta, não reconhecendo o conhecimento científico em situações de seu cotidiano.

Assim, é imprescindível modificar o ensino informativo para o criativo e inovador, em que o professor precisa ser um pesquisador, preparar-se para atividades de construção do conhecimento e integrar o novo ao conhecido. Para isso, uma boa formação inicial e continuada de professores torna-se indispensável.

Com isso, a escola deve proporcionar um ambiente que promova autoria e autonomia na construção do conhecimento, desenvolva um papel incomensurável na comunidade escolar, inserindo, efetivamente, um modelo de educação que priorize o diálogo crítico e transformador, de forma a reestruturar um discurso que não seja pretexto para outras demandas pedagógicas para que os estudantes tomem decisões de forma crítica e compartilhada, compreendam os processos da ciência e da tecnologia baseados nas pesquisas cotidianas e, ainda, aprecie as recentes descobertas, corrobore o estudante ao cursar o conhecimento com criticidade e cientificidade.

Uma forma de criar esse ambiente é incluir atividades que cativem, estimulem o raciocínio dos estudantes, que possuam um caráter lúdico e motivador. No ensino de Ciências, uma possibilidade é a utilização de atividades experimentais, como estratégia de aprendizagem, para favorecer o processo de elaboração do pensamento científico do estudante. Oliveira (2009) elucida que,

O professor ao indicar uma atividade de experimentação deve ater-se nas habilidades sociais que pretende desenvolver, a fim de que a atividade não seja apenas um simples ato de trabalho, mas sim, uma atividade que proporcione aos estudantes, habilidades que lhes permitam atuar no mundo em que vivem, e que possam fazê-lo de forma prazerosa quando situações diversas ensejarem essa atuação. (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

O trabalho prático é fundamental para a criação de um sistema conceitual coerente e proporciona para os estudantes o pensamento por trás do fazer. Mas, ressalta-se que o papel da experimentação sofreu diversas transformações de concepção ao longo dos anos. Passou de uma visão que somente reproduziam-se atividades trazidas nos livros ou sugeridas em manuais de laboratório, centradas na verificação, enfatizando a comprovação da teoria, para uma visão considerada como um recurso que permite aos estudantes obter uma melhor ideia da natureza da ciência e da investigação científica em uma abordagem investigativa.

“A realização de experimentos, no ensino de Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o estudante faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.” (REGINALDO, SHEID, GÜLLICH, 2012, p. 2).

O que se pretende, no ensino de Ciências é uma abordagem contextualizada, como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos estudantes, para produzir aprendizagens significativas, ou seja, ligar a ciência aos interesses dos estudantes, às vidas pessoais, às

questões da sociedade, à proveniência cultural e outras matérias escolares, entretanto, o que se percebe é que muitos estudantes têm concluído o ensino médio sem ter contato com uma atividade experimental.

Isso significa partir dos fenômenos cotidianos em direção aos saberes escolares. Essa abordagem surge em oposição à transmissão dos conteúdos a partir das disciplinas científicas. Ao realizar atividades experimentais, deve-se empregá-las como princípio inicial para desenvolver a compreensão de conceitos ou aplicá-las no momento adequado para que os estudantes depreendam sua relação com a teoria e com o cotidiano, de forma a superar a visão de que a atividade experimental tem como única função a comprovação da teoria.

Sendo a educação em ciência um requisito fundamental da democracia e do desenvolvimento sustentável, quando mais precoce for esse acesso, haverá mais cidadãos partícipes e informados, haja vista o valor da ciência para o desenvolvimento humano. “A importância do ensino de ciências é reconhecida por pesquisadores da área em todo o mundo, havendo uma concordância relativa à inclusão de temas relacionados à Ciência e à tecnologia nas séries iniciais” (LORENZETTI, 2005, p. 1). Portanto, apresentar-se-ão, a seguir, algumas concepções sobre experimentação, sua importância na prática docente, ressaltando, também, o papel do professor e do estudante no contexto da aprendizagem, na perspectiva da pesquisa bibliográfica, segundo GIL (2008), constituído, principalmente, de livros e artigos disponibilizados na internet.

Concepções sobre a Experimentação

Para o ensino de Ciências, a experimentação é uma atividade de grande relevância, que pode aguçar a curiosidade, o interesse dos estudantes, ao favorecer o desenvolvimento no processo de aprendizagem. “As experiências despertam em geral um grande interesse nos estudantes, além de proporcionar uma situação de investigação. Quando planejadas levando em consideração estes fatores, elas constituem momentos particularmente ricos no processo de ensino-aprendizagem. ” (DELIZOICOV, ANGOTTI, 2000, p. 22).

A experimentação é essencial para um bom ensino de Ciências e as aulas práticas (laboratoriais ou de campo), ao reunirem professor e estudantes em um ambiente diferenciado da sala de aula tradicional, estimulam uma maior interação entre ambos, proporcionando em muitas ocasiões, a oportunidade de um planejamento em conjunto, facilitando a troca de ideias, opiniões e de estratégias de ensino que podem levar a uma melhor compreensão das Ciências. (PERIUS; HERMEL, 2014, p. 278).

A experimentação é papel fundamental na construção do pensamento crítico. Giordan afirma que ela é um processo de natureza social, técnica e cognitiva. “Ter a noção sem a experiência (...) e correr o risco de formular explicações equivocadas” (Giordan, 1999, p. 43).

A experimentação tem sido estabelecida, atualmente, como uma das práticas fundamentais para uma boa aprendizagem no Ensino de Ciências (Carvalho et al, *apud* Perius et. al 2013), entende-se, então, que a falta de acesso do estudante a essa oportunidade de vivenciar momentos de experimentação tanto no laboratório quanto em campo, poderá comprometer seriamente sua formação. Elucidam, quanto às atividades práticas, os autores: Perius, Hermel, Kupske (2013),

As atividades práticas podem assumir uma importância fundamental na promoção de aprendizagens significativas em ciências e, por isso, consideramos importante valorizar propostas alternativas de ensino, que demonstrem essa potencialidade da experimentação: a ajudar os estudantes a aprender através do estabelecimento de inter-relações entre os saberes teóricos e práticos inerentes aos processos do conhecimento escolar em ciências (PERIUS; HERMEL, KUPSKE, 2013).

Segundo Suart e Marcondes, 2008, a experimentação deve despertar o estudante para a descoberta e investigação. Assim, as aulas práticas devem ser elaboradas para valorizar o pensamento lógico, permitir o desenvolvimento da capacidade de relacionar dados empíricos com referencial teórico e enfatizar a necessidade da atividade experimental trazer situações problematizadoras, questionadoras, diálogo que envolva, portanto a resolução de problemas e leve à produção de conceitos.

Um dos desafios do processo de significação e utilização de aulas práticas é construir uma ligação entre o conhecimento e o cotidiano dos estudantes. A ausência de conexão entre o conteúdo visto em sala de aula e o dia a dia, pode justificar a indiferença entre os estudantes e, também, em relação aos próprios professores quando do uso da experimentação.

A experimentação exerce o papel de alimentadora do processo de significação do mundo, quando se permite operá-la no plano da simulação da realidade. Nessas situações, o sujeito percebe-se diante de uma representação da realidade, obrigando-se a formular a sua própria, que venha a ajustar-se àquela em simulação. Trata-se, portanto de determinar à experimentação o novo papel de estruturadora de uma realidade simulada, etapa intermediária entre o fenômeno, que também é acessado pelo prisma da experimentação e a representação que o sujeito lhe confere.

Pensar em experimentação no ambiente escolar é pensar na natureza do conhecimento científico. Embora se apresente como um sistema teórico, o conhecimento científico apresenta uma dimensão teórica e uma dimensão empírica. Oportunizar aos estudantes, durante seu processo de formação, o ensino teórico associado ao ensino prático é considerar as dimensões do conhecimento científico. Assim Borges (2002), anuncia,

Isso não significa admitir que podemos adquirir uma compreensão dos conhecimentos teóricos através de experimentos, mas que as dimensões teóricas e empíricas do conhecimento científico não são isoladas. Não se trata, pois, de contrapor o ensino experimental ao teórico, mas de encontrar formas que evitem essa fragmentação no conhecimento, para tornar a aprendizagem mais interessante, motivadora e acessível aos estudantes. (BORGES, 2002, p. 16).

Segundo Borges (2002, p. 17), são quatro objetivos associados, tradicionalmente, por docentes e estudantes aos laboratórios: “verificar/comprovar leis e teorias científicas, ensinar o método científico, facilitar a aprendizagem e compreensão de conceitos e, ensinar habilidades práticas”.

A partir dos objetivos aos quais a experimentação está associada, pode ser considerada uma atividade complexa, pois, em um primeiro momento, é como um recurso metodológico e, em outro, passa a objeto da própria Ciência. Ela não necessita de um local para sua realização. É possível realizar experimentos em diversos ambientes no espaço escolar; ou seja, é possível adequar a um só tempo: experimentos, ambientes escolares e o conhecimento a ser aprendido.

Porém, quando se relaciona teoria e prática, deve-se ter o cuidado para a atividade experimental não ficar ministrada de forma aleatória, desvinculada do conteúdo.

Considerando que Ciência é dúvida, surge, a partir de um problema, de um questionamento, torna-se necessário compreender a diferença de uma atividade investigativa de uma atividade prática de demonstração, pois essa somente proporciona ao estudante o contato com fenômenos ou fatos. Já, a experimentação de caráter investigativo tem o intuito de criar questionamentos, hipóteses e compreensões.

Segundo Oliveira (2010), as atividades práticas possuem uma classificação que favorece a execução das práticas pedagógicas. São elas:

Quadro 1. Principais características das atividades experimentais de demonstração, de verificação e de investigação.

Tipos de Abordagem Atividades Experimentais			
	Demonstração	Verificação	Investigação
Papel do professor	Executar o experimento fornecer as explicações para os fenômenos	Fiscalizar a atividade dos alunos; diagnosticar e corrigir erros	Orientar as atividades. Incentivar a decisões dos alunos
Papel do aluno	Observar o experimento; em alguns casos, sugerir explicações	Executar o experimento; explicar os fenômenos observados	Pesquisar, planejar e executar a atividade; discutir explicações
Roteiro de atividade experimental	Fechado, estruturado e de posse exclusiva do professor	Fechado e estruturado	Ausente ou quando presente, aberto ou não estruturado
Posição ocupada na aula	Central, para ilustração; ou após a abordagem expositiva	Após a abordagem do conteúdo em aula expositiva	A atividade pode ser a própria aula ou pode ocorrer previamente à abordagem do conteúdo
Algumas Vantagens	Demandam pouco tempo; podem ser integrada à aula expositiva; úteis quando não há recurso materiais ou espaço físico suficiente para todos os alunos realizarem a prática	Os alunos têm mais facilidade na elaboração de explicações para os fenômenos; é possível verificar através das explicações dos alunos se os conceitos abordados foram compreendidos	Os alunos ocupam uma posição mais ativa; há um espaço para criatividade e abordagem de temas socialmente relevantes; o “erro” é mais aceito e contribui para o aprendizado
Algumas desvantagens	A simples observação do experimento pode ser um fator de desmotivação; é mais difícil para manter a atenção dos alunos; não há garantia de que todos estarão envolvidos	Pouca contribuição do ponto de vista da aprendizagem de conceitos; o fato dos resultados serem relativamente previsíveis não estimula a curiosidade dos alunos	Requer maior tempo para sua realização. Exige um pouco de experiência dos alunos na prática de atividades experimentais.

Fonte: OLIVEIRA (2010, p. 151).

Dentre as possibilidades aqui discutidas, as vantagens e desvantagens apresentadas, destacam-se os experimentos investigativos, pois o entendimento de que a construção do saber, por meio de um

processo que valoriza o estudante em seus conhecimentos prévios e os leva a buscar a aprendizagem de modo mais ativo, torna-se relevante. No olhar de Wilsek e Tosin (2010),

Ensinar Ciências por Investigação significa inovar, mudar o foco da dinâmica da aula deixando de ser uma mera transmissão de conteúdo. E, mudando o foco, outras atitudes se fizeram necessárias, como um novo direcionamento no sentir, agir, refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas em sala e também, rever os pressupostos teóricos que orientavam minha prática profissional bem como o planejamento do trabalho. (WILSEK; TOSIN, 2010, p. 03)

As atividades experimentais demonstrativas, nas quais o professor executa o experimento enquanto os estudantes apenas observam as reações ou fenômenos são, em geral, utilizadas para ilustrar ou integrar alguns aspectos dos assuntos trabalhados em sala de aula. Pode ser utilizada para iniciar um determinado conteúdo, como forma de despertar o interesse do estudante para assuntos posteriores ou ao término de um tópico, como forma de lembrar ou comprovar os conteúdos apresentados.

Fazer uso dos experimentos demonstrativos, em alguns casos, pode ser uma opção recomendável, quando não se dispõe de recursos materiais, espaços físicos e pouco tempo. No entanto, não são raras as situações em que essas aulas detêm-se a procedimentos experimentais, restritos a roteiros prévios, que exigem dos estudantes apenas a elaboração de relatório, priorizando a descrição de materiais e métodos, em detrimento de explicações e significações no nível teórico-conceitual.

Na sequência, frente às demandas necessárias, ressalta-se o importante papel do professor na aprendizagem do estudante, as dificuldades e possibilidades do uso da atividade experimental no cotidiano escolar.

O Professor e os Desafios do uso da AEI

No ensino experimental, a construção do conhecimento no nível teórico-conceitual, tem-se deparado com professores carentes de fundamento teórico, que perpetuam alienados acerca do papel específico da experimentação no processo de aprendizagem, como um dos obstáculos para a concretização do objetivo que é auxiliar na promoção das potencialidades humano-sociais.

O professor precisa ser um pesquisador, preparado para atividades de construção do conhecimento, destacando que nem sempre se têm as respostas prontas, porque, afinal, são as perguntas que nos mobilizam a agir na condição de professor pesquisador e pesquisador professor (Ibiapina, 2013, p. 27). É necessário que o professor, seja indagador e procure despertar nos estudantes a arte de fazer perguntas, o desejo de continuar a aprender, para que convivam com as mudanças científicas e tecnológicas.

Ainda, citando Ibiapina (2013, p. 28), aparece a dificuldade que o professor tem de desenvolver a pesquisa e a docência ao mesmo tempo, mostrando que, ainda que haja consenso quanto à necessidade de adotar atividades de ensino e de pesquisa de forma articulada, há divergências com relação à efetivação dessas ações no desenvolvimento da docência, principalmente, nos processos de formação contínua de professores.

Assim, o professor passa a ser o que auxilia o aprendiz a procurar e coordenar o que aprende dentro de um esquema conceitual mais amplo. O estudante é um sujeito interativo que possui e constrói conhecimentos, que precisa ser motivado a avançar na sua autonomia e fazer-se participativo.

A experiência do estudante será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida (Demo, 1996).

Nessa perspectiva, o professor tem por atribuição fomentar uma aprendizagem pela descoberta por meio de atividades exploratórias por parte dos estudantes e caber-lhe-ia a capacidade de lançar perguntas que despertassem a curiosidade, mantivessem o interesse e provocassem o desenvolvimento do pensamento. Sendo assim, Reginaldo, Sheid, Güllich (2012) ressaltam:

É responsabilidade de o professor perceber a importância do processo de planejamento e elaboração de registros relativos à atividade experimental proposta, e assim buscar a incorporação de tecnologias, estimulando a emissão de hipóteses como atividade central da investigação científica e mostrando a importância da discussão das hipóteses construídas durante a realização da atividade. (REGINALDO, SHEID, GÜLLICH, 2012, p. 02).

Em vista disso, o professor precisa agir como um motivador externo, impulsionando no processo da aprendizagem e agindo como medidor do que o discente deseja aprender e elevar a participação, a discussão e a contribuição, destacando a compreensão do estudante e não a memorização e a repetição mecânica e estimulando o desenvolvimento da capacidade do estudante de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida.

No entanto, não devemos esquecer alguns problemas que permeiam a educação básica, como a carência de professores de Ciências, que é uma consequência da degradação da profissão docente, necessitando de uma reforma dos cursos de licenciatura, valorização dos profissionais da área, políticas corretas e investimentos.

E, além da falta de professores, muitas vezes, deparamo-nos com professores desatualizados, despreparados, necessitando de capacitações para gerar mudanças nas suas metodologias pedagógicas. Conforme Unesco (2005),

Com professorado de Ciências despreparado, sem possibilidade de ser reciclado e desprovido de instrumentação que lhe possibilite maiores oportunidades de que propiciar aos estudantes mais abstração e memorização, as noções que os estudantes adquirem transformam-se em algo inútil, desestimulante e contraproducente. (UNESCO, 2005, p. 69).

Ao professor ficaria o cargo de atualizar-se, permanentemente, em sua disciplina, no campo pedagógico e didático, acompanhando com dedicação as evoluções teóricas e práticas (Demo, 1996).

Segundo Ferreira *et al*, 2014, na maioria das vezes, o professor exerce o papel de autor principal na atividade experimental, aquele que realiza a atividade, cabendo ao estudante somente observar e anotar as suas observações durante a exposição do professor. Dessa forma, a atividade não vai além da simples demonstração ou comprovação de uma teoria estudada em sala de aula.

O professor deve almejar, constantemente, fazer do estudante um participante ativo do processo de aprendizagem. Essa participação é garantida pela contextualização. Dessa maneira, o estudante consegue enxergar significado no conceito ensinado tornando, assim, um momento fascinante.

Nessa lógica instrucional, o estudante tem um papel cognitivo passivo, visto como um mero receptor e reproduzidor de informações, não desenvolvendo, dessa forma, a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínseca.

Com isso, o estudante corre o risco de tornar-se apático, excessivamente, dependente do professor, não proporcionando o ensinar a pensar. E sempre, que se deseja a aquisição de conhecimento com alguma conexão com a sua utilização, é necessário conduzir os estudantes a alguma observação ou experimentação. Essa é a base de todo aprendizado científico e, em contrapartida, nela encontra-se a maior qualidade e também a maior dificuldade do ensino das chamadas ciências experimentais. Assim, ressalta-se o que descrevem JÚNIOR, SILVA, (2013):

Nesse sentido as atividades experimentais se destacam, pois promovem interações sociais de qualidade, não só entre o professor e o estudante, mas também entre os próprios estudantes. O professor nessa relação é o indivíduo apto a demonstrar ou orientar a execução das atividades, explicar ou apresentar o modelo teórico aos estudantes e incentivar a busca por novos conhecimentos. (JÚNIOR, SILVA, 2013, p. 42).

O Uso da Experimentação como Estratégia no Processo de Aprendizagem

A atividade experimental pode ser uma alternativa para o estudante desenvolver a sua formação de ideias, concepções, tomada de decisões e iniciativas pessoais. O estudante quando instigado a fornecer explicações, pesquisar, propor hipóteses e soluções é estimulado a expressar suas ideias e decisões. Assim, passando de um sujeito passivo para um sujeito capaz de formar ideias próprias, no entanto quando suas ideias não forem coerentes com a teoria, cabe ao professor o papel de mediador nesse processo.

Destaca-se que a experimentação pode e é empregada de diversas maneiras. A UNESCO (2005) traz a seguinte visão:

Assim, propomos problemas experimentais para que os estudantes os resolvam em grupos pequenos (quatro a cinco crianças). Ao procurarem uma solução, os estudantes agem sobre os objetos, mas sua ação não se limita à simples manipulação e/ou observação. Na discussão com seus pares eles refletem, levantam e testam suas hipóteses. Discutem uns aos outros explicando o que estão fazendo. O trabalho prático é fundamental para a criação de um sistema conceitual coerente e proporciona, para os estudantes, ‘o pensamento por trás do fazer’. (UNESCO, 2005, p. 64).

Segundo Oliveira (2010, p. 142) “tais eventos, oportunizados pelas atividades experimentais, são extremamente importantes para formação social dos estudantes e fornecem-lhes uma base para enfrentar novas situações nas quais necessitem tomar iniciativas, dentro ou fora da escola”.

Para aperfeiçoar a capacidade de observação e compilar informações, as aulas experimentais podem estimular os estudantes a observar, refletir, analisar e propor hipóteses para suas observações, bem como rever o que pensam sobre um determinado fenômeno. Para Oliveira (2010),

O raciocínio lógico para interligar as informações teóricas e os fenômenos observados experimentalmente, a capacidade de elaborar explicações coerentes para os dados obtidos à luz do conhecimento científico são habilidades que raramente são desenvolvidas nos estudantes em estratégias de ensino tradicionais, nas quais cabe ao professor organizar e apresentar todas as informações sobre os fatos e conceitos em questão. (OLIVEIRA, 2010, p. 144).

Para a aprendizagem de conceitos científicos, as atividades experimentais podem ser empregadas como estratégia para lembrar conceitos, confirmar fatos científicos, complementar um assunto trabalhado ou, até mesmo, identificar e rever erros conceituais dos estudantes.

“No decorrer da atividade experimental os conceitos podem ser introduzidos, como respostas aos problemas que surgem durante o experimento, aos questionamentos realizados pelos estudantes, à identificação de concepções alternativas existentes em relação ao tema em foco”. (Oliveira, 2010, p. 144).

Cabe ressaltar que a atividade experimental desenvolvida, na educação básica, tem função distinta daquela realizada em universidades. Uma alternativa seria discutir com os estudantes aspectos relacionados para compreensão da natureza da ciência, o papel do cientista em uma investigação, viabilizando meios para a construção do conhecimento científico.

Uma outra perspectiva para a atividade experimental é apreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Uma vez que o professor não faça esse vínculo, o componente curricular torna-se irrelevante e sem significado. Oliveira (2010) explicita que

A compreensão dessas relações é de fundamental importância para que os estudantes percebam a ciência como algo mais próximo de sua realidade, contribuindo para despertar seu interesse em temas relacionados à ciência e para a formação de uma visão menos ingênua e distorcida de como a ciência é construída, além de conscientizá-los sobre seu papel na sociedade ou ainda estimulá-los a adotar atitudes críticas diante dos problemas sociais e ambientais da atualidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 146).

Assim, professor e estudante desempenham papéis que estão interligados, no processo de aprendizagem, e as atividades experimentais estão à disposição de ambos como estratégia importante para construção do conhecimento, bem como forma de reflexão das práticas já arraigadas no contexto da escola atual.

Dessa forma, entende-se a importância da experimentação e da contextualização incluindo, aumentando e melhorando as oportunidades de aprendizagem, pois segundo Hodson, (1988 apud Oliveira & Soares, 2010), qualquer método didático que faça que o aprendiz seja ativo, mais do que passivo, está de acordo com a ideia de que os estudantes aprendem melhor pela experiência direta.

CONCLUSÃO

De acordo com o que foi exposto neste estudo, apontaram-se alguns aspectos relevantes sobre o uso da Atividade Experimental Investigativa (AEI), como instrumento/ferramenta no processo de aprendizagem. Entre os pontos discutidos, ressaltaram-se as várias possibilidades de atividades experimentais, as dificuldades encontradas pelos professores e seu papel no processo de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem pode ser vista como um processo, como se aprende, ou como um produto, o que se aprende, que são os resultados e as capacidades que desenvolvemos para aprender cada vez mais e melhor.

Ressalta-se, assim, o papel fundamental do professor, em sala de aula. É necessário que ele reflita sobre sua importância e sua prática no processo de aprendizagem, proporcionando situações didáticas que enfatizem a necessidade do pensar e a reflexão sobre o aprender de forma contínua, tornando-se parte integrante do cotidiano da sala aula. Professor é, primeiro, quem sabe aprender com virtudes comprovadas e reconhecidas. Segundo é quem sabe fazer o estudante aprender (Demo, 2001).

O professor, ao optar por realizar uma atividade experimental, deve escolher temas que estejam em consonância com o cotidiano do estudante. Essa relação permitirá a construção de um cidadão apto às descobertas, capaz de admirar e questionar sobre ciência.

De acordo com Paulo Freire (1996), “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para a aprendizagem em Ciências faz-se necessário que o estudante assuma o papel central no processo de ensino, tendo um papel ativo na construção e desconstrução de significados, que aprende, organiza e reestrutura a informação recebida.

Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam, propriamente, a competência, à medida que se supera a recepção passiva de conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor.

Dessa forma, o professor assume o papel de tutor, mediador, acompanhando e modelando as aprendizagens como um meio deliberado para um profícuo objetivo: o conhecimento. (Ibiapina, 2013, p. 28), cita diversos autores como Nóvoa, Elliot, Stenhouse e Zeichener que defendem que o professor precisa transformar-se em um pesquisador de sua prática, independentemente, de desenvolver a docência nas escolas de educação básica ou na universidade.

Assim, o uso da Atividade Experimental Investigativa (AEI) apresenta-se como opção para levar a experimentação para a sala de aula, de forma questionadora, instigando a curiosidade, despertando o gosto pela pesquisa e facilitando o processo de aprendizagem de forma contextualizada e contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. O. F.; SILVA, A.C. Trabalho Prático: Concepções de Professores sobre as Aulas Experimentais nas Disciplinas de Química Geral. Cadernos de Avaliação, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 130-140. 2000.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. Educação científica. Revista Brasileira de Iniciação Científica. Vol. 1, nº 01, maio, 2014.

FERREIRA, L. L.; DIAS, K. B.; FIORUCCI, A. R.; OLIVEIRA, N. Atividades de experimentação investigativa e lúdica. V Encontro Nacional das Licenciaturas – IV Seminário Nacional do Pibid, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS, Curso de Química, Dourados, 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Ensino, pesquisa e formação de professores da educação básica: realidade e perspectivas no contexto da contemporaneidade. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v. 1, n. 1, p. 25-43. jul/dez. 2013.

JÚNIOR, E. M. R.; SILVA, O. H. M. Atividades experimentais: uma estratégia para o ensino da física. Cadernos Intersaberes - vol. 1, n.2, p.38-56, jan. – jun. 2013, ISSN 2317 – 692x. Manaus, 2013.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. Acta Scientiae, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, N. Atividades de experimentação Investigativa Lúdica no Ensino de Química: um estudo de caso. 2009. 147p. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1025/1/Tese%20Noe%20de%20Oliveira%20Doutorado%20em%20Quimica1.pdf>>. Acesso em 28 de julho de 2016.

PERIUS, A.; HERMEL, E. E. S. KUPSKE, C. As concepções de experimentação nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais de pesquisa em ensino de ciências (2005-2012). Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio, 2013.

PERIUS, A.; HERMEL, E. E. S. As concepções de experimentação nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais de pesquisa em ensino de ciências (1997-2011). Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia - SBEnBio – Número 7, 2014.

SILVA, L. H. A.; FERREIRA, F. C. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar. Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Revista Ciência e Educação, v. 19, n. 2, p. 425-438, 2013.

UNESCO, Instituto Sangari. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília, 232 p. 2005

WILSEC, M. A. G., TOSIN, J. A. P. Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da Resolução de Problemas. Secretaria de Estado da Educação. Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Gustavo Aurélio Tomé Azuaga¹

Maria Claudia Cordova Soares²

Pedro de Souza Medrado³

RESUMO

O letramento sob o enfoque ideológico associa os usos sociais de leitura e escrita ao contexto sócio-histórico-cultural de determinada sociedade, conforme apontado por Street (1984, 1988, 2003). Assim, o presente estudo traz uma ponderação de como o ambiente influencia em oportunizar momentos de letramento. Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa descritiva e é de cunho qualitativo, na qual foi embasada nos teóricos Magda Soares e Brian V. Street, de maneira a apresentar o impacto do letramento na aprendizagem dos estudantes, por meio da seleção de atividades pelos professores e de que forma influencia nos estudantes. Utilizou-se como procedimento técnico o estudo de campo, a partir das possibilidades apontadas por Gil (2008), com objetivo principal de verificar, a partir do grau de relevância do idioma inglês fora do contexto escolar para professores e estudantes, quais práticas pedagógicas, do ponto de vista desses sujeitos, mais favorece a aprendizagem no componente curricular Língua Inglesa. Diante dessas considerações, objetiva, ainda, trazer reflexões sobre o letramento no idioma língua inglesa. A pesquisa, por meio de questionário aplicado aos envolvidos, foi realizada em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul com professores da área da Língua Inglesa e os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo cinco escolas do município de Campo Grande-MS, que foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: localização em diferentes regiões da cidade e a proximidade de cinemas, considerando que o questionário indaga sobre o interesse ou envolvimento em filmes, já que que o acesso a tais recursos pode auxiliar no aprendizado dos estudantes da língua em questão. Verificou-se que as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores precisam estar em consonância com o interesse dos estudantes, na medida do possível, uma vez que o universo desses jovens exige envolvimento dessa natureza, tornando, assim, a aprendizagem menos mecânica e mais fascinante.

Palavras-Chave: Língua inglesa, Letramento, Práticas pedagógicas.

¹ Graduado em Letras Licenciatura com habilitação em Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Mestra em English as a Second Language pela Salem State University no estado de Massachusetts (EUA).

³ Graduado em Licenciatura em Matemática com Ênfase em Ciências da Computação pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.

INTRODUÇÃO

A partir das transformações no cenário mundial, por meio da globalização e das tecnologias nos dias atuais, a língua inglesa⁴ tornou-se uma língua global:

A língua Inglesa se tornou global devido ao poder de quem a fala. Não é por causa da estrutura, da gramática, vocabulário, pronúncia e sim pelo poder. Contudo, o poder significa diferentes coisas em diferentes tempos. O Inglês se tornou global, primeiramente, devido a poderes políticos e a outros fatores econômicos. Além disso, a maioria das modernidades que temos nos dias atuais tiveram o uso do Inglês, mostrando o poder cultural (CRYSTAL, 2003, p. 86).

Assim, a necessidade de aprender a língua inglesa é marcada por argumentos positivos, tais como: a possibilidade de viajar para outros países, melhores condições e oportunidades no mercado de trabalho, obrigatoriedade no início e desenvolvimento de pesquisas na carreira acadêmica, entre outras influências da língua na sociedade brasileira.

A partir disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o letramento em língua inglesa nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores no ensino da língua, em sala de aula, e seu impacto na aprendizagem dos estudantes no componente curricular Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino do município de Campo Grande-MS.

Dessa forma, como sugestão a essa proposta, apresenta-se o modelo ideológico de letramento, idealizado por Street (1984) apud Moterani (2013), que abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso.

Sendo assim, a problemática discutida neste estudo apresenta os seguintes questionamentos: O interesse dos estudantes em relação à Língua Inglesa institucionalizada está relacionado à metodologia de ensino do professor? Existe interesse por parte dos estudantes na Língua Inglesa em atividades lúdicas e/ou interativas propostas pelo professor em sua prática pedagógica?

A partir desses questionamentos, busca-se compreender qual a visão/preferência dos estudantes em relação à Língua Inglesa, no âmbito escolar, e se têm acesso aos fatores sociais que podem auxiliar na aquisição de uma segunda língua, ou seja, aquilo que favorece vivenciar práticas de letramento, no caso em língua inglesa. Em se tratando dos professores da língua em questão, espera-se verificar se os profissionais da área desenvolvem suas práticas pedagógicas, conforme a preferência dos estudantes.

Breve histórico da Língua Inglesa no contexto escolar brasileiro

Um dos marcos iniciais na história do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil teve início com a assinatura do príncipe regente de Portugal D. João VI, com o decreto de 22 de junho de 1809, criando, então, duas escolas de Língua Estrangeira, uma de Língua Inglesa e outra de Língua Francesa e nomeação do padre Jean Joyce como primeiro professor formal de Língua Inglesa no Brasil.

⁴ Buscou-se padronizar, neste artigo, o uso de iniciais minúsculas nos termos língua inglesa ou inglês quando o contexto referir-se ao idioma e o uso de iniciais maiúsculas nos termos Língua Inglesa ou Inglês quando o contexto referir-se a componente curricular.

O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar da língua inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua inglesa (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

Assim, devido ao grande desenvolvimento do país impulsionado pelas relações comerciais com outros países e a capacitação de profissionais no mercado de trabalho, o país buscava introduzir o ensino de Línguas Estrangeiras no currículo da educação pública. Mas foi apenas com o decreto de 2 de dezembro de 1837 que a Língua Inglesa tornou-se parte do currículo oficial das escolas secundárias, em todo o país, com o Colégio Dom Pedro II como primeira instituição nesse processo. O conhecimento e o domínio das letras clássicas, como o Latim e o Greco e das letras modernas, como o Francês e o Inglês, eram características peculiares da elite brasileira imperial.

Conversação, composição e aperfeiçoamento na língua passaram a fazer parte do quinto ano a partir do decreto de 24 de outubro de 1857. Algumas outras reformas influenciaram o ensino de Inglês no Brasil, porém a relevância e o interesse de seu aprendizado, segundo Paiva (2003), deu-se, por meio do cinema falado, na década de 1920, e intensificou após a Segunda Guerra Mundial, período em que cresceu a dependência econômica e assimilação cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos, o que influenciou para necessidade das pessoas aprenderem a língua inglesa.

Vale ressaltar que o ensino da língua em questão, ao longo do século XIX, sofreu inúmeras transformações, algumas vezes sendo negligenciado, outras vezes sendo tratado impropriamente, chegando inclusive a ser excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971.

Porém, em 1999, na busca de melhor respaldar o aprendizado formal do idioma as autoridades educacionais afirmam que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e, também, pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, ainda complementam a nova LDB ao elucidar que:

As Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PCN, 1998, p. 20).

Sendo a Língua Inglesa reconhecida e tornando-se disciplina obrigatória, surgem, então, dificuldades em relação ao seu ensino. Era ainda tratada como uma disciplina secundária, na maioria dos casos considerada inferior em relação às demais disciplinas, sem contar com a falta de recursos para uma formação de forma efetiva de ensino.

No entanto, o cenário da língua inglesa é transformado com o advento da globalização, no âmbito da economia, na qual a língua passa a ser um diferencial nas relações competitivas de mercado de trabalho, como um dos fatores a tecnologia, ampliando as necessidades da aquisição do inglês como uma segunda língua.

Porém, mesmo diante de uma era globalizada, o percentual de pessoas fluentes no idioma ainda é reduzido, conforme dados obtidos pelo Instituto de Pesquisa Data Popular - Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil (2014), segundo gráfico abaixo:

Gráfico 1. Percentual de pessoas que falam a língua inglesa por faixa etária e classe.



Fonte: Instituto de Pesquisa Data Popular (2014).

Ainda, em se tratando da formação dos professores de Língua Inglesa, apenas 39% possuem formação específica e grande parte dos docentes é formada em Letras Língua Portuguesa ou Pedagogia. Assim, o despreparo dos professores da área limita um ensino de qualidade, gerando desinteresse e resistência por parte dos estudantes e ênfase a uma crença arraigada no meio escolar, de que não é possível aprender línguas em ensino regular, conforme aponta Paiva (2003).

Letramento na Língua Inglesa

A palavra letramento origina-se do inglês *literacy*, de acordo com o dicionário *online* MerriamWebster. Letramento, - conforme traduzem os autores - é “a qualidade ou o estado de estar letrado”. Letrado, de acordo com essa mesma fonte, deriva do inglês médio e latino, termos que significam “marcadas com as letras” e “letras, literatura.” Duas definições são fornecidas:

- 1) “capaz de ler e escrever”, e
- 2) “versado na literatura ou escrita criativa com conhecimento ou competência”.

O termo letramento surgiu entre os linguistas que perceberam que havia algo além da alfabetização, que era mais ampla e determinante, conforme explicita Tfouni (2010, p.32). Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, Kleiman (2008, p.15) argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita”.

Magda Soares (2006, p.21) define o letramento:

como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos. Enquanto que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006).

Soares (2006) enfatiza a importância de compreender que estudos sobre letramento – ao relatar que indivíduos envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita sofrem consequências sociais – não estão fazendo referência propriamente ao ato de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais.

Já, Street (1984) defende a concepção ideológica de letramento para destacar o fato de que todas as suas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Assim, a proposta é associar usos sociais de leitura e escrita ao contexto sócio-histórico-cultural de determinada sociedade.

Falar em letramento para um nativo em língua inglesa, por exemplo, é muito mais fácil de ser observado como também posto em prática, uma vez que estão inseridos em um contexto social em que as relações firmam-se, em sua maioria, expressas no idioma em questão. Enquanto que para alguém que tem o inglês como língua estrangeira, e ainda mora em um país cuja língua oficial não é o inglês, mais, especificamente, que tem como língua oficial a própria língua materna do indivíduo, as situações de letramento em língua inglesa são muito menos espontâneas e corriqueiras, devendo haver um esforço e uma programação maior desse indivíduo para inserir-se nos contextos sociais, em que a utilização do letramento em língua inglesa acontece e muitas vezes de maneira solitária, não dialógica e/ou pouco interativa.

Conforme destaca Monterani (2013), em observação ao cotidiano escolar, por muito tempo – e ainda se pode constatar – ensinou-se em Língua Inglesa com metodologias de repetição frásica, o que se opõe à ideia de contextualização para o letramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] a leitura atende (...) as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o estudante pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do estudante (BRASIL, 1998 p.20).

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi pensado, primeiramente, na distinção entre as palavras aquisição e aprendizado. Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), a aquisição refere-se ao processo inconsciente do indivíduo no desenvolvimento da língua, realizada em um ambiente em que a língua é falada por nativos, enquanto aprendizado diferencia-se por ser um processo consciente do desenvolvimento, com o auxílio de um professor e de materiais didáticos.

Dessa forma, aprender uma segunda língua em um ambiente em que a língua almejada não é a falada por nativos, torna-se mais complicado por não haver estímulos suficientes e de qualidade que tornam o aprendizado significativo.

Assim, criou-se um questionário para o professor com vistas a verificar quais metodologias são utilizadas e se estimulam um aprendizado significativo para os estudantes. Também, estabeleceu-se um questionário para os estudantes, com o propósito de verificar se eles reconhecem quais metodologias consideram mais proveitosas para suas aprendizagens, bem como analisar se os estudantes apropriam-se de recursos que estimulam o aprendizado de maneira prazerosa e significativa.

Considerou-se, para a pesquisa, a seleção de cinco escolas estaduais do município de Campo Grande, de modo que estivessem localizadas em pontos diferentes da cidade, bem como a proximidade de cinemas, tendo em vista que parte do questionário indaga sobre o interesse ou envolvimento em filmes, uma vez que o acesso a tais recursos pode auxiliar no aprendizado dos estudantes da língua em questão.

Realizou-se visita às escolas selecionadas, pessoalmente, para conversar sobre a possibilidade e disponibilidade da escola na participação da pesquisa. Os questionários já estavam prontos e foram entregues, por meio de papel impresso e, ainda, foi disponibilizado o *link* com os questionários, já que foram criados por meio da plataforma *Google Docs*. As escolas selecionadas aceitaram e assinaram um termo de anuência para a efetiva participação.

Os dados compilados foram observados, um mês após a visita às escolas, porém somente duas escolas participaram do processo.

Análise de Dados

Os questionários permitem analisar a importância da língua inglesa na vida pessoal, quais aspectos refletem o interesse em língua inglesa, quais práticas pedagógicas favorecem o aprendizado, facilidade/dificuldade em encontrar filmes com áudio em inglês e legenda em inglês, simultaneamente e, por último, o que costumam ler em inglês fora do contexto escolar.

Conforme dados analisados, foi possível detectar que, na questão quanto à importância da língua inglesa na vida pessoal, os professores que participaram do questionário consideram como muito importante, retratando o comprometimento no campo profissional, visto que lecionam o componente curricular diretamente relacionado. Partindo da proposição dos aspectos que refletem o interesse na língua, constatou-se que houve amplo destaque para conversar com pessoas de outros países, bem como estar a par de notícias internacionais, realizar estudos, além de leituras literárias.

No aspecto que envolve as práticas pedagógicas que os professores consideram mais favorecer o aprendizado do estudante, destacam, com 100% de confirmação, gramática, interpretação de texto e

acesso à internet, enquanto que práticas que envolvam música, exercícios no livro didático e brincadeiras recebem 50% de validação, conforme dados obtidos no questionário. Tal fato em relação à gramática implica uma divergência, ao considerar que os PCNs não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Por outro lado, a interpretação de texto vai ao encontro da proposta dos PCNs (BRASIL, 1998), já que enfatiza a valorização da leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados e, ainda, utiliza outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. O acesso à internet torna-se uma ferramenta pedagógica de suma importância para auxiliar o estudante, de diversas maneiras, tais como: exercícios, traduções, pesquisas sobre o idioma e países que falam a língua.

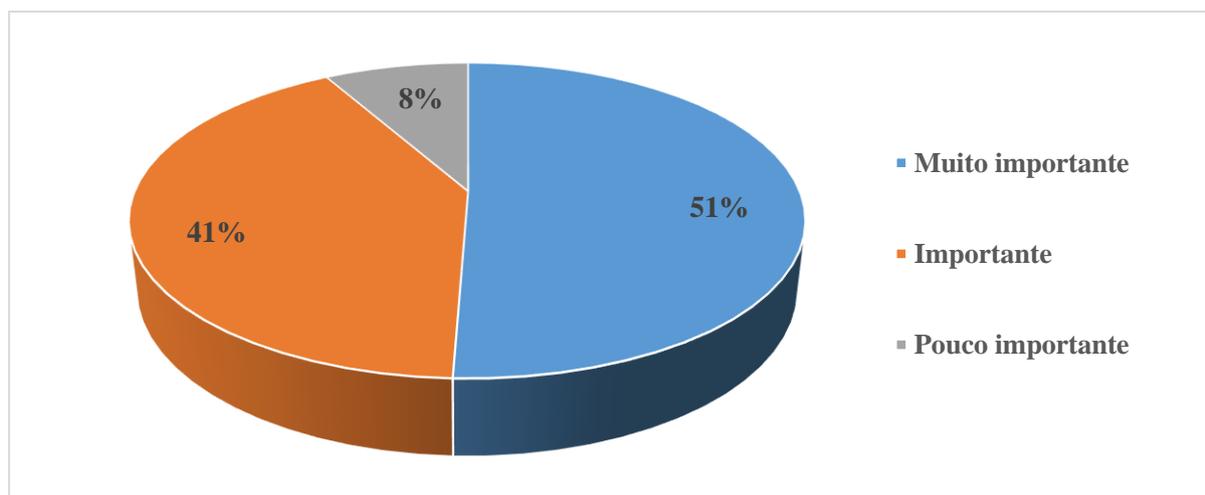
Em questão sobre assistir a filmes com áudio e legenda em inglês, os professores consideram um recurso favorável na aquisição da língua inglesa, embora não haja grande disponibilidade de acesso às produções audiovisuais específicas.

Em se tratando de leituras fora do contexto escolar, verifica-se que os professores que participaram da pesquisa não fazem leitura diária e/ou semanalmente. No entanto, verifica-se que há uma adesão por parte dos professores que fazem leitura de livros e artigos mensalmente.

Nas duas escolas que participaram, efetivamente, do questionário, as mesmas perguntas foram direcionadas aos oitenta e cinco estudantes, conforme resultados a seguir.

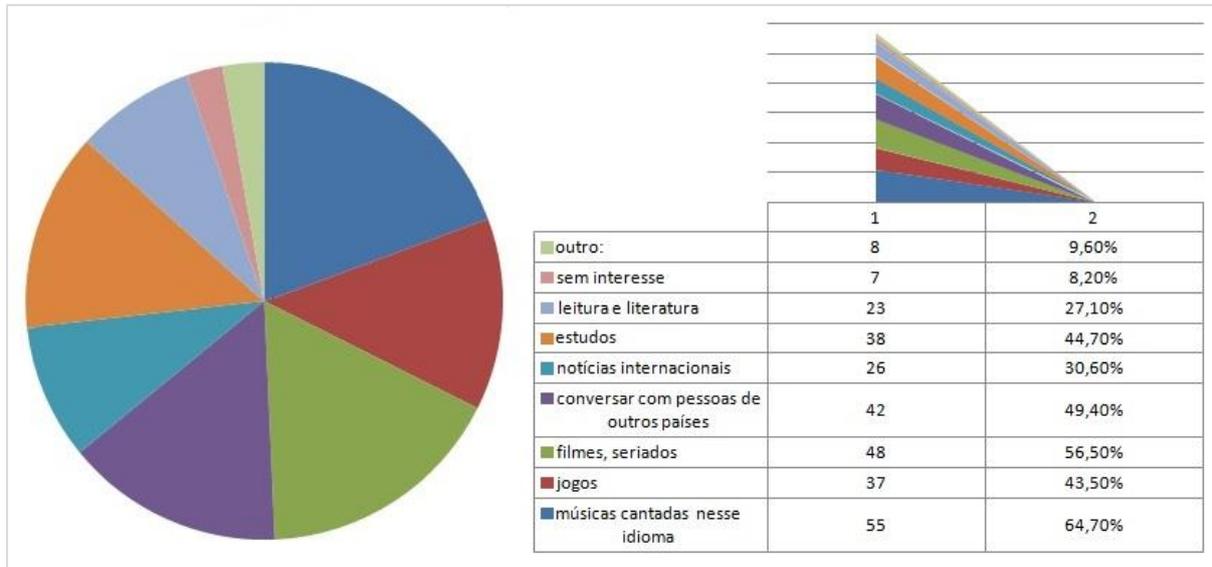
Em relação às respostas dos estudantes, ao responderem ao questionário com a pergunta: “Você considera a língua inglesa importante na sua vida?”, constata-se, conforme gráfico, que 91,8% consideram a língua inglesa entre muito importante e importante; 41,2% consideram como importante, enquanto 50,6% como muito importante, o que significa que, para cada dez estudantes, nove destacam tal relevância na vida pessoal. Conforme ilustrado no gráfico 2:

Gráfico 2. Importância da língua inglesa para os estudantes participantes da pesquisa



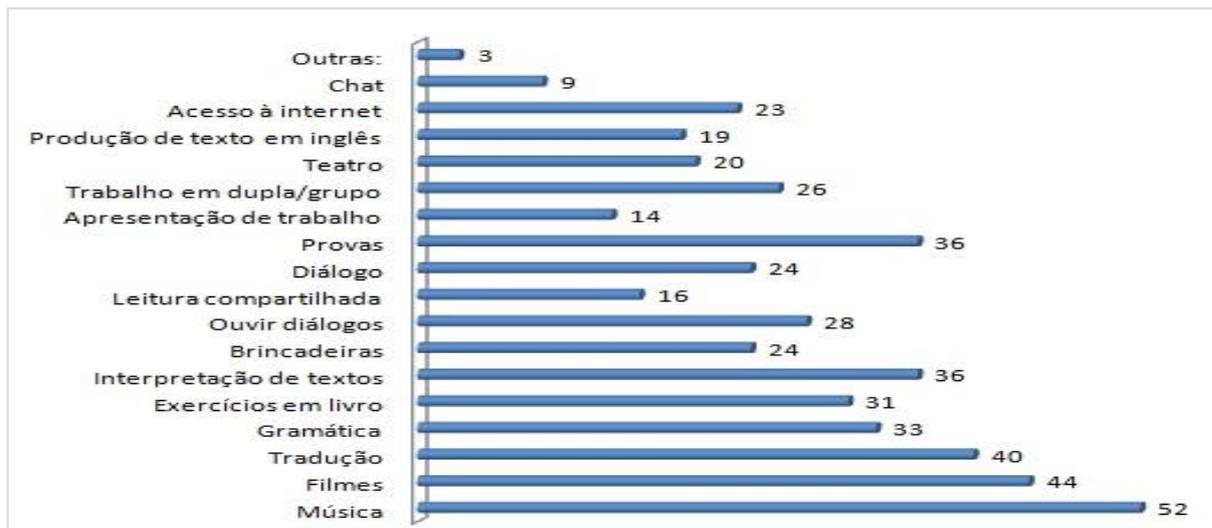
Fonte: Extraído do questionário elaborado pelos autores.

A partir dos aspectos que refletem o interesse dos estudantes na língua apresentada, visto que os estudantes deveriam assinalar diversas alternativas, conforme seu o interesse, vale ressaltar que tal preferência volta-se para atividades lúdicas e/ou interativas: 64,7% para música, 56,5% para filmes, 49,4% para conversas com pessoas de outros países e 43,5% para jogos. Portanto, pode-se compreender que a preferência por atividades lúdicas e/ou interativas é mais evidente.

Gráfico 3. Interesse do estudante sobre a língua inglesa

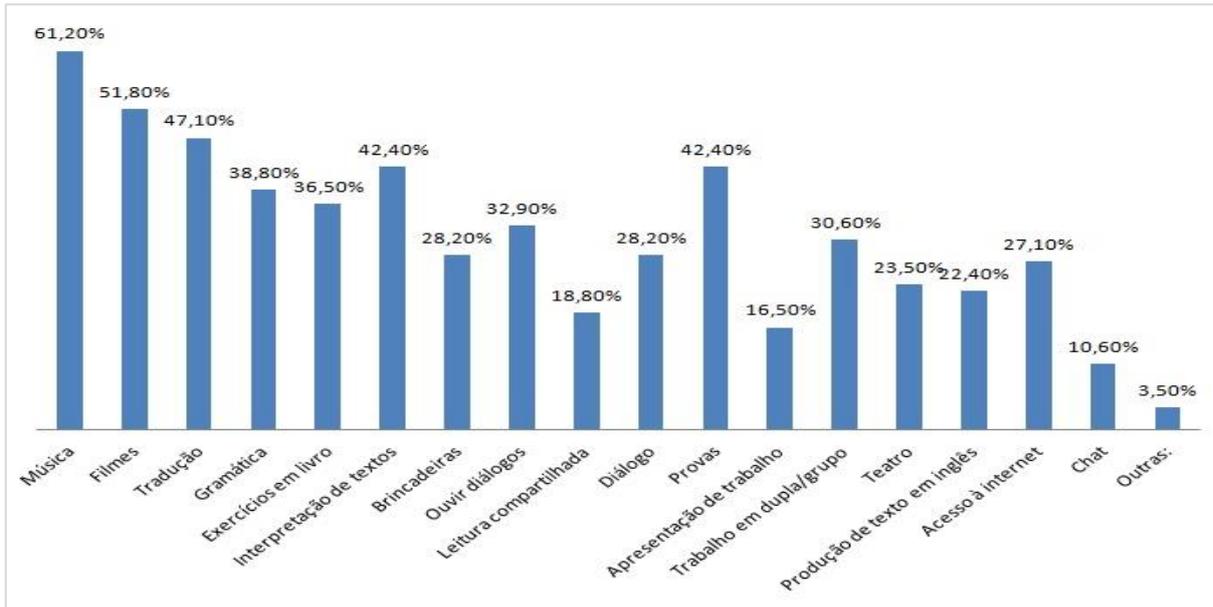
Fonte: Extraído do questionário elaborado pelos autores.

Dentre as práticas pedagógicas que consideram mais favorecer o aprendizado dos estudantes, 61,2% consideram que seja por meio de música, 51,8% por meio de filmes, 47,1% por meio de tradução. Tais fatos diferem da visão dos professores em relação aos estudantes, uma vez que para os professores, a gramática, a interpretação de texto e o acesso à internet são os aspectos de favorecimento, devendo, portanto, reverem tais práticas pedagógicas e tentar adequar à preferência dos estudantes, como forma de alcançar o objetivo esperado, conforme informações contidas nos gráficos 4A e 4B, a seguir, que se consolidaram a partir das 85 respostas ao questionamento/solicitação: “Marque a(s) opção(ões) de práticas pedagógicas (realizadas durante as aulas ou pesquisas, em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem), propostas pelos seus professores de Língua Inglesa, que você mais gosta:”

Gráfico 4A. Opinião do estudante sobre práticas pedagógicas dos professores de Inglês que considera favorecer seu aprendizado (números absolutos).

Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pelos autores.

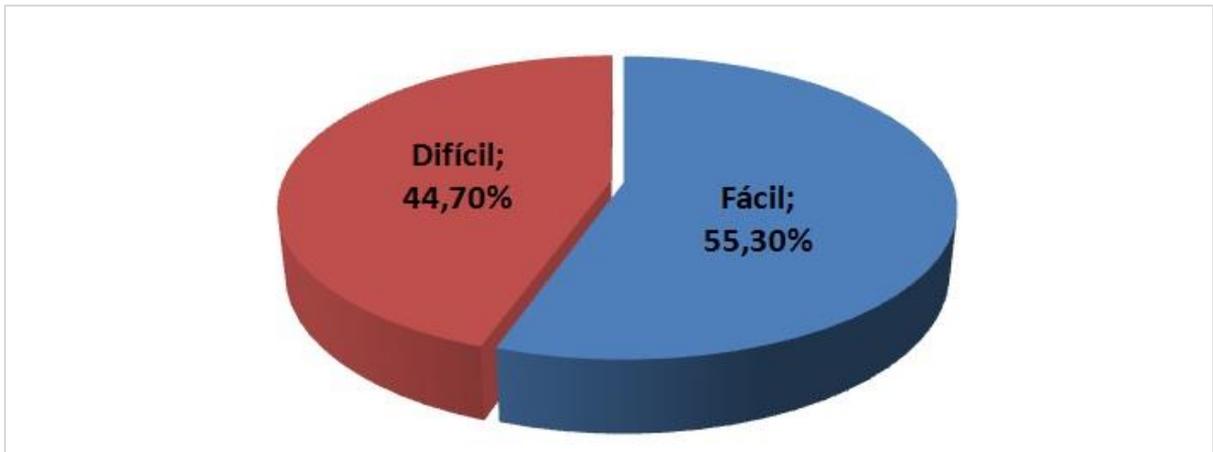
Gráfico 4B. Opinião do estudante sobre práticas pedagógicas dos professores de Inglês que considera favorecer seu aprendizado (em porcentagem).



Fonte: Dados extraídos do questionário elaborado pelos autores.

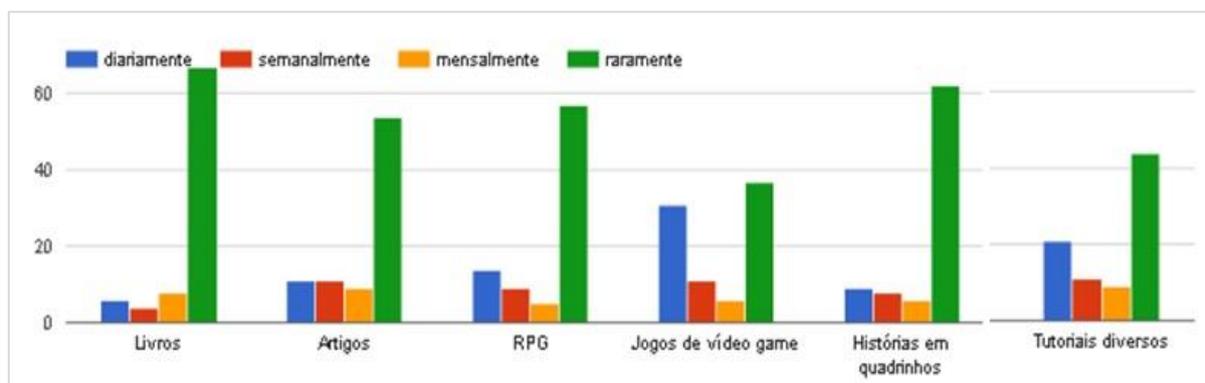
Em relação a filmes com áudio e legendas em inglês, 55,3% consideram acesso fácil, o que se subentende que tal ferramenta, na aquisição da língua, é alcançável para os estudantes, conforme representado no gráfico seguinte.

Gráfico 5. Opinião do estudante sobre acesso a filmes com áudio e legenda em inglês simultaneamente.



Fonte: Extraído do questionário elaborado pelos autores.

Quanto à leitura em língua inglesa, questionou-se o que os estudantes costumavam ler fora do contexto escolar. O maior destaque refere-se ao quesito “raramente”, porém para jogos e tutoriais diversos, cerca de 20% dos estudantes relatam que leem, diariamente, o que comprova a preferência por atividades lúdicas e/ou interativas, em conformidade ao que é possível ser observado em gráfico que se segue.

Gráfico 6. Material cujos estudantes costumam ler em inglês fora do contexto escolar.

Fonte: Extraído do questionário elaborado pelos autores.

Tocante Artístico

É possível perceber que, sobretudo, a cultura estado-unidense, forte em produções cinematográficas, está cada vez mais presente em contextos culturais globais. O cinema é um dos campos de atividade social que propicia à sociedade estar, de certa forma, em contato com uma cultura diferente. Desse modo, já que o inglês tem alcançado proporções inigualáveis, na história das línguas, torna-se necessário aprender, aprofundar o conhecimento, como forma, principalmente, de acompanhar as inúmeras transformações do mundo. Os filmes podem fornecer um contexto rico para a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), as línguas estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

A partir dessas considerações, a utilização de filme pode ser considerada um recurso estimulante, tanto para expandir o conhecimento de mundo, em comparação a outras culturas, como na aquisição de habilidades que garantam o engajamento discursivo, ao gerar aprendizagens sobre a língua estrangeira por meio do emprego dessa importante estratégia metodológica.

Michael Byram aponta que:

Os Estudos Culturais fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira porque o ensino de língua-cultura demanda a aquisição de conhecimentos que devem englobar as competências linguísticas e culturais cujo desenvolvimento precisa atender às necessidades do aprendiz (BYRAM, 1997, p. 25).

Assistir a filmes em inglês pode auxiliar no aprendizado do idioma, bem como a compreensão e reconhecimento de culturas e aspectos geográficos, o que favorece o letramento de inúmeras formas, em que se destaca, a título de exemplo, o exercitar do *listening* (escuta). É possível escutar inglês de forma natural, observar a sonoridade de palavras e expressões, uma vez que tal habilidade não pode ser expressa por meio de livros ou dicionários. A partir do *listening*, atrelado a um exercitar, igualmente

constante, do *speaking* (fala) pode melhorar a fluência e a pronúncia que, por vezes, são difíceis de serem proferidas, além de aumentar o vocabulário.

Em suma, filmes oferecem uma extensão valiosa do que se pode chamar de tecnologias de aquisição de linguagem. Baddock (1996) apud Florence (2009) defende que é o realismo (verossimilhança⁵) de um filme que constitui a sua mais forte atração, na qual a linguagem realista é apresentada em contextos realistas.

Ao ensinar línguas estrangeiras às crianças e adolescentes, existem vários métodos que podem ser empregados para melhorar a aprendizagem e o interesse dos estudantes. A música é, definitivamente, um deles, conforme ressalta Henry Wadsworth Longfellow “*Music is the universal language of mankind*”, Música é a língua universal da humanidade (Traduzido pelos autores).

Os estudantes precisam de abordagens diferenciadas, pois o nosso sistema educativo enfatiza as inteligências matemáticas e linguísticas, enquanto as demais inteligências igualmente importantes são negligenciadas. (BRUALDI, 2000).

Outra consideração importante refere-se às atividades lúdicas e/ou interativas como recurso pedagógico, desde que o professor domine o componente curricular, que pode tornar o ensino e aprendizado mais prazeroso, motivador, leve/descontraído e, assim, despertar o desejo, a motivação e favorecendo o conhecimento da língua.

CONCLUSÃO

No que se refere às reflexões de letramento em língua inglesa, o que se tem notado, em relação às práticas pedagógicas dos professores, as atividades voltadas ao uso social de escrita e leitura ao contexto histórico-social-cultural dos estudantes são insuficientes, pois são vários os indícios revelados por meio de pesquisa do que pode ser mais estimulado ou propiciado em termos de vivências significativas em Língua Inglesa, inclusive quanto a haver maior sintonia entre o que pressupõe professores e estudantes sobre o que mais favorece as aprendizagens propostas, seja em currículo escolar ou subjetivo.

No entanto, esse processo de transformação precisa ser posto em prática, em que a oralidade e escrita estejam em consonância com o contexto de vida nas diferentes esferas, em que o indivíduo está presente, já que os estudantes de hoje buscam práticas que sejam direcionadas aos contextos que vivenciam, logo aos seus anseios.

Mediante os dados apresentados, nota-se que tanto os professores quanto os estudantes, em maioria, reconhecem a importância do inglês na vida pessoal e que, embora os fatores sociais que propiciem o letramento em língua inglesa não sejam tão eficazes quanto estarem imersos em um país, cuja língua oficial seja a língua-alvo, grande parte dos estudantes apodera-se de recursos que beneficiam o aprendizado.

Defende-se, ainda, que os professores revejam suas práticas de maneira a propiciar momentos de aprendizagem que incorporem práticas de letramento voltadas ao interesse dos estudantes, visto que, pela pesquisa, os resultados revelaram, como fatores motivadores, as atividades lúdicas e/ou interativas, tais como leitura por meio de músicas, filmes, tradução, tutoriais diversos e jogos.

⁵ Característica ficcional em que se pauta por ser condizente, ou lógica, aos contextos sócio-históricos. Produções que buscam ser compatíveis à realidade extra obra, a ponto de serem consideradas fidedignas em representações dos cenários e abordagens às temáticas existentes no universo assimilado pelo autor.

Assim, infere-se que partir de práticas pedagógicas que sejam mais próximas do contexto dos estudantes/indivíduos, será possível oportunizar o aprendizado em Língua Inglesa. Tais práticas são ferramentas enriquecedoras que podem estimular o interesse dos estudantes, em sala de aula, e, assim, o professor poderá conseguir melhores resultados no que se refere à aprendizagem.

Todavia, ressaltam os autores deste artigo que, para além do que foi constatado pela pesquisa, é importante que o professor consolide desafios de aprendizagem com estudantes, a fim de que se ampliem os horizontes de interesses pelo idioma, ensejando aprendizado formal e autoral.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Nadja. Letramento em L.E. os desafios e mitos da prática de ensino de língua inglesa na escola pública. In: Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. Anais Eletrônicos Enill: Ibaiana, SE, 2011, v. 2. p. 1-16. Disponível em: <http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2011/Nadja_da_Silva_Santos_Arruda.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: 2000.

BRUALDI, A. C. (2000). *Multiple Intelligences: Gardner's Theory*. ERIC Digest. Disponível em: <http://chants.coastal.edu/cetl/resources/Multiple_Intelligences.pdf>. Acesso em: 23 agosto de 2016.

BYRAM, M. *Learning Language and Culture through Visits and Exchanges*. London: CILT, 1997.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge University Press. 2003.

FIGUEIREDO, Luciana M. da Silva. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: SINAIIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

FLORENCE, Y. *Learning English through films: a case study of a Hong Kong class*. 2009. 63 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) University of Hong Kong, Hong Kong. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. São Paulo. 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2016.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf>. Acesso em 15 agosto de 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRASHEN. S. *1981 Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 2002. Califórnia: Pergamon Press Inc, 1981.

MERRIAM-WEBSTER, Incorporated. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com>>. Acesso em 13 dez. 2016.

MOTERANI, N. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Abr./Jun, 2013. Disponível em: <<http://www.uem.br/acta>>. Acesso em: agosto de 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane & LONG, Michael. *An introduction to second language research*. London, Essex: 1991.

LIMA, Pedro de Araújo, e VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Decreto de 2 de Dezembro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

LONGFELLOW, Henry Wadsworth. *Outre-Mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*. New York: Published by Harper & Brothers, v. 2, 1835.

OLIVEIRA, L. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951) Dissertação (Teoria Literária) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

SILVA, S. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. *Via Litterae*, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em: 30 agosto 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WATSON, R. *Film and television in education: An aesthetic approach to the moving image*. Basingstoke: The Falmer Press, 1990

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DOS EVENTOS COMPETITIVOS DE ESPORTE NA ESCOLA: o esporte e a educação em jogo

Júlio Márcio Sandim da Silva¹

Rafael Presotto Vicente Cruz²

RESUMO

O esporte está presente na sociedade, em diferentes momentos históricos e a competição é um dos principais elementos. No meio escolar, qualquer ação orientada para a aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de se aprender. Um dos problemas relacionados ao esporte escolar perpassa por questionamentos quanto a sua função educacional. A competição esportiva mostra-se limitada nas aulas de Educação Física, em eventos da escola e pelas instituições públicas de gestão da educação e do esporte, as quais propõem eventos para as escolas, em sua maioria desvinculados de uma proposta educacional, descompromissados com a formação dos seus participantes e elementos educacionais. O estudo tem como objetivo discutir o papel educativo das competições esportivas nas escolas, apresentando uma possibilidade de proposta pedagógica para as competições esportivas escolares. Utilizou-se como metodologia de execução a investigação bibliográfica, centralizada na revisão da literatura encontrada sobre o esporte educacional e a competição esportiva na escola, a partir das bases de dados: Periódicos Capes e Scielo, utilizando-se da coleta dos materiais bibliográficos e a literatura pertinente. Os resultados apontaram que a competição não pode ser vista como algo que se limita apenas nas fronteiras das práticas esportivas corporais, estando vinculada a um processo de humanização, ao reconhecer as possibilidades de aprendizados e encontros dos competidores, consigo mesmo, com o outro e as relações com o contexto envolvido quando estão competindo, sinalizando possibilidades educativas a serem consideradas pelos professores, pelas escolas e as instituições de gestão da educação e do esporte.

Palavras-Chave: Competição esportiva, Jogos escolares, Proposta educativa.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino do esporte faz-se presente na sociedade, especialmente, ao considerarmos sua relevância ao longo dos diferentes momentos históricos da humanidade.

Para Marques e Oliveira (2002), não existe esporte sem competição. No esporte a competição manifesta-se e realiza-se em sua plenitude, no meio escolar. Qualquer ação orientada para a aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de aprender-se a competir, seja nas aulas de Educação Física Escolar, nas aulas de Treinamento Esportivo ou Projetos Esportivos por ela desenvolvidos.

Neste sentido, Barbieri (2001) aponta que um dos principais problemas relacionados à manifestação do esporte escolar perpassa por questionamentos quanto a sua função educacional, principalmente, pela ausência de um enfoque educativo, desconsiderando a quem e para que se destina tal prática.

¹ Especialista em Pedagogia do Esporte pela Universidade Federal do Mato Grosso.

² Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco.

Problematizando o objeto deste estudo, observa-se que por muito tempo a competição esportiva mostrou-se aplicada de forma limitada nas aulas de Educação Física, em eventos promovidos pela escola e pelas instituições públicas de gestão da educação e do esporte, as quais propõem eventos esportivos para as escolas, e que, em sua maioria, apresentam-se desvinculados de uma proposta educacional mais elaborada, muitas vezes descompromissados com a formação dos seus participantes em sua totalidade, sendo estas competições alimentadas por contradições e a ausência de diálogos sobre sua aplicação, inclusive desprovida de elementos educacionais adequados aos estudantes.

Nessa perspectiva, a questão problematizadora do estudo apresenta a seguinte pergunta: de que maneira as competições esportivas podem ser propostas nas escolas pelos professores de Educação Física, visando contribuir para a formação dos estudantes?

Para responder a questão, parte-se da ideia que a competição esportiva, no espaço da escola, deve estar vinculada a uma proposta educacional que pode contribuir para a formação dos seus participantes de maneira oportuna e significativa.

Pensando nesse desafio é que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio do Núcleo de Esporte e Cultura, vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica, propõe esta provocação, buscando oportunizar uma reflexão sobre a necessidade de pensar eventos competitivos pedagógicos, de esporte, em que os estudantes possam desenvolver competências e habilidades que contribuam para a sua formação humana.

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se da metodologia de execução, a investigação bibliográfica, que se centralizou na revisão da literatura encontrada nos autores que estudam o esporte educacional e a competição esportiva na escola, a partir das bases de dados oficiais, entre elas: Periódicos Capes e Scielo, entre outros.

Utilizou-se como técnica a coleta dos materiais bibliográficos, a literatura pertinente, a leitura objetivada para o reconhecimento do material e posterior fichamento para análise e reflexão crítica.

Para subsidiar a pesquisa destacaram-se as seguintes obras de influência na argumentação e fundamentação: Esporte Educacional (BARBIERI, 2001), Esporte e atividade física na infância e na adolescência (DE ROSE JR, 2002); Pedagogia do Desporto (TANI; BENTO; PETERSEN, 2006); Esporte e atividade física na infância e na adolescência (PAES, 2001), entre outras referências.

Diante destas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir o papel educativo das competições esportivas nas escolas, apresentando uma possibilidade pedagógica para o seu desenvolvimento.

Os resultados do estudo apontaram que atualmente a competição não pode ser vista como algo que se limita apenas nas fronteiras das práticas esportivas corporais, mas assume e ultrapassa a própria condição humana, estando vinculada a um processo de humanização, ao reconhecer as possibilidades de aprendizados e encontros dos competidores, consigo mesmo, com o outro e as relações com o contexto envolvido quando estão competindo, sinalizando importantes possibilidades educativas a serem consideradas pelos professores de Educação Física, pelas escolas e as instituições de gestão da educação e do esporte, as quais propõem as competições esportivas.

A Proposta Pedagógica da Competição Esportiva na Escola

O modelo de competição esportiva, atualmente, proposto para as escolas tem sido criticado em função de reproduzir um modelo esportivo institucionalizado, caracterizando-se pela repetição de um padrão fechado de fundamentos técnicos e regras de diferentes modalidades, reproduzindo o esporte de

alto rendimento, por meio de práticas descomprometidas com preocupações educativas e os diferentes objetivos do contexto escolar.

Paes (2002) menciona que a tentativa de reproduzir, na escola, o modelo de esporte de rendimento, propõe uma atividade esportivizada, na qual não se permite o pleno desenvolvimento dos estudantes, sustentando-se como uma atividade com um fim em si mesma, organizando eventos baseados em padrões estruturais e organizativos de grandes eventos esportivos institucionalizados.

A competição na escola, infelizmente vem reproduzindo esse modelo de especialização e seleção, abandonando o aspecto participativo e educativo que deveria ser o principal objetivo no ambiente educacional.

[...] na maioria das vezes, elas pouco diferem da estrutura esportiva dos adultos, a não ser, em alguns casos, pela redução dos equipamentos (tamanho da bola, tempo de jogo, menor altura das tabelas e redes, entre outros). Repetem-se comportamentos condenáveis de pais e técnicos que exigem um desempenho voltado exclusivamente para o resultado do jogo [...]. (DE ROSE e KORSKAKAS, 2002 p. 253)

Para Ferreira (2000), esse modelo que enfatiza a competição como fim, tendo a vitória como principal mecanismo avaliativo, tem como consequência muitas vezes encontros violentos entre as escolas, ou mesmo nas turmas e anos da própria escola (como no caso dos eventos organizados e promovidos no âmbito de uma escola, conhecido como jogos interclasses), transformando-se em verdadeiros campos de batalha.

A competição esportiva proposta na escola e as situações geradas por ela antecedem os eventos propriamente dito, iniciando nas aulas de Educação Física Escolar, de maneira que estas aulas acabam reproduzindo esta compreensão nos estudantes em suas práticas cotidianas, isto quando não se tornam espaços de treinamento para um grupo seletivo de estudantes mais habilidosos para a prática do esporte, escolhidos como protagonistas das equipes, alimentando e reproduzindo os modelos estereotipados em que poucos participam e muitos são excluídos, reforçando os estereótipos e acarretando a eliminação de qualquer possibilidade de participação de outros estudantes.

Portanto, o tratamento que o professor de Educação Física dá ao ensino do esporte nas suas aulas, bem como a competição e o explorar de eventos esportivos vinculados à proposta pedagógica da disciplina na escola, em relação aos seus conteúdos e possibilidades de aprendizados, são marcados muitas vezes por elementos antipedagógicos, sendo desprestigiados, inclusive pelas demais disciplinas da escola, nos quais muitas vezes essas competições esportivas são tratadas meramente como atividades extracurriculares de responsabilidade unicamente da Educação Física.

A ausência de princípios e ações pedagógicas claras e específicas às necessidades dos estudantes e características das escolas é outro elemento que contribui para essa proposta equivocada de competição esportiva. Quando os princípios pedagógicos não se fazem presentes, ou não são claros, dificilmente será possível visualizar se a ação educativa será adequadamente conduzida. Consequentemente, os procedimentos pedagógicos, raramente, mostrar-se-ão claros e apropriados.

Essa situação aponta para a necessidade urgente de mudança da proposta de competições escolares, no interior da escola, e aquelas organizadas pelas instituições públicas que as gerenciam. É preciso refletir sobre as ações desenvolvidas e propor novas ações sobre a competição esportiva na escola, para que se possa romper esse modelo obsoleto de competição, criando um ambiente facilitador das relações sociais, baseado em princípios e procedimentos pedagógicos, que possam gerar aprendizados significativos para os envolvidos (REVERDITO ET AL, 2008).

De Rose Jr. (2002) aponta que desse modo deve-se elaborar uma proposta pedagógica sobre a competição esportiva na escola, comprometida com a formação dos estudantes, transformando as competições escolares a partir de um novo olhar sobre as possibilidades de organização, propostas educativas e estratégias metodológicas, assim como seus conteúdos e critérios de avaliação, priorizando a aprendizagem no processo.

Para Barbieri (1999), a competição esportiva educacional como prática esportiva voltada para a educação de crianças e jovens deveria ter a finalidade de desenvolver integralmente o estudante, por meio da socialização, preservação da saúde e do desenvolvimento do autoconhecimento e autoestima de todos os praticantes, por intermédio da execução de ações realmente educativas de forma a atender os interesses e necessidades dos estudantes envolvidos no processo, desvinculando-se das competições que buscam exclusivamente o rendimento esportivo.

Assim, as competições escolares devem estar vinculadas a propostas pedagógicas, com a necessidade de repensar o sistema de competição atual e a prática que devem ser permeados pelos mesmos elementos educativos promovendo a participação efetiva de todos os alunos, proporcionando a melhora do seu desempenho, promovendo a oportunidade de socialização. Enfim, devem promover experiências que proporcionem prazer e alegria aos participantes para que continuem desfrutando do esporte e da competição pelo maior tempo possível.

Pressupostos Metodológicos para Competições Esportivas na Escola

Ao pensar em uma proposta de competição pedagógica e princípios educacionais para nortear sua realização no espaço da escola, Barbieri (2001), sugere alguns princípios significativos a serem considerados em sua elaboração, como: a totalidade – que envolve a compreensão dos estudantes como sujeitos, cuja emoção, pensamentos e ações, distinguem sua identidade, individualidade, limites e diversidade; a coeducação – compreende momentos de trocas recíprocas de experiências na aprendizagem entre os envolvidos no processo; a cooperação – perpassa pelo favorecimento de ações em que os aspectos de construção coletiva sejam potencializados a favor de um objetivo comum, sem negar a individualidade; a participação – está vinculada à atuação efetiva de cada sujeito envolvido em todo o processo como agentes responsáveis pela ação; e, pluralidade cultural – que envolve a preservação, valorização e respeito às diversas manifestações culturais.

Um dos primeiros aspectos pedagógicos a compor a construção da competição envolve inicialmente ensinar todos a competir. Pressupõe-se, que a competição deve ser proposta de forma equilibrada, oportunizando todos os estudantes vivenciar situações igualitárias de participação e vivenciar um tempo suficiente para explorar as possibilidades do jogo.

Considerando que a competição é um elemento que compõe o esporte, na condição de mediador, o professor deve propor aprendizagens sobre a competição, contudo as lições devem ser mais amplas e complexas do que apenas aprender a competir e facilitar um ambiente em que o estudante possa deparar-se com situações que irão guiá-lo para uma aprendizagem de comportamentos, atitudes e aprender a gostar de esporte, para que possa praticá-lo por toda a sua vida (SCAGLIA; MONTAGNER; SOUZA, 2001).

Assim alguns aspectos mostram-se fundamentais para a elaboração de uma competição pedagógica: a análise dos critérios estabelecidos para o evento, as intenções educativas e a proposta metodológica. Os critérios que deverão compor a proposta do evento perpassam pelas intenções das pessoas e instituições que compõem a sua organização, que deve buscar oportunizar que todos apresentem sua evolução no processo de preparação e a possibilidade de conquista de resultados,

priorizando o máximo de participação dos estudantes e a realização do maior número possível de jogos, tendo a responsabilidade de facilitar estratégias em que as características do grupo sejam respeitadas e tornem-se adequadas ao processo de aprendizado adequado à competição.

O processo de organização de um evento esportivo na escola envolve, inicialmente, o planejamento das ações, a partir da intencionalidade, dos recursos humanos, materiais necessários, espaços disponíveis, estruturas a serem adaptadas, sistematização operacional das estratégias e dos prazos, especificação dos responsáveis pelas tarefas e execução das atividades, valorizando, no processo e nas etapas de organização e execução, a participação dos estudantes, professores, pais e comunidade, inclusive na premiação e avaliação do evento.

A competição deve ser vista como parte da formação das pessoas, por isso a proposta tem que estar, intimamente, vinculada a uma ação educativa, não podendo ter um fim nela mesma, banalizada e desprovida de condutas pedagógicas. Scaglia, Medeiros e Sadi (2006), apontam, em seus estudos, que a proposta sobre um evento competitivo não se inicia apenas quando começa, ou encerra quando termina o jogo, e sim, desde a planejamento do evento, vinculado a um sentimento de confraternização e responsabilidade entre os estudantes, perpassando por inúmeros momentos de relações sociais e culturais, garantindo a participação efetiva e motivada de todos os envolvidos, em seu pleno desenvolvimento.

A proposta de competição na escola deve ser contextualizada e estruturada, a partir do programa pedagógico da escola e das suas intenções educativas, contribuindo para o desenvolvimento das competências dos estudantes. A referência da proposta deve ser o estudante, que joga com alguém e consigo mesmo, envolvendo-o num processo de autoavaliação, buscando propor uma competição equilibrada, para que todos tenham condições de participar, vencer e o mais relevante: aprender lições. O estudante deve, inicialmente, aprender que competição envolve um pacto de dignidade entre os participantes, a partir do reconhecimento e respeito de si mesmo e do outro no processo, valorizando sua participação e seus esforços e reconhecendo a presença do outro para a existência da competição.

A partir do reconhecimento da diversidade dos estudantes e do próprio conhecimento do esporte, a organização do evento deve propor jogos esportivos tradicionais e modificados, estabelecendo diferentes formatos de jogos, inclusive a partir de gincanas, para otimizar a participação dos envolvidos, propondo, assim, alterações pedagógicas como: duração dos jogos, tempo técnicos para orientações e trocas de jogadores, variações no espaço de jogo, jogadores, resultados e premiação (TURPIN, 2002).

Assim, entende-se que a organização, as intenções educativas e metodológicas para a participação de todos nas competições esportivas na escola, deve diminuir a ênfase sobre o produto, acentuando a preocupação educacional no processo e reconhecendo o potencial educativo da competição na formação dos estudantes e nos demais envolvidos no processo, especialmente da instituição para qual propõe sua realização.

Possibilidades de Eventos Esportivos na Escola: a Jornada Educacional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

O esporte contemporâneo na escola é um direito de todos os estudantes, tendo no Esporte-Educação, Esporte Lazer e Esporte de Rendimento as suas formas de manifestação. No âmbito escolar, pode ser exercido de formas distintas, respeitando a manifestação do esporte-educação (tanto em relação ao esporte educacional, quanto ao esporte escolar, ambos com compromisso com a formação para o exercício da cidadania), que podem ser praticados interna e externamente nos ambientes escolares, inclusive como meio para a formação humana na Educação Física Escolar com referências nos

princípios socioeducativos da inclusão, da participação, da cooperação, da corresponsabilidade e da coeducação.

Sua proposta na escola deve ser balizada por preceitos educacionais, as competições que envolvem sua prática devem ser planejadas numa perspectiva pedagógica, a partir de elementos que considerem o desenvolvimento e o espírito esportivo, sem desconsiderar os princípios já mencionados.

Considerando a responsabilidade pública com o esporte-educação, para democratizar o esporte e gerar oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania, evitar a seletividade, a segregação social, a hipercompetitividade, o preconceito, a discriminação, com vistas a uma sociedade livremente organizada e solidária, é que o Estado (poder público) deve buscar estimular iniciativas que promovam o esporte-educação, por meio de modalidades esportivas que preservem a identidade cultural do país, respeitem os diferentes níveis de interesse e desenvolvimento dos estudantes, bem como comprometidos com a diversidade e a sua realidade social e contribuam para o desenvolvimento pleno, completo e harmonioso do ser humano.

Diante dessas considerações, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio do Comitê de Cultura e Esporte, atualmente Núcleo de Esporte e Cultura, vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica propôs a realização da Jornada Educacional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (JOERE) que tem por finalidade realizar um evento que ofereça oportunidade de ações educacionais, por meio da interação entre os estudantes da Rede Estadual de Ensino, por ações esportivas e culturais, para mobilizar a comunidade escolar em torno de um objetivo comum. A adesão à proposta educacional da jornada oportuniza a participação dos estudantes, vinculam as ações propostas ao desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam com a formação humana dos participantes.

A JOERE já está em sua nona versão, com início em 2007, propondo-se a oferecer modalidades coletivas com alterações nas regras oficiais e continua a trazer novos desafios para seus organizadores, além de pensar novas propostas educativas para as competições esportivas escolares que permitam enfatizar e qualificar a participação dos estudantes, quebrar paradigmas esportivos, incentivar novas possibilidades de pensar e praticar o esporte nos eventos escolares e promover um espaço educativo para os envolvidos.

Em 2012, a JOERE passou por importantes modificações, a iniciar pelo nome que deixou de ser “Jogos Escolares” e passou a ser chamado de “Jornada Educacional”, envolvendo além de jogos das modalidades esportivas, outras modalidades: Conhecimentos Gerais, Fotografia e Desenho, para ampliar e alcançar outros estudantes nas atividades do evento e favorecer a integração entre diversas áreas de conhecimento. As modalidades esportivas sofreram alterações no regulamento ao introduzirem-se pontuações extras, chamadas educativas, por atitudes educacionais durante sua realização, com promoção de valores do esporte educacional.

Nesse sentido, a partir do respeito às diferenças, individualidades e necessidades educacionais, propõe-se a transformação das propostas nas atividades das modalidades oferecidas, para gerar expectativas de uma aproximação com a realidade e interesse dos envolvidos e possibilitar aprendizados decorrentes dos processos de preparação, execução e avaliação da participação na Jornada Educacional, mediados pelos professores e equipe técnica pedagógica das unidades escolares.

Por isso, na busca de encontrar diferentes formas de praticar esportes que objetivam o desenvolvimento de valores éticos e estéticos das relações humanas envolvidas, faz-se necessário aprofundar o debate sobre o esporte, propondo mudanças em sua prática, especialmente em espaços educativos que não visam ao rendimento máximo e a uma compreensão equivocada da proposta de competição como sua única finalidade.

Para tanto, torna-se necessário apresentar, com clareza, a estrutura e os princípios que precisam ser mais bem compreendidos pelos praticantes, especialmente, os escolares, para não confundir sua finalidade com as demais manifestações do esporte de lazer e de rendimento. O esporte que precisa ser desenvolvido e apresentado como uma manifestação digna e significativa de ser praticada devido às suas qualidades e seus valores socioculturais não podendo:

- ter a hipercompetitividade e a concorrência como elementos únicos para seu funcionamento;
- ter sua orientação sempre voltada e referenciada à produção de rendimentos a partir do modelo olímpico do mais veloz, mais alto e mais forte (*citius, altius, fortius*);
- ter como princípios básicos apenas a sobrepujança e as comparações objetivas e que, por consequência, introduza o estudante em um processo limitado de seleção e especialização;
- encontrar o sentido e significado máximo entre seus praticantes apenas quanto a sua submissão às regras e aos gestos técnicos, padronizados pela exigência dos resultados mensuráveis e comparáveis a padrões preestabelecidos.

De acordo com Ferreira (2000), Scaglia, Montagner e Souza (2001), Barbieri (2001), Turpin (2002), Mota (2003) e Reverdito (2008), não se pode propor um evento de esporte competitivo para crianças e jovens, sem que sejam definidos princípios pedagógicos; a partir deles que será estabelecido o que será valorizado na prática educativa, no delineamento procedimental e didático-metodológico.

Nesse sentido, concordamos com De Rose e Korsakas (2006, p.254): “A prática esportiva deve satisfazer às necessidades e vontades da criança e do jovem, de tal maneira que ela possa ser transformada e assumir vários significados de acordo com o seu contexto social e histórico.”

Assim, as possibilidades educativas de eventos competitivos de esporte na escola perpassam pelas ações de todos os educadores e gestores envolvidos no processo de formação, desde a elaboração de propostas com enfoque pedagógico nas aulas de Educação Física Escolar, até os eventos internos nas escolas e os institucionais promovidos pelas secretarias de educação, a partir de pressupostos e princípios pedagógicos acima mencionados, buscando estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens aos estudantes e respeite seu estado de prontidão.

METODOLOGIA

O método de pesquisa empregado em um determinado estudo é fundamental para a compreensão e consolidação dos conhecimentos por ele tratado, a fim de legitimidade à construção do conhecimento.

A metodologia indica os procedimentos realizados e as reflexões para atingirem-se os resultados apresentados.

Este estudo foi realizado pelo método bibliográfico que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão de literatura de obras e documentos” (MATTOS, ROSSETTO JÚNIOR e BLECHER, 2008 p.38).

A pesquisa foi realizada por meio das seguintes etapas: a definição da temática, a partir de estudos anteriormente realizados pelos autores; a estruturação da fundamentação teórica, apresentando a compreensão de esporte e competição esportiva, um direcionamento dos estudos pesquisados sobre seu vínculo com a escola, partindo de autores que discutem pressupostos metodológicos dos eventos esportivos no âmbito escolar.

A revisão da literatura especializada, realizada de junho a setembro de 2016, por meio da consulta a livros especializados em pedagogia do esporte e esporte educacional, em revistas especializadas na

cultura corporal do movimento e pela busca de artigos e periódicos presentes na base de dados Scielo e Capes, utilizando como caráter de busca as palavras-chave: esporte educacional e competição esportiva escolar.

Para subsidiar a pesquisa, destacaram-se as seguintes obras de influência na argumentação e fundamentação: Esporte Educacional (BARBIERI, 2001), Esporte e atividade física na infância e na adolescência (DE ROSE JR, 2002); Pedagogia do Desporto (TANI; BENTO; PETERSEN, 2006); Esporte e atividade física na infância e na adolescência (PAES, 2001), entre outras.

A partir da seleção dos autores e os conceitos apresentados, procedeu-se um fichamento, em especial, para compor o objeto de estudo que permeou o conceito de esporte e competição esportiva, numa perspectiva educacional na escola.

Por fim, os dados coletados foram selecionados, conforme o tema do estudo e, posteriormente, explorados para produção do texto.

Assim, a metodologia de execução pautou-se na coleta dos dados bibliográficos, na identificação dos materiais, na seleção e fichamento, seguindo de análise, reflexão e registro do conteúdo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado e o registro dos resultados encontrados oportunizaram identificar conceitos, características e percepções sobre a relação do esporte e a competição esportiva, bem como pressupostos e princípios metodológicos para elaboração de propostas de eventos esportivos na escola.

Os autores aqui apresentados, Scaglia, Montagner e Souza (2001), Barbieri (2001), Paes (2001) e Turpin (2002), apontam vínculo entre eventos de competição esportiva e a necessidade de vínculo educacional em sua proposta na escola.

Os autores acima citados apontam ainda, que a competição para as crianças e jovens deve ser alicerçada em pressupostos e princípios pedagógicos, afirmando que a competição esportiva, na escola, deve ser utilizada como uma valiosa estratégia pedagógica no processo de formação de crianças e jovens em contextos educacionais.

Os eventos esportivos, na escola, numa perspectiva educacional, mostram-se como essenciais no desenvolvimento de aprendizagens significativas dos estudantes.

A partir dessas considerações, as ações educativas propostas sobre as competições esportivas mostram-se possíveis e necessárias, como um conhecimento, um patrimônio da humanidade que precisa ser transmitido e assimilado, dentro de uma visão de totalidade, podendo, assim, contribuir para a formação humana, como buscada pela JOERE.

O estudo apontou a necessidade de os educadores envolvidos no processo terem clareza do conceito de esporte e competição, visualizarem seu significado, manifestações e possibilidades para o espaço da escola, compreenderem sua função educativa e social na formação do ser humano e apresentarem elementos relevantes a serem considerados como: o prazer (a alegria em jogar), autorrendimento (a superação dos seus resultados) e a interação com outros competidores (o encontro com o outro). Os educadores precisam ter a clareza da diferença entre o esporte competitivo, considerado sinônimo de esporte de alto rendimento e a competição no esporte, considerado como um fator presente no processo de formação do jovem esportista que pode contribuir para a aprendizagem do esporte (TANI, 2001).

Assim, percebe-se, ainda, a necessidade de compreender a competição esportiva na escola de forma mais ampla, construída a partir das interações dos sujeitos e das experiências propostas nos processos educacionais vividos pelos estudantes junto aos seus educadores.

CONCLUSÃO

O esporte tem-se manifestado em diferentes contextos da sociedade, entre eles a escola, apresentando um relevante potencial educativo, de maneira que o elemento competitivo presente no esporte pode favorecer a aprendizagem de inúmeras lições, ao tornar-se significativa para os estudantes ao longo de sua vida.

Se a escola e seus educadores tem a pretensão de que os estudantes aprendam o esporte em sua plenitude, é preciso propor, pedagogicamente, seus saberes, entre eles competição que proporcione eventos capazes de gerar lições que permitam o estudante apropriar-se dos conhecimentos do esporte e suas interfaces com o seu desenvolvimento pessoal e social. Esses aprendizados somente são gerados por meio da experiência competitiva proposta com uma intencionalidade educativa clara e concreta.

Nesse sentido, é incoerente, inadequado e desprovido de qualquer fundamentação oferecer um evento esportivo competitivo em espaços educativos sem que esteja vinculado a uma proposta pedagógica. A competição e a educação devem manter uma íntima relação na escola, de maneira que as competições sejam, efetivamente, pedagógicas, respeitem as particularidades e reconheçam sua função no processo educacional.

Dessa forma, o modelo de competição proposto em espaços educativos tem o desafio de dissociar-se com os princípios e os paradigmas reducionistas, que sustentam as propostas nas escolas, atualmente, em que prevalece o ideal de vitória sobre o adversário a qualquer custo, a seletividade entre os estudantes, o individualismo nas atitudes, a hipercompetitividade nos eventos, a exclusão dos menos habilidosos e a supervalorização dos mais habilidosos.

É preciso que os organizadores de eventos sejam, adequadamente, orientados e formados para promover competições pedagógicas, com reflexão sobre as competições escolares e proposição de ações que superem os modelos institucionalizados, deixem de atender os objetivos dos adultos e passem, dessa forma, a respeitar as características das crianças e dos adolescentes, os principais atores do processo competitivo escolar.

Com o objetivo de contribuir para o desafio de uma urgente transformação nos modelos de competição propostos nos espaços educativos, defende-se a inclusão de uma proposta pedagógica adequada para as competições escolares, alicerçadas e integradas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, comprometido com a formação do estudante.

Como base dessa proposta de competição pedagógica para a escola, destaca-se a necessidade de vivenciar os conceitos de cooperação e outros valores sociais na competição de forma interligada. Para então, é preciso considerar os princípios do esporte de educacional, como: totalidade, coeducação, cooperação, participação, autonomia e pluralidade cultural, na análise da organização, nas intenções educativas e sua proposta metodológica.

A partir dos princípios pedagógicos e conceitos apresentados, ao longo da pesquisa, acredita-se que “aprender pela competição é possível” (DE ROSE Jr.; KORSAKAS, 2006, p. 260), contudo, destaca-se, novamente, que só se legitimará essa afirmação, por meio de um tratamento pedagógico dado aos eventos competitivos, em que a intencionalidade educativa, as condutas e os princípios pedagógicos subsidiem a prática educativa, desafiando os educadores a buscarem propostas educativas sobre as competições esportivas na escola, como a sinalizada na JOERE.

Portanto, os eventos esportivos competitivos não podem ser classificados simploriamente como bons ou ruins, apenas por indicadores quantitativos. Eles são aquilo que se concebe e se propõe para seus fins. Podem ser adequados a uma visão de esporte e competição pedagógica ao espaço da escola, ao entenderem-se as possibilidades para a formação dos estudantes, satisfazerem-se as necessidades e desejos de crianças e adolescentes e superem-se modelos e transformem os formatos padronizados de competições esportivas, para que possa fazer a diferença na escola e na vida de seus participantes.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, C. A. Educação pelo Esporte: algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional. *Movimento*. Ano 05, n. 11, 1999.
- _____. Esporte Educacional: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: Ulbra, 2001.
- DE ROSE Jr, D. A criança, o jovem e a competição esportiva: considerações gerais. In: DE ROSE Jr, D. (Org.) Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. KORSAKAS, P. O. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- FERREIRA, M. S. A Competição na Educação Física Escolar. *Motriz*, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, jul./dez. 2000.
- MARQUES, A. T.; OLIVEIRA, J. O treino e a competição dos mais jovens: rendimento versus saúde. In: BARBANTI, V. J. et al. *Esporte e Atividade física: Interação entre rendimento e saúde*. Barueri: Editora Manole, 2002.
- MARQUES, A. T. O desporto como modelo educativo: uma pedagogia do esforço, uma cultura da exigência. In: *Educação pelo desporto: realidade ou utopia*. Lisboa: Instituto de Desporto de Portugal, 2004.
- MOTA, R. B. P. Desporto Escolar: organização, dinamização da atividade interna. *Horizonte*, Lisboa, v. 19, n. 109, 2003.
- MATTOS, M. G. ROSSETTO JÚNIOR, A. J. BLECHER, S. *Metodologia da Pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- PAES, R. R. *Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- _____. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE Jr., D. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REVERDITO, R. S. et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a Prática [S.I.]*, v. 11, n. 1, p. 37-45, fev. 2008.
- SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; SOUZA, A. J. *Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar*. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.
- SCAGLIA, A. J.; MEDEIROS, M; SADI, R. S. *Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo*. *Revista Virtual EF Artigos*. Natal. vol. 03, n. 23, Abril de 2006.
- TUBINO, M. J. G. *Dimensões sociais do esporte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TURPIN, J. A. P. *La competicion em él ámbito escolar: un programa de intervención social*. 2002. 276 f. Tesis (Doctorado Educación) – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica General y Didáctica Específicas – Universidade de Alicante, Alicante, 2002.

A RELAÇÃO DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA E DO CORPO DOCENTE NA BUSCA POR ESTÍMULOS PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO

Márcio Aparecido Pinheiro da Silva¹
Roberto Barbosa da Silva²

RESUMO

Mediante revisão bibliográfica e pesquisa de campo, o objetivo central deste estudo é investigar e apresentar uma trajetória teórica e histórica das origens da educação ocidental até os dias atuais em que se registra a crise do ensino médio no Brasil e de analisar a necessidade de um novo método pedagógico de aprendizagem, que seja possível e viabilize a prática profissional coletiva dos docentes e que discutam os aspectos multidimensionais das inovações nas metodologias da aprendizagem, por meio do uso do Educar pela Pesquisa que busca propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender, utilizando para isso da concepção de aprendizagem na perspectiva da pedagogia crítica e das mudanças práticas na qualidade da gestão democrática na educação. Assim, uma ótima gestão pedagógica mantém expectativas elevadas e realistas a respeito de seus professores e dos estudantes. O papel principal de um gestor é motivar toda escola para o compromisso de trabalhar em equipe para alcançar e superar essas expectativas da aprendizagem na educação. A melhor gestão é aquela que possui uma Proposta Pedagógica coletiva, uma programação, que é compartilhada por todos e implementada por meio de atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula. Portanto, todos ganham no processo educativo. Acredita-se na valorização da escola pública e há concordância com o pensamento de que não haverá melhoria na qualidade da educação, enquanto a escola pública continuar sendo tratada como escola para os filhos de outros e não para os próprios filhos.

Palavras-Chave: Orientação, Planejamento, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Entre as metodologias utilizadas para construção deste estudo, inicialmente, é demonstrar um pequeno panorama da história da educação na antiguidade clássica até o surgimento e desenvolvimento da equipe técnico-pedagógica e do corpo docente no período pós-moderno e apresentar, assim, uma evolução na sua relação sócio-histórica na busca por oportunizar estímulos da pesquisa e da autonomia crítica dos estudantes. Contudo, hoje a equipe técnico-pedagógica ou os gestores escolares são os suportes necessários aos professores, para exercerem, da melhor forma possível, a sua docência no ambiente escolar, pois estes retornam à capacidade de cada estudante, informando-os em que nível de conhecimento está o aprendizado e o que está aprendendo, efetivamente, dentro de cada etapa ensino formal.

A proposta deste artigo é discutir sobre o processo de estímulos necessários para promover aprendizagem significativa para os estudantes do ensino médio, em que envolvam a equipe pedagógica e os docentes, utilizando-se de uma nova metodologia pedagógica, por meio da prática da pesquisa

¹ Mestre em História Regional pela Universidade Federal da Grande Dourados.

² Especialista em Gestão Participativa em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco.

científica no ambiente escolar. Isso é algo polêmico nos dias atuais e não deixa de ser interessante discuti-la, haja vista que os profissionais da educação que exercem essa função dentro da equipe técnico-pedagógica, docentes ou de gestores, em uma instituição de ensino inovador devem estar aptos para tal responsabilidade.

No atual mundo globalizado e informatizado a equipe técnico-pedagógica e os docentes deverão estar bem preparados para enfrentar os vários desafios entorno das possibilidades de desenvolver o conhecimento científico por meio do uso de novas metodologias ativas de aprendizagem, em que têm por objetivos pontuar, como principal, o compromisso de transformação e realizar formação humana e cidadã para os jovens estudantes brasileiros no ensino médio. Nesse grande desafio, pode-se questionar a revalorização da potencialidade humana para combater a exclusão, a desigualdade, o preconceito e da injustiça social no cenário mundial e nacional.

Considerando o que Demo (2008) afirma, que “a pesquisa científica do conhecimento, na esfera da educação, a pesquisa é, pois, o princípio pedagógico da aprendizagem adequada no atual cenário mundial”, essa nova metodologia de aprendizagem, deve ser vista como um recurso pedagógico indispensável para a formação prática da nova geração de estudante, na atual era do conhecimento. Assim, toda pesquisa científica precisa ser, minimamente, um “questionamento reconstrutivo”. Precisa-se questionar a realidade ou autores. Assim, é preciso reconstruir a realidade ou as análises disponíveis sobre a realidade social vivida pelos estudantes.

A partir desse recurso metodológico de realizar uma nova aprendizagem, pois no caso dos estudantes do período noturno, seria muito mais proveitoso, pedagogicamente, aos jovens, em vez de serem submetidos a aulas infundáveis e instrucionistas. Seria muito mais sábio usar todo o tempo escolar para pesquisar e elaborar, fazer e refazer a produção de textos, montar experimentos científicos, construir novas ideias e análises sociais. Com isso, os estudantes levariam um novo sentido para a vida, que é esta habilidade de saber pensar, pesquisar, elaborar, não só ter aulas no modelo tradicional.³

Cada vez mais a sociedade do conhecimento traz propostas desafiadoras e cobra a necessidade de uma escola mais inovadora que promova a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, em todos os níveis de ensino, principalmente, da última etapa da educação básica, o ensino médio, de modo que sejam desenvolvidos conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e espírito crítico e liderança.

Assim, na atual conjuntura global da era do conhecimento, há uma demanda por conhecimento inovador nas diversas áreas da produção científica, algo que foi sendo desenvolvida pela sociedade globalizante do conhecimento. O saber e o ser profissional de qualquer área do conhecimento necessitam, principalmente, do saber renovar-se, diariamente seus conteúdos, métodos e habilidades.

Síntese da História da Educação da Antiguidade aos Dias Atuais

Será feito, primeiramente, um breve comentário histórico sobre o desenvolvimento do conhecer científico, por meio dos teóricos filósofos gregos até os teóricos modernos⁴, enfatizando as transformações educacionais, sociais e políticas que envolvem toda a trajetória do papel do professor no exercício da profissão nas primeiras instituições de aprendizagem, destacando, também, o papel da

³ DEMO, Pedro. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo. Editora Atlas, 2008, p. 32-33.

⁴ Entre os teóricos da Antiguidade Clássica, podem-se citar os filósofos gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Já entre os modernos teóricos brasileiros, temos: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995), Paulo Freire (1921-1997) e Pedro Demo.

sua prática pedagógica, bem como sua ação nas proposições de promover aprendizagem significativa para os estudantes.

Ao analisar a história da civilização grega antiga, percebe-se que a Grécia é considerada o berço da educação ocidental. Os filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles contribuíram muito e exerceram forte influência no processo da educação formal. Por motivos políticos, a educação grega teve como principal objetivo a formação de bons cidadãos, muito embora a concepção de cidadania adquirisse qualidades distintas em cada cidade-estado, o que refletia em todo o processo educativo e, evidentemente, não era favorável. Percebe-se que a civilização grega preocupava-se em organizar o processo de educação de suas crianças desde cedo. Platão tinha uma preocupação central sobre o aprendizado do homem ideal. “Temos que formar o homem para uma sociedade ideal” (TEIXEIRA, 1999 p. 25)⁵.

Platão viveu de 427 e 347 a.C. e foi um dos primeiros a refletir sobre a importância do processo da educação para o desenvolvimento de uma sociedade. Para os gregos, a ideia de educação representava o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidades humanas, cujo homem é o único ser capaz de crescer intelectualmente. Sua vida manifesta-se como abertura. Essa possibilidade aberta ao homem dá-se o nome de educação. Por isso, a disciplina primeira da educação é a humanização. “Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano” (TEIXEIRA, 1999. p. 25).

A motivação filosófica de Platão consiste em tentar reconstruir com novos pilares a *Paideia*⁶ grega, forçando a passagem de uma explicação, predominantemente, mítica da realidade para uma compreensão mais consistente e racional dela, em que seus fundamentos encontrem-se na filosofia e não mais no mito. Essa motivação é a principal chave da educação, na qual dedicou grande parte de sua filosofia.

Assim, em sua obra *A República*, discute-se o problema da educação de seu tempo. Mas a maior preocupação de Platão foi com uma educação harmônica que garantisse a felicidade, tanto à *polis*⁷ quanto ao indivíduo. Segundo Platão, o modelo de “educação não consiste apenas numa formação técnica, mas integral, de modo que pode desenvolver todas as suas capacidades” (TEIXEIRA, 1999. p. 26). Platão afirma que o “filósofo é o mais bem preparado para governar a cidade, pois, graças ao seu conhecimento e sabedoria, adquiridos com a educação, poderá fazer boas leis que garantam a harmonia e a superação das consequências contradições da vida em sociedade” (TEIXEIRA, 1999. p. 27).

Sócrates, que viveu de 369-399 a.C., ensinava em praças públicas, exortando os jovens a viver a virtude. Não se sabe muito sobre Sócrates, pois nada escreveu, tratava do mais sábio dos homens da época.

Entretanto, foi Platão o único que apresentou os escritos de seu mestre. Ele comentou em suas obras que Sócrates era um muito preocupado com a educação da juventude e com a felicidade do homem. Assim, não se pode deixar de transmitir uma ideia do imortal Sócrates, “o papel do educador é muito mais o de perguntar e inquirir do que o de responder ou contestar” (TEIXEIRA, 1999. p. 45). Portanto, o educador é aquele que provoca o educando, forçando a sua desinstalação, ou seja, o educador é aquele que está, constantemente, aberto ao diálogo e cria ocasiões que possibilitam a construção do conhecimento e a superação de seu educando. Todo esse processo educativo poderá ser

5 TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. *A Educação do Homem Segundo Platão*. São Paulo. Ed. Paulus. 1999.

6 Em geral a palavra *Paideia* significa “cultura” em grego. Esta cultura relaciona-se com a prática da educação formal da pessoa nos âmbitos da física, estética, moral, religiosa, cultural e da política, ou seja, uma educação totalmente integral do indivíduo grego. São os gregos que organizaram a ideia de cultura e que estabeleceram, pela primeira vez, um ideal de cultura como princípio de formativo.

7 O conceito da palavra *polis* pode ser traduzida tanto por Estado como por Cidade, mais conhecida na história como Cidade-Estado. Também derivam da palavra política ou político.

dolorido, pois exige esforço, provoca mudanças na experiência humana, mostra que se abrir à novidade da realidade, por vezes, não é uma tarefa fácil.

Tanto para Sócrates quanto para Platão, não basta transmitir conhecimentos, mas comprometer-se com aquilo que realmente ensina. Construir mais justiça, tentar em todas as partes impor a harmonia sobre o caos, quer dizer, mudar o mal em bem, porque todo o conhecimento e toda a educação são, efetivamente, bondade. Já, passando pela educação que vai ser desenvolvida na Idade Média, entre o período do séc. V a XV, a educação preocupa-se, principalmente, com a formação dos indivíduos por meio da sua conduta moral e religiosa.⁸ Destaca-se que, na época medieval, apenas os Eclesiásticos possuíam e tinham acesso à educação superior. Já os filhos de nobres recebiam instrução nos próprios palácios e aos artesãos era ministrado apenas o ensino profissionalizante.

Assim, a educação da Idade Média “não visava despertar nos estudantes conhecimentos intelectuais críticos, racionais, nem muito menos desenvolver a criatividade, mas, sim, obediência, respeito à hierarquia social e religiosa e a aceitação conformista diante dos ensinamentos dos superiores” (ROHR, 2000. p. 24)⁹.

O teólogo Santo Agostinho, entre os anos de 354-430, em sua obra o “Tratado da Doutrina Cristã” trabalhou mais “no plano da educação religiosa e moral e prescreveu os meios de compreensão das escrituras sagradas, subordinando a esse objetivo o estudo das letras e da ciência, entre as quais distingue as que se devem evitar por supersticiosas e idólatras” (ROHR, 2000. p. 25). Durante todo o período medieval, os padres e religiosos da Igreja Católica Apostólica Romana escreveram manuais e pequenos tratados para as diferentes escolas, seguindo uma pedagogia de meios e fins bem definidos, sem maior variação de conteúdo e de forma. Pode-se afirmar que só, a partir do século XIII, com o surgimento das universidades, houve uma “nova reflexão sobre a educação, em virtudes de debates tanto teológicos quanto filosóficos entorno das fontes gregas clássicas sobre a educação” (ROHR, 2000).

Já, no início do século XVII, foi a época que, historicamente, permitiu-se, na sociedade, o surgimento da corrente do pensamento do racionalismo e do renascimento científico que marcaram o período da Idade Moderna na Europa. Daí se originavam as preocupações com o método e o realismo em educação. Com todos esses avanços científicos, a exemplo da fala do filósofo Hegel (1770–1831): “A família é a primeira célula da sociedade e, como tal, a primeira educadora. É na família que o indivíduo aprende a medir sua vontade e, conseqüentemente aprende a ser ético” TEIXEIRA, *apud* Hegel (1999, p. 153).

Assim, a família passou a ter um papel tão importante, de caráter indissolúvel e de formação do caráter dos indivíduos que ajudou a construir uma sociedade com mentalidade moderna. Já nos dias atuais da globalização, temos uma educação cada vez mais unilateral que não está dando conta de resolver a complexidade do homem e suas relações sociais, éticas e morais. A tradição cultural caracteriza-se por buscar saídas individuais e isoladas para os problemas educacionais. Em geral, querem-se boas escolas. Platão já, em seus pensamentos, discordava dessa educação egoísta do mundo pós-moderno.

A melhor educação para Platão “é aquela que [...] enfatiza uma educação integral do homem, que forme o indivíduo em todas as suas potencialidades e capacidades, uma educação que não separe o indivíduo e o compromisso com o coletivo” TEIXEIRA, *apud* Platão (1999, p. 136).

⁸ Esta visão da Educação Religiosa estava fundamentada na corrente filosófica da Patrística, que teve no período da Idade Média os seus dois principais pensadores e teólogos Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.

⁹ ROHR, Vilma Lúcia Freire. O professor, agente de transformação. Campo Grande - MS: Só Livros, 2000.

Acredita-se que a educação atual possa ainda chegar nessa ótica de Platão, que poderá ser uma alavanca para promover a paz e o crescimento socioeconômico dos povos, se estiver fundamentada no diálogo, na solidariedade e na participação de todos os segmentos da sociedade, acentuando, sobretudo, não o que separa, mas o que une.

O Retrato da Realidade da Aprendizagem na Escola Pública no Brasil

Estudando o desenvolvimento da escola pública do país, destacou-se que houve um período anterior ao século XX, em que tivemos avanços significativos em sua proposta de aprendizado, mas, recentemente, os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2010, apontam-nos que existem inúmeras dificuldades do crescimento real da aprendizagem, principalmente, nas disciplinas de Matemática e da Língua Portuguesa. Portanto, é preciso encontrar alternativas que superem e encaminhem para uma solução prática pedagógica que envolva todos os estudantes em um novo processo metodológico de aprendizagem inovador, em que todos aprendam pesquisando, discutindo a sua pesquisa com os outros estudantes por meio da orientação do professor mediador do conhecimento. Para que haja sucesso, no crescimento coletivo da aprendizagem entre os estudantes, a equipe técnico-pedagógica deverá mobilizar todos os esforços para uma nova proposta pedagógica de trabalho que oportunize aos estudantes acesso a todo tipo de informações, promovendo, assim, a construção de cidadãos com pensamento crítico, solidário, participativo, autônomo, criativo, ético, comprometido com o saber, saber viver e saber ser, preparando-os para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e continuação dos seus estudos no curso superior ou técnico.

Entretanto, diante da realidade atual, destaca-se que todos envolvidos com o processo educativo, estão na busca pela humanização do indivíduo e por extensão da sociedade, fragmentada, ou seja, a escola pública está assumindo uma nova filosofia ou formação de humanos mais, politicamente, participativos e críticos, tanto na área econômica quanto na social, em que possam exercer seus direitos e deveres de cidadãos, assumindo responsabilidades e enfrentando novos desafios sem preconceitos, assumindo sua identidade, com liberdade para expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias. Possível, também, é conquistarem seu espaço, dentro do mundo do trabalho, serem empreendedores e terem conhecimento de seus direitos e deveres de cidadãos. Sonha-se com uma sociedade mais justa e humana, acredita-se que as mudanças não ocorrerão de fora para dentro, mas de dentro para fora. Contudo, esse é o desafio da aprendizagem: o de orientar os estudantes para uma nova luz, em que se sintam capazes de serem alunos que produzam seu próprio conhecimento de estudo.

Ao contrário disso, Demo afirma, que ainda hoje, “a maioria dos estudantes persegue o estigma de passar no vestibular, pois um dos seus maiores objetivos educacionais é o de entrar em uma universidade gratuita, de bom nível. Mas, para tanto, a maioria das escolas acaba submetendo os estudantes a frequentarem cursinhos instrucionistas desbragados. Assim, eles buscam a memorização de diversos conteúdos sob pressão, até por vezes desumana, só que os esquecem logo em seguida, após o fim do processo seletivo do vestibular. Dessa forma, os estudantes não aprendem para a vida, mas para passar em uma prova” (DEMO, 2008).

Para um melhor esclarecimento, propõem-se ao corpo docente das escolas o real comprometimento com o processo de aprendizagem educativo. Sendo assim, para que se possa conduzir de forma prática, significativa e concreta o trabalho proposto pedagogicamente, faz-se necessário empenho, dedicação, vontade e o compromisso do grupo por meio do esforço individual de cada um dos membros da comunidade escolar. Acrescenta-se ainda, que essa proposta norteará e guiará o fazer administrativo e pedagógico, rumo à educação de qualidade e transformadora. Toda

escola deve trabalhar, trocando ideias, estudando, fazendo uma reflexão crítica do fazer pedagógico, planejando para oportunizar e estimular sempre a produção autoral dos seus estudantes. Portanto, a equipe técnico-pedagógica deve manter-se informada e atualizada para bem atender a comunidade escolar.

O Papel da Equipe Técnico-Pedagógica na Construção de Aprendizagens na Escola

A equipe técnico-pedagógica ou gestores devem preparar-se para dar suporte a toda comunidade escolar, corpo docente, pais e estudantes. Uma gestão competente e democrática é resultado da participação de todos os envolvidos na educação, uma gestão pedagógica que almeja resultados e a participação por uma ação que se desenvolva na unidade escolar e para a comunidade. Os profissionais da educação que trabalham na escola precisam ter uma visão ampla que envolva todos nas atividades educacionais de aprendizagem, organizadas em torno de princípios pedagógicos e sociais democráticos, nos quais acreditam fervorosamente. Quando professores, pais, funcionários, estudantes procuram a coordenação pedagógica da escola, significa que, realmente, estão precisando de muita ajuda. Não se pode generalizar, mas, na maioria das vezes são problemas que envolvem a rotina da escola e o modo em que está ocorrendo o processo de aprendizado dos estudantes.

A comunidade escolar ainda acredita na educação, pois as instituições de ensino são os ambientes necessários para transformá-los em verdadeiros cidadãos críticos. Os desafios dos gestores de uma escola são grandes, mesmo que tenham crédito junto à comunidade para educar e fazer a positiva diferença na sociedade. Os gestores da escola devem estar atentos para resolver os problemas internos e externos da comunidade escolar e causar impacto positivo no estudo do estudante, por meio da motivação para que o conhecimento autoral seja construído.

Segundo Demo, “o ato de estudar implica um esforço sistemático e permanente de reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito que inova e se renova. E alguns profissionais já perceberam este desafio mais diretamente. Por exemplo, muitos médicos mantêm-se estudando sempre, pois sua área sempre sofre renovações intempestivas da pesquisa científica e da tecnologia, e não estudar pode significar a perda de mercado” (DEMO, 2008).

A parte principal e desafiante dos gestores educacionais junto ao corpo docente, em uma unidade escolar, é a de promover o trabalho em equipe, em que todos têm que assumir, coletivamente, o cenário da sociedade do conhecimento para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes do ensino médio. Portanto, a mobilização do trabalho da equipe técnico-pedagógica com o corpo docente é decisiva e relevante para o bom desempenho dos estudantes ao longo de sua vida. Segundo Ferracine, à equipe técnico-pedagógica cabe:

Integrar o desempenho de sua especialização no contexto dos objetivos gerais e específicos da educação. Estar dotado de um instrumental básico que lhe permita perceber os aspectos organizacionais, estruturais e dinâmicos do espaço em que realiza a missão educacional. Ter embasamento científico para analisar conteúdos e formas de avaliação em nível de assessoria e complementaridade. Estar tecnicamente preparado para intervir no processo educacional em qualquer uma de suas fases. Realizar estudos e pesquisas no campo de metodologia, objetivando sugerir a adoção de métodos e outros padrões de aprendizagem. Estruturar o diagnóstico da realidade escolar. Orientar no planejamento, organização de currículo, projetos e programas da escola. Acompanhar o trabalho do corpo docente, orientando-o quando de eventuais problemas no processo de aprendizagem, escolha de métodos técnicos de ensino, tipos de instrumento de avaliação, elaboração e uso de materiais didáticos. Além de coordenar reuniões de planejamento e de avaliação

de atividades curriculares, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos. E ainda ajudar na compreensão e solução dos problemas educacionais, relacionando-os com suas raízes presas no contexto extraescolar. E também o de integrar o processo de planejamento escolar com perspectiva de educação permanente. (FERRACINE, 1990, p. 25).

Diante desse perfil, os gestores pedagógicos das escolas são os verdadeiros responsáveis por garantir a qualidade da educação entendida “como o processo de mediação no seio da prática social e global” (SAVIANI, 1991. p.120), por constituir-se no único mecanismo de humanização e de formação de cidadãos. Portanto, a atualidade necessita ser compreendida a partir dos impactos e demandas econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas de aprendizagens do mundo global.

Desse modo, a gestão de qualidade da educação deve acontecer e desenvolver-se em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, no ambiente de aprendizagem que envolva os estudantes, em que se objetiva executar ações pedagógicas previstas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, não só como desenvolvimento do planejado pelo professor, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas educacionais. A razão de ser um bom gestor de uma escola consiste, por conseguinte, na garantia de qualidade do processo de formação humana que se expressa no Projeto Político-Pedagógico, possibilitando ao educando crescer com os conteúdos que foram ministrados, que deverão ser conteúdos para vida, tornando os estudantes cidadãos plenos.

O Professor e os Espaços de Aprendizagens na Escola

No processo sócio-histórico de construção do conhecimento autônomo e significativos para os estudantes no ambiente escolar, precisa-se ressaltar que:

Em educação, não há fórmulas prontas para o aprendizado do estudante. É preciso que o professor planeje o conteúdo a ser ministrado e ocupe seu espaço, trabalhe a partir de suas convicções pedagógicas e políticas, por meio das práticas sociais e pedagógicas que tem na vida, organização e orientação, para elaboração e produção do saber, voltada para a emancipação individual e coletiva (ROHR, 2000. p. 77).

Nesse sentido, cabe lembrar que “o educador é aquele que cria ocasiões de aprendizagens que possibilitam o conhecimento autoral e a superação de seu educando” (TEIXEIRA, 1999. p. 64). Assim, o professor deve analisar, primeiramente, a realidade socioeconômica e cultural de seus alunos, interrogá-los e perguntar se realmente têm ajuda intelectual em casa, e como seu estudo é rotineiramente executado. Na realidade, o educador também passa por determinadas crises, por alguns momentos, pois tem que mobilizar os pais para dentro da escola e sempre promover reuniões nas quais todos os sujeitos envolvidos possam ser ouvidos.

No momento atual, de busca por essa transformação no ambiente escolar, o professor passa a ter e a exercer o papel de agente principal de transformação das práticas metodológicas de aprendizagem, preparando os estudantes para a nova realidade histórica e cultural do mundo global. Essa transformação deve ocorrer, por meio da produção autoral, que vem a construir, nos estudantes, algo bom e significativo para que se tornem críticos e sejam agentes de mudança da realidade socioeconômica em que vivem e, também, da construção do seu conhecimento próprio, que vem a partir desta ótica transformadora do processo de aprendizagem. Assim, novos desafios aparecerão,

porque exigirá do corpo docente aperfeiçoamento constante por meio da leitura e da produção própria de conhecimento.

Atualmente, um dos grandes objetivos que os espaços educacionais deveriam preocupar-se, seria o de estimular os jovens estudantes do ensino médio para melhor compatibilizar sua vida escolar com a realidade da sociedade do conhecimento. Isso é um desafio muito grande com todos esses incentivos dos pais ou da sociedade moderna. Entretanto, hoje é muito desafiador ser um educador consciente das suas responsabilidades socioculturais com os seus estudantes dentro da realidade global do conhecimento no século XXI.

Para que os estudantes possam ter um bom rendimento escolar, deve-se, desde o início do ano letivo, o diretor e a equipe técnico-pedagógica, com os professores, começarem a normatizar as regras específicas quanto ao comportamento e a vivência dentro da comunidade escolar, principalmente, se a turma mostrar-se muito indisciplinada.

Propõe-se, primeiramente, conquistar a confiança dos estudantes por meio de uma nova proposta pedagógica de educação, que seja realmente atrativa para a realidade socioeconômica dos jovens estudantes, que também busque, por meio de estímulos de aprendizagem significativa, para assim, promover o desenvolvimento da pesquisa científica no ambiente escolar, algo que, possivelmente, possa diminuir a prática da indisciplina e da evasão escolar.

Destaca-se que o papel central do professor, hoje, deve ser o de mediador do conhecimento e o de favorecer e promover a construção de determinados parâmetros de conduta moral que possibilitem aos estudantes do ensino médio a formação de consciência cidadã e crítica da realidade social, para que possam desenvolver a essencial autoconfiança e os hábitos e métodos de estudo autoral. A comunidade educativa deve exigir do professor, cada vez mais, competências e empenho no desenvolvimento de uma verdadeira educação de qualidade, que esteja mais comprometida com o desenvolvimento do conhecimento científico.

Paulo Freire afirmava que ninguém se conscientiza sozinho, “a consciência se constitui como consciência do mundo, é a progressiva conscientização, no homem, do pensamento ontológico, dos seres no ser” (FREIRE, 2006). O homem conhece-se como sujeito que constrói sua própria história. Assim, por meio “da consciência histórica o homem é conduzido a escrever, a fazer, a viver sua própria história” (ROHR, 2000, p. 85).

Sob a ótica do professor Marques (2005, p. 70) uma bela contribuição sobre essa motivação do estudante é apresentada por meio de várias sugestões para escolha pedagógica, criteriosa e eficaz, a serem utilizadas nas situações de aprendizagem:

A motivação é a mola propulsora das ações das pessoas. A motivação é um fenômeno interno do indivíduo. Ninguém “cria” motivação em alguém. O que o professor pode fazer é dar condições favoráveis para que os participantes atinjam os objetivos estabelecidos. Para isto é necessário que o professor: a) leve o aluno a sentir-se comprometido para com os objetivos propostos; b) aumente o grau de participação e colaboração do grupo; c) facilite e mantenha uma maior integração do grupo. (MARQUES, 2005, p. 71).

O autor supracitado deixa bem claro que o professor deve prender a atenção dos estudantes com trabalhos práticos, utilizando vários recursos metodológicos, por meio de pesquisas, recursos audiovisuais, mediáticos e brincadeiras para que todos os estudantes possam realizar e produzir seu próprio conhecimento.

Sobre o conceito de motivação, que é necessário o estudante desenvolver, o autor Pedro Demo realizou análise sociológica, afirmando que a motivação de estudar, diz respeito ao envolvimento, ao processo pelo qual nos sentimos apanhados, tocados, a ponto de parecer um motor próprio. “O estudar só faz sentido por uma motivação que o estudante possa ter ou construir ao longo do processo da sua escolarização formal” (DEMO, 2008. p. 35).

Por isso, é fundamental saber motivar o estudante do ensino médio, não para que engula os conteúdos curriculares ministrados pelos professores no modelo tradicional de aprender, mas para que estude a partir de razões que ele mesmo poderia criar em situações reais de aprendizagens. Dessa maneira, a primeira razão, em geral, é que o próprio professor direcione os seus estudantes a um estudo diferenciado. A segunda razão é aproximar o assunto trabalhado pelo professor em sala de aula da vida dos estudantes, não, necessariamente, em termos utilitários imediatos, mas como algo que passa pela vida real.

Alguns educadores chamam isso de “Aprendizagem Situada”, indicando a pertinência concreta do que se faz em qualquer dos espaços de aprendizagem da escola. E a terceira razão que pode estar gerando a motivação necessária, é a de convencer (sem vencer) o estudante, pois deve-se apreciar o assunto ministrado pelos professores muito mais por razões do próprio assunto, o que também depende de sua apresentação reconstrutiva. Assim, teremos que ter a visão de educar pela pesquisa e sua problematização.

No desenvolver do processo de aprendizagem, portanto, o estudante não constrói sozinho o conhecimento. Essa construção é feita, continuamente, com outros, na escola, e na interação social com os outros. As práticas pedagógicas, em sala aula, devem exceder uma visão fragmentada e descontextualizada do apreender, mais, tornando o processo de aprendizagem real e significativa.

É preciso envolver todos os estudantes no conteúdo, pedindo contribuições. A professora psicopedagoga Vilma Lucia Freire Rohr afirma que:

Se, neste momento, a escola é um instrumento ideológico de dominação de classe, acredita-se que ela poderá ser o ponto de partida para a restauração desta sociedade em crise [...] Na verdade não se trata de buscar responsáveis pelos problemas que nos afligem [...] O que é preciso, isto sim, é reconhecer aqueles com quem atuamos; é preciso ter orientação clara sobre o projeto político, social e educacional que se implementa na escola; não nos pode faltar a capacidade de problematizar as nossas ações e as relações mediadoras que estabelecemos entre a escola e a sociedade; a opção pela consciência coletiva, onde as propostas de ação, no nível instrumental e superestrutural, devem ser elaboradas de forma participativa; a constante reorientação do processo para corresponder às expectativas e necessidades da maioria da população. No momento em que fica a radiografia do contexto político, social e cultural, e dos recursos humanos, fica-se apto a traçar as linhas básicas da orientação a ser seguida pela ação. (ROHR, 2000, p. 105).

Por conseguinte, é consenso, atualmente, que os professores gostem de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico e de um ensino de qualidade.

A Dificuldade Inerente à Estrutura Escolar

Aprofundando os estudos sobre a produção do conhecimento autoral, percebe-se que o maior desafio é como fazer o aluno produzir o seu conhecimento autônomo e livre, em harmonia com o cidadão participante e atuante numa sociedade. Nos últimos anos, apesar do esforço, de investimento, a incidência dos fatos tem revelado a violência existente no interior das escolas, que se apresenta nos reflexos das questões sociais, as quais estão cada dia mais presentes na escola. Todos esses fatores vêm dificultando o cumprimento da sua finalidade maior como escola, que é a de contribuir na formação da escolarização e da cidadania dos estudantes.

A unidade escolar, na atualidade, mais do que nunca, tem como papel diante da sociedade, propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais. Nesse contexto, a instituição de ensino formal tem o papel de possibilitar e de oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas do sistema capitalista possam ter oportunidade de reintegrar-se, por meio da participação, bem como da luta pela universalidade de direitos sociais, econômicos e da construção da cidadania. Nessa ótica, a instituição escolar deve transcender o sentido de ascensão material, que é dado à educação, transformando-a, não só em um meio de retorno financeiro, mas também em um instrumento de crescimento pessoal, social e de cidadania.

A escola que se deseja na atualidade, deve estar pautada na lógica de um espaço ideal para a construção de uma sociedade sadia, uma escola democrática com formação para desenvolver a cidadania e da sociabilidade dos seus estudantes; aquela que combata todas as formas de preconceito e de exclusão social e que entenda o estudante como ser integral e que possa, ao mesmo tempo, trabalhar a relação escola-aluno-família, tendo-se, assim, a necessidade de incluir a família em suas ações. Para isso, deve-se romper com as visões tradicionais, funcionalistas ou sistêmico-mecanicistas do ambiente escolar, superando a visão como um depósito do saber, buscando, assim, uma escola libertadora, que valorize a diversidade e a autonomia intelectual dos estudantes.

A função social e formal da instituição escolar é algo que se constrói com o próprio acontecer dos eventos da história humana, em suas diferentes manifestações e localidades. Surgem novas demandas sociais que se colocam em desafios, em frente da falta de uma estrutura organizacional adequada da escola e para todos os que participam de sua gestão pedagógica. As demandas impostas pela globalização econômica do mundo, sugerem a inclusão de vários segmentos da sociedade na educação formal, da produção do conhecimento científico. Isso tudo será contemplado de forma eficiente, somente, com a produção efetiva de todos educadores a partir da construção coletiva de um novo projeto de sociedade mais justa e humana. Esse é o compromisso da gestão democrática da educação que necessita expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade dos cidadãos.

Isso é reflexo de um momento histórico da humanidade, em que se vive uma era tecnológica, virtual e dinâmica, quando as informações são processadas, velozmente, e modificadas a cada instante em função da veiculação instantânea das novas descobertas científicas. As informações estão em toda parte, por intermédio dos meios de comunicação cada vez mais avançados.

Nesse contexto, cabe à escola formar pessoas com condições para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa. Defende-se que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover, no sujeito, aprendizados significativos que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo, também, a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade.

Mesmo que a escola ainda não tenha todos os recursos ideais de infraestrutura disponíveis, a forma como se ensina e se aprende a lidar com o conhecimento não pode continuar a mesma de anos atrás, considerando o contexto em que se vive.

Para que a proposta de educação por meio da metodologia da pesquisa científica aconteça nos espaços escolares, argumenta-se que o professor precisa ser, essencialmente, um orientador do processo de questionamento reconstrutivo pelo estudante, o que exige do professor um novo olhar e uma atitude de mediador da construção do conhecimento autoral, realizado pelos estudantes.

CONCLUSÃO

De maneira geral, por meio das pesquisas bibliográficas entorno do tema escolhido para este artigo, faz-se necessária uma reflexão sobre educação e sua qualidade, na qual se percebe que a educação institucional formal é sem dúvida, a retirada, o distanciamento estratégico e, ao mesmo tempo, a recusa ao conformismo, o combate à alienação e do analfabetismo funcional dos estudantes do ensino médio. Contudo, o estudante que produz o seu conhecimento autoral, tornando-se livre e destacando-se dentro dessa sociedade do conhecimento atual, desenvolvendo suas potencialidades e habilidades, também, torna-se agente de transformação socioeconômica em colaboração direta com a história do país e com o mundo.

O sucesso do trabalho da gestão pedagógica e do corpo docente em uma escola, passa primeiramente, pelo Projeto Político-Pedagógico que gerencia as possibilidades e viabiliza uma prática profissional coletiva e discute a importância dos estímulos aos estudantes a realizarem a produção de conhecimento autoral e científica que podem estar realizando, por meio do “saber-fazer” para o “saber-ser”, relacionando isso às diversas ações pedagógicas que escola pode estar promovendo em conjunto com os membros da comunidade escolar, num espírito de coletividade. Assim, só os gestores educacionais poderão alinhar e motivar os trabalhos pedagógicos dos docentes em grupo, propondo sempre novas atividades instigantes dentro da unidade escolar. E para que sejam provocadoras e significativas, ao mesmo tempo, viáveis para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso é preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência em despertar o interesse e a vontade de todos os membros da escola em superar os desafios atuais da educação.

Portanto, um dos principais desafios encontrados, atualmente, no setor educacional é a mudança de ideologia impregnada na sociedade, uma alteração da concepção de aprendizagem e do papel do docente e da escola como instituição social. Busca-se assim, promover uma escola verdadeiramente democrática, pluralista, que venha valorizar a diversidade frente às problemáticas sociais perpassadas pelo educador e educando.

Diante dos vários problemas da sociedade contemporânea, como desvalorização profissional, desemprego, violência, modificações das relações familiares, entre outros, tem-se como papel fundamental da área educacional, o de fornecer o conhecimento, para que as pessoas possam ter possibilidades e autonomia de participar das políticas públicas, continuando assim, a lutar por igualdade de direitos sociais. Nesse sentido,

A educação, em termos de Brasil, deve ser tratada como uma política social, que tem como compromisso fundamental a garantia dos direitos do cidadão, ou, ainda, a escola deve assumir um novo papel frente à sociedade do conhecimento, que é o de propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais e de promover o conhecimento científico escolar. (SANTOS, 2008, p. 83)

Ainda com base em Demo (2003, p. 28), afirma-se que o saber procurar e questionar (por meio da pesquisa) é a mola propulsora do “questionamento reconstrutivo” de qualquer conhecimento; portanto, o desafio da elaboração própria do conhecimento, surge quando o estudante é motivado a tomar a iniciativa, da prática da leitura e sistematização de uma pesquisa. Nesse sentido, “o papel do professor-pesquisador é o de criar condições para que os estudantes aprendam a pesquisar, que inicialmente pesquisem temáticas vinculadas à formação da sua realidade sociocultural” e também motivá-los e fornecer instrumentos “para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento” (VEIGAS & OSÓRIO, 2007).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.
- DEMO, P. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo. Editora Atlas, 2008.
- FERRACINE, L. O professor como agente de mudança social. São Paulo. EPU. 1990.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Ática, 2006.
- MARQUES, H. R. Metodologia do ensino superior. 3 ed. Campo Grande - MS: UCDB, 2005.
- ROHR, V. L. F. O professor, agente de transformação. Campo Grande – MS: Só livros, 2000.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: 2. ed. Primeiras aproximações. São Paulo. Cortez, 1991.
- TEIXEIRA, E. F. B. A educação do homem segundo Platão. São Paulo. Paulus, 1999.
- VEIGAS, L. M. D. C.; OSÓRIO, A. M. N. A Transformação da Educação Escolar e sua influência na sociedade contemporânea. Artigo publicado na Revista Virtual – InterMeio. Revista On-Line do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. v. 13, n. 26 p. 92-115, Campo Grande - MS, 2007.

A CONSTRUÇÃO DO SABER ALFABÉTICO NA PRÁTICA ESCOLAR DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Gorete Siqueira Silva¹

RESUMO

A presente narrativa é resultado de reflexões sobre a prática docente e outras atividades e concepções relacionadas ao contexto educacional, as quais se apresentam por meio de narração de minha trajetória como professora não alfabetizadora e o processo de autoconstituir-me na alfabetização. A metodologia utilizada é autobiográfica/narrativa no âmbito da abordagem qualitativa e fundamenta-se na dimensão autopoietica que ao entrecruzar vida, profissão e a narrativa leva o sujeito a reinventar-se. O aporte teórico baseia-se em autores como: Souza (2011), Passeggi (2013), Gatti (1966), Ferreiro (2001), Soares (1985), Tfouni (2010). Por meio de trechos poéticos de Cecília Meireles faço um caminhar nas memórias para relatar a construção da minha identidade profissional, em que narro a minha trajetória escolar e inserção acadêmica, em seguida, relato o encontro com a alfabetização discorrendo sobre a minha autoformação e interação com professoras alfabetizadoras e, por fim, enfoco um novo olhar sobre a formação de professores em alfabetização, registrando assim, as experiências vividas, os desafios e as conquistas. Concluo refletindo sobre o 'eu' existente que vive em mim numa busca constante de autoconhecer-se, de inventar-se e de ressignificar-se, tendo ciência que esse caminho é sem fim.

Palavras-Chave: Narrativa, Autoformação, Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

“A vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si” (SOUZA, 2011, p. 213), esse entrelaçamento de experiências funciona como um fio condutor desta narrativa, por meio de uma autorreflexão quanto a minha formação, experiências docentes e os caminhos percorridos.

A partir da dimensão autopoietica (SILVA, 2013, p. 88) desvelo as muralhas as quais tive que ultrapassar para tornar-me quem sou. Ao rememorar minha história de vida-formação, objetivei narrar a minha trajetória como professora não alfabetizadora e o processo de autoconstituir-me na alfabetização, pois sou professora de Língua Portuguesa e, no ano de 2007, tornei-me diretora pedagógica de uma escola municipal na cidade de Campo Grande-MS e minha angústia era como dar suporte teórico e prático às professoras alfabetizadoras, se não tinha aporte teórico para subsidiá-las, uma vez que não me graduara em Pedagogia.

Embasada em trechos de poesias de Cecília Meireles (2010) embarco nas memórias para relatar a construção da minha identidade profissional, em que narro a minha trajetória escolar e inserção acadêmica, em seguida, relato o encontro com a alfabetização discorrendo sobre a minha autoformação e interação com professoras alfabetizadoras e, por fim, enfoco um novo olhar sobre a

¹ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Coordenação do Trabalho na Escola: Ênfase na Gestão Pedagógica e Inspeção Escola e Gestão Escolar pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru.

formação de professores em alfabetização, registrando assim, as experiências vividas, os desafios e as conquistas, pois “[...] escrever é um ato de desnudar-se” (SOUZA E MIGNOT, 2008, p. 16), é mostrar-se por inteiro, sendo transparente na sua subjetividade.

Memórias de um Caminhar...

E o meu caminho

começa nessa franja solitária

no limite sem vestígio,

na translúcida muralha

que opõe o sonho vivido

e a vida apenas sonhada.

(Cecília Meireles)

O meu caminhar no magistério começa na participação da brincadeira de escolinha e nessa brincadeira eu sempre fui a aluna. E nesse brincar cresceu a vontade de um dia ser professora.

No meu caminho havia uma muralha que era a minha mãe. Por ela ser professora preferia que eu seguisse outra profissão, porque o professor era pouco reconhecido pela sociedade. Porém, era meu sonho um dia tornar-me professora. E esse sonho tornou-se realidade e trouxe-me muitas realizações, tanto pessoal quanto profissional.

Recentemente, ao iniciar os estudos na disciplina de Formação de Professores em Alfabetização e deparar-me com o conceito e práticas de Letramento e a Alfabetização, várias lembranças inquietaram-me quanto ao processo de como fui alfabetizada.

Diante disso, resolvi narrar a minha história de vida, as experiências educativas e os percursos formativos que me constituíram como professora de Língua Portuguesa e diretora pedagógica de uma escola municipal na cidade de Campo Grande-MS.

A escrita da minha narrativa fundamenta-se na dimensão autopoietica que “[...] permite que o narrador vá tecendo representações de si e de princípios fundadores da docência num movimento de reinventar-se” (SILVA, 2013, p. 88), dando assim, sentido às experiências a partir do “[...] *eu* reflexivo. Esse *eu*, situado no presente, constrói-se e reconstrói-se com a rememoração das experiências vividas” (CÂMARA E PASSEGGI, 2013, p. 43).

A partir desse viés, lembro-me como se fosse hoje da cartilha ‘Caminho Suave’, livro didático, que me acompanhou na fase alfabética. Nunca esqueci o “g” de girafa, que além de ser a letra inicial do meu nome, chamava-me a atenção aquele animal com um pescoço enorme, eu também gostava de silabar as famílias das letras, tinha facilidade para decorar. O método utilizado nesta época era “métodos sintéticos (da parte para o todo): alfabético, fônico, silábico” (MORTATTI, 2010, p. 330) e que “[...] privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas” (FRADE, 2007, p. 22). Foram nesses métodos que fui alfabetizada.

Iniciei os meus estudos aos 7 anos de idade e já era avançada, como se dizia naquela época, pois conhecia o alfabeto e sabia contar e escrever de 1 a 10, como também, folheava livros e revistas, ‘viajava nas’ imagens e criava histórias imaginárias. Tudo isso foi possível porque eu fazia parte da chamada classe média, isso é, tínhamos um nível socioeconômico mais privilegiado que a maioria da população e, por isso, tinha acesso a esses materiais, além de ser filha de professora.

Porém, como nos diz Weiz (2005, p. 11) “[...] nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita, e o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social”, realmente, nenhuma criança ao entrar na escola é como uma tabula rasa, ela traz consigo vários saberes adquiridos no universo textual e visual que faz parte da sua vida social, ou seja, a criança já chega letrada na escola.

Ao concluir o 1º grau (hoje Ensino Fundamental - Anos Finais), resolvi cursar o Magistério e, logo de início, percebi que era aquilo que eu queria para minha vida: ser professora. Estagiei no Grupo Escolar Augusto Tabosa, era uma escola pequena, de periferia na cidade de Salgueiro/PE, de crianças humildes e carinhosas. Identifiquei-me muito com aquele ambiente simples e acolhedor.

Dediquei-me muito aos estudos e fui convidada pelo diretor do Colégio Sete de Setembro, onde fiz o magistério, a lecionar na própria escola, no bloco do Jardim da Infância. Para mim, era um sonho que estava sendo realizado, embora o desafio fosse grande, visto que estagiei numa escola simples, onde o método utilizado era chamado tradicional e, de repente, trabalharia numa escola de classe média, cujo método era o Montessori.

Ao iniciar a minha trajetória como professora no Jardim II, com crianças de 5 anos de idade, senti muita insegurança e tive que estudar bastante para conhecer esse método, que era totalmente novo para mim, porém tive um suporte muito bom da equipe pedagógica antes do início das aulas. Logo estava inserida no método e encantada com o sistema, já que esse “adota procedimentos que favorecem a liberdade, a atividade, a vitalidade, enfatizando-se o uso de materiais concretos, para a compreensão e a aplicação (transposição) de conceitos” (RANGEL, 2005, p. 41).

A partir de então, por meio de estudos e reflexões, pude compreender melhor e vivenciar/aplicar o método montessoriano, o papel do professor nesse processo, a metodologia, a didática e o material didático pedagógico. Esse processo de aprendizagem constituiu a minha práxis pedagógica.

Nesse mesmo período fiz vestibular e ingressei no curso de Letras na Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru, era o ano de 1986. Foram anos difíceis, conciliar trabalho e faculdade. Porém, venci a “translúcida muralha” (MEIRELES) de conciliação.

No ano de 1993, vim passar uma temporada em Campo Grande e terminei fixando moradia. Logo, em seguida, comecei a lecionar na Escola Estadual Maria Elisa Bocaiúva Correia da Costa, na Vila Margarida. Foi um desafio muito grande, pois tinha acabado de chegar do interior de Pernambuco, estava ainda me adequando à nova vida e à nova cultura. No ano de 1995, efetivei-me no Município de Campo Grande, assumi na Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto, na região norte da cidade, no período noturno.

O meu caminhar, em Campo Grande, começou de forma tímida, cheia de expectativas e muitos sonhos. Nesse caminhar pedagógico, conheci muitas pessoas que reconheceram o meu valor profissional e deram-me oportunidades para construir a minha identidade profissional.

De acordo com Gatti (1996, p. 88), a identidade “[...] se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social”, partindo desse pressuposto, percebo que a minha identidade foi constituída por meio de experiências pessoais e sociais e pela maneira como fui-me delineando enquanto educadora, visto que, “[...] identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão” (IZA et al, 2014, p. 277).

No ano de 1999, efetivei-me como professora de Língua Portuguesa, no ensino médio, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Tive que organizar a minha vida profissional, pois já dava aulas em escolas particulares e na Rede Municipal de Campo Grande. Fiquei uns 5 anos nessa labuta, não foi fácil porque os métodos utilizados nas escolas eram diferentes. A cobrança quanto à Língua

Portuguesa e Produção Textual fizeram que eu procurasse uma pós-graduação nessa área e, no ano de 2001-2002, tornei-me especialista em Letras, pela UNIDERP.

Sonhar não tem limite e eu sempre sonhei em ser diretora escolar. No ano de 2003, surgiu a oportunidade de concretizá-lo. Participei da Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, porém fiquei em um banco de dados esperando uma oportunidade para assumir uma vice-direção, já que o professor que não tinha experiência em gestão escolar, primeiro seria adjunto.

Em janeiro de 2007, tomei posse da minha função de diretora adjunta. E o desafio estava apenas começando, pois além dos serviços burocráticos que faziam parte das minhas atribuições, eu teria que acompanhar todo o processo pedagógico e eu não conhecia quase nada sobre concepções e metodologias de alfabetização.

O Encontro com a Alfabetização

Eu vim de infinitos caminhos,
e os meus sonhos choveram lúcido pranto pelo chão.

(Cecília Meireles)

Relembro que o meu encontro com a alfabetização foi muito angustiante, principalmente, porque eu não tinha um conhecimento profundo sobre o tema, os níveis de escrita alfabética e nem que método era utilizado naquele momento. Ainda estava-me apropriando dos pressupostos teóricos da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e outros documentos que norteiam e dão suporte legal à escola.

A minha prática pedagógica era com o ensino fundamental final, ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA e a minha indagação era “como acompanhar o processo de alfabetização se não tenho nenhuma experiência e conhecimento teórico e prático para tal?”. Isso me causava certo desconforto, já que eu não era pedagoga e minha formação era em uma das disciplinas específicas de área. Diante desse impasse, resolvi buscar auxílio com uma professora alfabetizadora, na qual eu sentia confiança, como também, canalizei esforços para buscar, pesquisar, estudar e entender teorias metodológicas.

Diante da minha postura reflexiva (PERRENOUD, 2008), quanto ao meu saber e saber-fazer e de questionamentos sobre os limites e possibilidades da minha função como diretora pedagógica, percebi o quanto precisava aprofundar os meus conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da concepção da escrita e da leitura das crianças, visto que os conhecimentos que eu tinha eram voltados para outros níveis de escrita e leitura.

Nesse contexto de autoformação docente, articulado com a prática dentro da escola, fui-me encantando com a alfabetização e valorizando, a cada dia, o trabalho do professor alfabetizador, sem deixar de ter um olhar crítico sobre a ação desse profissional que pode ou não definir o sucesso ou o fracasso do aluno no processo de alfabetização/escolarização.

Vilela (2015, p. 35) aborda que “[...] a autoformação exige um constante interagir, um sair de si e ir ao encontro do tu, sem perder as especificidades de sua identidade como ser aprendente e ensinante”, esse interagir com o outro nos faz construir novos conhecimentos, que, com certeza, serão reinvestidos na ação e, ainda, “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade,

um *habitus*² (PERRENOUD, 2008, p. 13), a autoformação depende mais de uma postura ativa, crítica e autônoma do que uma competência metodológica.

Ao compartilhar, com as professoras alfabetizadoras, as minhas experiências em Língua Portuguesa relacionada aos alunos dos últimos anos do ensino fundamental, que apresentavam dificuldade em relação à leitura, escrita e interpretação textual e a minha dificuldade em distinguir os níveis de escrita do processo alfabético, colocaram-se à disposição para socializar os conhecimentos e as experiências que demandavam de uma prática pedagógica diferenciada. As professoras ajudaram-me a enxergar que o aluno “[...] antes de chegar à escola, domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aquisição da língua escrita” (MELLO, 2007, p. 10) e alertaram-me para que a minha prática, em sala de aula, desse continuidade a esse processo de leitura e escrita.

Rememoro os momentos que sentava com as professoras para analisar as escritas dos alunos. Eram momentos de ansiedade, de aprendizagem e de compartilhar conhecimentos. Aprendi que é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança e os níveis de desenvolvimento da escrita, já que cada uma possui experiências singulares com o sistema de escrita alfabético – SEA.

Ao analisar alguns textos produzidos pelas crianças como listas, pequenas frases e textos, ficava confusa com as escritas porque não sabia distinguir os níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Nessa interação compreendi que “[...] o desenvolvimento da escrita na criança é um processo que apresenta certa variação e que as etapas não são discretas. [...] podem se sobrepor, envolvendo fases em que duas ou mais concepções coexistem” (JUNIOR, 1992, p. 72). Espera-se que as crianças desenvolvam o processo de escrita passando por todos os níveis, no entanto, pode ocorrer que essa sequência não seja respeitada, pois muitas crianças saltam um nível, por exemplo, do nível pré-silábico ao silábico. Essa foi uma das observações ressaltadas no transcórre do processo.

Na relação de cumplicidade que havia entre mim e as professoras alfabetizadoras estabeleceu-se um clima de segurança e resiliência. Esse clima instigou-me a aprofundar os conhecimentos participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, no ano de 2013, com formação em Alfabetização e Letramento e, no ano de 2014, em Alfabetização Matemática, como também, compreender como ocorreria o desafio de alfabetizar crianças até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental inicial, além de buscar respostas para algumas indagações: ‘Como a Equipe Pedagógica auxiliaria o professor alfabetizador se o PNAIC é uma formação para o educador?’ e ‘Como refletir com os professores sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como articular a teoria e a prática, refletindo, criticamente, sobre o trabalho pedagógico, se não estamos participando do processo?’

“O direito de a criança aprender e de o professor formar-se, continuamente, é expresso no PNAIC como uma necessidade e dever do Estado” (SOUZA, 2014, p. 13), a formação continuada do professor é vista como uma das possibilidades de melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Diante disso, o Governo Federal vem criando políticas públicas em busca de reverter os indicadores de desempenho dos estudantes. Assim, o PNAIC veio trazer essa possibilidade de o professor alfabetizador melhorar a ação docente, promovendo a reflexão sobre novas experiências.

Esta formação docente apresentou-me uma “ampla e diversa reflexão teórica sobre alfabetização e os caminhos para utilização, em sala de aula, dos jogos pedagógicos, assim como, uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do programa” (LUCIO, 2013, p. 115).

² O *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a “gramática geradora” de nossas práticas (PERRENOUD, 2002, p. 81).

Compreendi que a alfabetização é um processo contínuo. Ela não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita. Soares (1985, p. 20) ressalta que para compreender esse processo é “[...] preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe”, visto que o desenvolvimento da língua seja oral ou escrito, é um processo construtivo que se prolonga na escola, por meio de ações pedagógicas em que o professor é mediador do processo do sistema de escrita alfabético – SEA.

Quando se fala em formação docente, André (2010, p. 176) enfoca que essa formação “[...] tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. Ao acompanhar a formação dos professores no PNAIC observei que foi de grande relevância, devido às reflexões e socializações de práticas exitosas vivenciadas em sala de aula, as quais possibilitaram ao professor ressignificar a sua metodologia.

O meu caminhar de “aprendente e ensinante” (VILELA, 2015, p. 35) produziu mudanças significativas na minha vida profissional e na minha inserção no mundo alfabético. Souza (2011, p. 213) ressalta que quando o indivíduo narra suas histórias potencializa “[...] a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas”.

Foi nesse cenário de aprendizagem que estabeleci novas relações com o magistério.

Formação de Professores em Alfabetização: um novo olhar

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

(Cecília Meireles)

“O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar” (CATANI, 2000, p.29), a partir dessa consideração, menciono que o reencontro, por meio de memórias de fatos marcantes na minha vida profissional e pessoal, tornou-me sujeito em minhas “trajetórias de vida-formação” (SOUZA, 2011, p. 2013). A partir dessa tessitura, compreendi a importância do processo alfabético e busquei investir na minha formação docente entrando como aluna especial no Programa de Pós Graduação/Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *campus* de Campo Grande, na disciplina ‘Formação de Professores em Alfabetização’.

Ao iniciar os estudos nessa disciplina, percebi o quanto foi importante a interação com as professoras alfabetizadoras na escola onde eu trabalhava, embora as nossas socializações faziam-se mais na prática do que na teoria. Sabendo que teoria e prática complementam-se, busquei aprofundar os conhecimentos pesquisando textos que contribuíssem para esse crescimento intelectual. A aliança entre saber teórico e o saber da experiência vai amalgamando a identidade do professor, pois é a partir da ação e da reflexão, ou seja, de uma prática reflexiva, que o professor constitui-se, pois “[...] nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo o que se sabe, mas para se ter uma margem, dominar a matéria, relativizar os saberes e ter a suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos ou para debater o significado dos saberes” (PERRENOUD, 2008, p. 49).

Foi em busca desses saberes que busquei aprofundar os meus conhecimentos teóricos em Alfabetização e Letramento, tendo como fundamento as pesquisadoras: Emília Ferreiro (2001), Magda Soares (1985) e Leda Tfouni (2010). Autoras essas que discutem os fracassos e os avanços da alfabetização aqui no Brasil. Há décadas ouvimos falar do fracasso em alfabetização e muitos questionamentos levantados parecem ainda não resolvidos. Antes, as crianças eram retidas na mesma série muitas vezes; hoje, passam de ano sem concluírem o ciclo de alfabetização com proficiência, mal sabem ler, escrever e interpretar. Sabemos que “[...] o problema é complexo e tem nítidas implicações sociopolíticas, pois o fracasso escolar, baixo nível econômico da clientela e alta seletividade do ensino estão claramente associados” (FRANCHI, 2012, p.11). Logo, esse cenário “[...] exige que a escola reconheça, re-defina e re-signifique suas práticas e seus sentidos” (ESTEBAN, 2012, p. 575), visto que deve ser garantido a todas as crianças o direito ao êxito escolar, como também, oferecer um trabalho de qualidade em que o conhecimento seja compartilhado e sistematizado.

Magda Soares (2003, p.16) fala em “desinventar” a alfabetização, retomando a sua especificidade, que é a apropriação do sistema de escrita: domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, com o letramento, sem que isso represente um retorno aos métodos tradicionais (centrado em cartilhas). Para a autora, os processos do letramento e da alfabetização são “[...] indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos” (2003, p.16), “esta ensinada através de uma contextualização significativa; aquele desenvolvido através de um contexto de práticas sociais de leituras e de escrita” (FRANCHI, 2012, p.8). Assim, saber apenas codificar e decodificar não garante os saberes necessários para a utilização da leitura e da escrita como prática social. É preciso reconhecer as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro.

Colaborando com as ideias acima, Tfouni atenta para o mal-entendido que há quanto ao entendimento de alfabetização que “[...] é algo que chega a um fim” (2010, p. 16) e não como um “processo permanente, nunca interrompido” (SOARES, 1985, p. 20), pois vivemos em uma sociedade que está em constante mudança e faz-se necessário, uma constante atualização individual para acompanhar tais mudanças. Tfouni acrescenta que é “[...] melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em graus, ou níveis, de alfabetização” (2010, p. 17), porque as mais variadas práticas do uso da língua escrita no mundo contemporâneo e letrado exige um conhecimento desejável como condição de sobrevivência e conquista cidadã.

Quanto ao letramento, Tfouni faz um paralelo com o desenvolvimento das sociedades explicando que:

“[...] em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo” (TFOUNI, 2010, p. 23).

Partindo dessa premissa, entendo que o letramento ultrapassa os muros da escola e o processo de alfabetização, sendo, portanto, a causa e a consequência do desenvolvimento social.

Quando se fala em alfabetização, não podemos esquecer-nos da pesquisadora Emília Ferreiro, que muito contribuiu para a evolução desse processo aqui no Brasil, desde a década de 1980, ao fazer uma revolução conceitual em alfabetização, que passou a ser compreendida a partir do sujeito que aprende.

A autora faz uma distinção entre “método e processo de aprendizagem” (FERREIRO, 2001, p.18) e ressalta que não é a mesma coisa, porque as crianças fazem assimilação³ para a aquisição de conhecimento. “Assimilar é também transformar em função de esquemas prévios” (FERREIRO, 2001, p.19). Em uma sala de aula, o discurso do professor é entendido de maneiras diferentes, e “será assimilado, entendido de diversos modos” (FERREIRO, 2001, p.19), considerando que cada criança traz para a escola os conhecimentos prévios adquiridos em suas vivências sociais, culturais e familiar.

Nas suas pesquisas, Ferreiro fala da criança piagetiana que é a “[...] criança que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho” (FERREIRO, 2001, p.18), sendo esta um sujeito intelectual, que deve ser tratado como tal e respeitado.

Com relação ao letramento, Ferreiro evita esta epistemologia e prefere usar “cultura escrita” (FERREIRO, 2001, p.71) por entender letramento como alfabetização plena, em seu sentido mais amplo.

Identifiquei-me com o perfil de professor que a Emília considera, sendo este “[...] um professor que tenha uma atitude investigativa, porque isso quer dizer que é alguém que pensa e, portanto, continua aprendendo” (FERREIRO, 2001, p.36). Foi nesse horizonte que busquei ampliar os meus conhecimentos quanto às concepções de Alfabetização e Letramento e, nesse caminhar, reinventei-me como autor-ator que “[...] ao escrever a sua história, situa-se entre um antes e um depois da escrita” (SILVA, 2013, p.89). Ao rememorar e narrar os meus percursos formativos, percebi-me como pesquisadora e eterna aprendiz e ultrapassei a muralha intransponível da minha subjetividade.

Um Desfolhar sem Fim

A partir desse estudo, em que narro fatos de minha vida-formação, percebi que “[...] a escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais” (FERREIRO, 2013, p. 31), além de ser complexa e mobilizar conhecimentos e saberes estabelecidos nas relações, visto que nos leva a “[...] múltiplos e árduos desafios, ao começar pela imersão na escrita em si, que solicita, no processo de biografização, operações de linguagem, envolvendo a reflexão sobre a busca da historicidade de si e das aprendizagens no percurso intelectual e profissional” (PASSEGGI E GASPAR, 2013, p. 63). A narrativa permitiu-me essa percepção autopoiética, levando-me a reinventar-me, além de contribuir para um agir com mais solidez na profissão docente.

As leituras e discussões ocorridas nas aulas da disciplina de Formação de Professores Alfabetizadores, muito contribuíram para que eu reconhecesse e ressignificasse os saberes que tinha sobre essa temática e os expandisse por meio de estudos, pesquisas, leituras e socialização com os colegas dessa turma.

Esses saberes possibilitaram que eu entendesse melhor as concepções de alfabetização e letramento que estão presentes nas práticas sociais, já que a escrita está praticamente em todos os ambientes sociais e envolve habilidades e competências que muitas vezes não necessitam de relação com a leitura que parte de processos decodificadores, associados a ‘correr os olhos’ sobre o texto escrito e reconhecer letras e ou grafemas. No entanto, a alfabetização é um processo que envolve habilidades de leitura e de escrita.

³ Conceito fundamental da teoria de Piaget.

Entendi que antes de ir para a escola a criança já está em contato com esse mundo letrado, por isso é preciso que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios que a criança traz do mundo social.

“Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando em mim” (MEIRELES, 2010), o meu itinerário profissional passou por caminhos árduos e conflitantes, que, também, contribuíram para que eu constituísse a minha formação docente e deixasse a minha marca nos professores alfabetizadores que “[...] por perder-me é que me vão lembrando, por desfolhar-me é que não tenho fim” (MEIRELES, 2010). Portanto, ao narrar esses momentos de crescimento pessoal e profissional, descortinei o ‘eu’ existente que vive em mim, numa busca constante de autoconhecer-se, de inventar-se e de ressignificar-se, tendo ciência que esse caminho é sem fim.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 176, set./dez. 2010.
- BUENO, B. O. *et al.* A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2. Ed. – 2000, p. 29.
- ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar – Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51, p. 575, set.-dez. 2012.
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 18, 19, 36, 71.
- _____. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa/ Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo; Cortez, 2013, p. 31.
- FRADE, I C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: Perspectivas histórias e desafios atuais. 1º ed. Santa Maria-RS, p. 22, 2007.
- FRANCHI, E. Pedagogia do alfabetizador letrando: da oralidade à escrita/ Eglê Franchi. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 08, 11.
- GARCIA, Walter E.; GATTI, B. A. Educadora e Pesquisadora. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Editora Autêntica, 2016, p. 176
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Caderno pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 88, ago. 1996
- IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.2, p.273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>. Acesso em: 15 de julho de 2016.
- JUNIOR, J. C. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. (org). A concepção da escrita pela criança. 2. Ed. Pontes Editores. – Campinas – SP. 1992, p. 72
- LÔBO, Y. Cecília Meireles/ Yolanda Lôbo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores, p. 11, 21, 53.
- LUCIO, E. O. O Pacto Nacional pelos Direitos do Professor Alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. Revista Práticas de Linguagem. V.3, n. 1, jan. 2013, p 115.
- MELLO, M. C. O. A contribuição do pensamento de Emília Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil. UNESP – campus de Marília –SP, 2007, p. 10.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relação entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, p.330, maio/ago. 2010.

PASSEGGI, M. C.; CÂMARA, S. C. X. Memorial biográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, VICENTINI; Paula Perin, (orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 43.

_____. In: PASSEGGI, M. C.; GASPAR, M. M. G. *Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário e acompanhamento* – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 63.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. – Porto Alegre; Artmed, 2002, p. 13, 49.

RANGEL, M. *Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das aulas*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2005 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 41.

SILVA, A. V. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, VICENTINI; Paula Perin, (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 88, 89.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. *Memória, Narrativa e Identidade Profissional: analisando memórias docentes*. 2012. *Cedes*, 88, p. 263 – 283. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15, julho, 2016.

SOARES, M. *As muitas facetas da Alfabetização. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de novembro de 1985*, p. 16, 20.

SOUZA, E. E. P. *A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-o.pdf>.

SOUZA, E. C. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. *Revista Educação. Pesquisa (auto) biográfica, experiência e formação*, Porto Alegre, vol. 34, n.2, 2011, p. 213.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (orgs). *História de vida e formação de professores: pontos iniciais*. – Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 16.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 17, 23. – (Coleção questões da nossa época; v.15)

VILELA, A. A. *Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoieticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência*. 2015, 140f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande-MS.

WEIZ, T. *A Revolução de Emília Ferreiro*. In: *Revista Viver Mente e Cérebro, Coleção Memória da pedagogia*. Rio de Janeiro-RJ, 2005, p.11.

A PESQUISA CIENTÍFICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E ANÁLISE DE TEXTOS LITERÁRIOS

Marina Saldanha¹

"Toda canção de liberdade vem do cárcere". Gorch Fock
"O Prefácio Interessantíssimo"

RESUMO

Este artigo tem como proposta mostrar a pesquisa científica como instrumento de reflexão e análise de textos literários, contextualizando a historicidade e intertextualidade com a atualidade, a partir da reflexão de Fredric Jameson² (2007), que será confrontada com a de Homi Bhabha³(1998), tendo como relevância seu estudo sobre a literatura contemporânea, intitulada "Surrealismo sem inconsciente", artigo construído, a partir do vídeo experimental "*AllienNation*⁴", no qual associa a fragmentação presente no vídeo, ao período Pós-moderno, estabelecendo um novo tipo de sociedade, denominada também como "sociedade pós-industrial", sociedade de consumo, das mídias, da informação em que essa nova formação social, não mais obedece às leis do capitalismo clássico, da produção industrial e da luta de classes. Apoiando-se na hipótese de uma quebra radical do movimento moderno na arquitetura como uma espécie de populismo estético, no expressionismo abstrato na pintura, o existencialismo em filosofia, na forma da representação em romances, poesia, cinema e na música, o pós-modernismo não deve ser entendido como um estilo, mas sim, uma dominante cultural, com uma série de características que, apesar de subordinadas umas às outras, são bem diferentes.

Palavras-Chave: Pós-modernismo, Fredric Jameson, Homi Bhabha.

INTRODUÇÃO

No artigo "Surrealismo sem inconsciente", Jameson (2007), estabelece uma relação entre as fases do capitalismo proposta por Ernest Mandel, o signo linguístico e a periodização literária.

Assim, em um primeiro momento do capitalismo, apareceu o signo que, nessa época, relacionava-se, sem problema com o seu referente. Isso teria acontecido em razão de uma força que ele chama de reificação, de um modo simplificado, pode ser associada ao processo de coisificação, ou seja, tornar alguém ou algo objeto de um sujeito. No caso em questão, a relação entre um sujeito e um objeto é que torna possível pensar a relação entre o signo e a realidade que ele representa.

Após esse período, a própria noção do real reificado (o real representado pelo signo) sofre um processo de reificação. No entanto, não há uma separação total. Essa disjunção não elimina, totalmente, o referente da realidade. Ou seja, permanece um vínculo frágil entre o signo e o seu referente, permitindo uma relativa autonomia de seus elementos que pode ser constatado no movimento das vanguardas europeias.

¹ Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Brasília-UNB.

² Fredric Jameson - (Cleveland, Ohio, 1934) é um crítico literário e teórico marxista, conhecido por sua análise da cultura contemporânea e da pós-modernidade.

³ Homi K. Bhabha – (Mumbai, Índia 1949), professor de Inglês e Literatura e Língua americana. Diretor do Centro de Humanidades da Universidade de Harvard.

⁴ *AllienNation* – Vídeo com 30 segundos, mas dá para se ter uma ideia do tipo de fragmentação [<http://www.vdb.org/titles/aliennation>].

Assim, por exemplo, no quadro *Les Femmes d'Alger (O Versão O)* (As Senhoritas de Avignon de 1907), de Pablo Picasso, dentre outras particularidades, é possível constatar uma relativa autonomia dos elementos constitutivos (superfície, ponto, linha, superfície, cor, volume) não apenas entre si, mas também em relação ao referente (a realidade objetiva). O mais importante nisso é que o real, apesar de esmaecido, continua sendo uma referência. Em outras palavras, pode-se observar que o quadro é passível de ser interpretado, ou seja, leva a produção de sentidos (uma polissemia). Por isso Jameson, afirma que há nele uma utopia (um desejo de significado).

Essa autonomia do momento modernista também chamado por Jameson (2007), de alto modernismo⁵ em sua obra (Pós-Modernismo, A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio), sofre uma ruptura no final dos anos 50 e início da década de 60 na ideologia, na arte, nas classes sociais no estado do bem-estar e suas ideias, em que tudo é mutável, incerto e de curta duração, fortalecendo o movimento do pós-modernismo. Por essa ótica, o expressionismo abstrato em pintura, o existencialismo em filosofia, as formas da representação no romance e na poesia rompem com o repúdio ideológico e estético no centenário do movimento moderno que agora são vistos como a extraordinária floração, final do impulso do alto modernismo que se desgasta e se exaure com essas obras. Segundo (JAMESON, 2007).

O terceiro momento, exemplificado pelo vídeo experimental *AllienNation*, apresenta uma forma artística que, segundo Jameson (2007), não é passível de interpretação. Para ele, este tipo de fragmentação, diferentemente das produções do alto modernismo, não conduzem a significado algum e, portanto, não encerram qualquer tipo de utopia. Este seria o momento do pós-modernismo.

Fredric Jameson (2007), contribui com a historiografia literária, por meio de uma abordagem da periodização sócio-histórica em textos literários, fundamentados em pressupostos teóricos como Bakhtin, Saussure, Foucault, Baudelaire, Sartre, Breton, Marx dentre outros, considerados pertinentes para estudos culturais e Pós-Modernos. Dessa forma, Jameson (2007) expõe a historicização dos períodos literários que abrange o período do Realismo ao Pós-Modernismo e a literatura Contemporânea.

Nessa perspectiva, o trabalho proposto concretiza-se na análise de obras literárias desses períodos, com objetivo de apresentar essa abordagem embasada em Fredric Jameson (2007), como a subestrutura de um percurso histórico, de forma a demonstrar um sintoma da necessidade da historicidade do sujeito moderno, visto, nesse prisma, como um sujeito perdido, fragmentado e esquizofrênico. Nessa linha de pensamento, apresentam-se também, outros teóricos como Homi Bhabha (1998) e Doreen Massey (1998), que comungam do mesmo pensamento, porém em determinados momentos apresentam pontos de vista diferenciados.

A Retomada Histórica de Jameson (2007) Sobre Métodos Utilizados para Análises dos Textos

Na retomada histórica sobre métodos utilizados para análises dos textos, na teoria de Jameson (2007), é necessário o estudo da linguagem semiótica, conforme seus estudos pautados em Bakhtin (2003).

A proposta de Fredric Jameson (2007) é olhar o mundo e não abandonar nenhum sentido, visto que sua posição utópica mostra consciência do problema.

⁵ Alto Modernismo - Ruptura, momento de evolução mais rápida.

Assim, em seu artigo “*surrealismo sem inconsciente*”, Jameson (2007) tenta explicar o que seria o “Vídeo Experimental *AllienNation*” apontando para a caracterização do fluxo total, a partir de seu olhar sobre o mundo, deixando claro o que poderia ser a literatura contemporânea.

Nesse aspecto, considera-se a estética esquizofrênica em relação com aquilo que se denomina de “*surrealismo sem inconsciente*”, pois essa estética esquizofrênica é a fragmentação radical e não pode ser interpretada.

Além disso, o fluxo total é aquilo que não tem significado, mas geram informações disparatadas. Um exemplo disso é assistir à televisão por várias horas, entrar em redes sociais como o *Facebook* e ficar por tempo indeterminado sem objetivo algum, muitas vezes alienando-se da realidade.

Jameson (2007) baseia-se nesse “*Vídeo Experimental AllienNation*”, constituído de quatro narrativas, que elucidam a consciência de que aquilo, no momento da escrita, é uma encenação, que está enunciando a interpretação do vídeo. No vídeo experimental, Jameson (2007) localiza uma referência para o signo, “um retrato real”, um assassinato, um referente. Porém, com um grau de fragmentação muito alto. Sobre isso, o autor pontua o seguinte:

Infelizmente, essa força (a força de reificação) – que fez surgir a referencialidade tradicional – seguiu adiante, sem se deter por nada, já que é a própria lógica do capital. Então, esse primeiro momento de decodificação ou de realismo não pôde durar muito tempo; por uma inversão dialética, ele mesmo se tornou por sua vez objeto da força corrosiva da reificação, entra no domínio da linguagem para separar o signo do referente. Essa disjunção não abole completamente o referente, ou o mundo objetivo ou realidade, que ainda tem uma existência esmaecida no horizonte. (JAMESON, 2007, p. 117).

O autor achou um referencial, porém chega à conclusão de que o vídeo representa uma fragmentação radical e não pode ser interpretado. Por isso chama seu artigo de “*Surrealismo sem inconsciente*”, porque mostra imagens fragmentadas do inconsciente, que representam o inconsciente Freudiano⁶

A estética de Breton passa a ter sentido e ser interpretada, logo a fragmentação já tem um sentido, uma teoria. Jameson (2007) vai relacionar isso à utopia ou impulso utópico, que é a vontade de sentidos, chamando isso de modernismo. Essas características do modernismo ou alto modernismo fragmentado, que apontam para um sentido de diálogo com o referente, signo, significado, significante. Jameson (2007) nomeia esse “*impulso utópico*”, ou ansiedade de sentido, de modernismo e Homi Bhabha (1998), vai ironizar Jameson (2007), chamando essa ansiedade de sentido de “referência”. Para Baudelaire, esse sentido em referência, em tradição, imagens figurativas é referência de algo conhecido.

O Contemporâneo ou Pós-modernismo Jamesiano esclarece que o fluxo total tem relação com a velocidade de como são apresentadas as sequências das cenas. Ao considerar esse contexto, o vídeo experimental “*AllienNation*” tem uma sequência de 39 minutos e é visto como arte contemporânea, que não é passível de explicação. É uma descrição de como se vive o esvaziamento, esgotamento,

⁶ Inconsciente Freudiano - Freud procurou uma explicação à forma de operar do inconsciente, propondo uma estrutura particular. No primeiro tópico recorre à imagem do "iceberg" em que o consciente corresponde à parte clara, e o inconsciente corresponde à parte não visível, ou seja, a parte submersa do "iceberg". De sua teoria ele estava preocupado em estudar o que levava à formação dos sintomas psicossomáticos (principalmente a histeria, por isso apenas os conceitos de inconsciente, pré-consciente e consciente eram suficientes).

descomprometimento, uma total imbecilidade, descrevendo o modo de vida, como a falta de sentimento utópico.

A periodização de Jameson tem essa característica do “fluxo total”. Esse tipo de arte descreve o nosso tipo de vida contemporâneo, a alienação, televisão, facebook, mostra a descrição do momento atual e a solução seria historicizar o sentimento antiutópico segundo o autor. Não vou tentar resolver nenhum desses problemas; em vez disso, vou retomar as abordagens e perspectivas do historicismo que defendi, através de uma espécie de mito útil para caracterizar a natureza da produção cultural contemporânea (pós-modernista) e também para posicionar suas muitas projeções teóricas. (JAMESON, 2007, p. 117).

A questão da posição teórica em uma conjuntura específica ocorre em todos os níveis da sociedade e pode ser, totalmente, determinado com o que acontece na economia ou a questão da equivalência política, pensamento da classe dominante, que predomina uma vez que, também estamos dentro dessa caixa, porque só existe um tipo de ideologia, “*O fluxo total*”.

Muitas vezes, a equivalência dá-se em torno de questões que não são de classe, como o aborto e a energia nuclear. Seguindo o marxismo tradicional, que defende o conceito de classe social, essa equivalência, entre a base e estrutura na visão marxista de Lênin que, para mudar, profundamente, a cultura de uma sociedade é preciso mudar o sistema, a cultura, o pensamento das pessoas, e só assim a economia mudaria também.

Foi observado pelos teóricos que não existe só atravessamento de classe, mas existem vários grupos dentro de uma mesma classe. Esse pensamento de atravessamento de classe está mais próximo do pensamento de Bhabha (1998). Para Bakhtin (2003), tornar o sujeito em objeto reifica o sujeito e totalizar significa unificar criticando o multiculturalismo. Segundo Bhabha (1998), a questão de dar sentido às diferenças, às diversidades culturais, à multiculturalidade, em que, uma mesma classe pode ser atravessada por inúmeras diferenças que podem ser conceituais ou consensuais. A solução Jamesiana é historicizar a diferença entre totalidade e totalização.

A Nadificação proposta por Jameson (2007) é um conceito que coloca o sujeito e o objeto reificados, porém isso não é possível na materialização, somente na morte. Sartre propõe a negação, que em algum nível ela unifica. Gestalt diz que a negação totaliza também, então ao negar incorpora-se o objeto. Jameson (2007) chega à conclusão que o processo de totalização é impossível. O autor aponta que toda essa filosofia antiutópica e as políticas das diferenças, de certa forma, farão a mesma coisa que o vídeo experimental “*AllienNation*”, na prática social, em que já vivemos nossa materialidade, essa separação das coisas, o sujeito do significado e é isso que vai chamar de estética esquizofrênica.

O *antiutopismo*, em geral, meramente, afirma sua identidade sem discutir o ideal utópico de uma sociedade. A ansiedade que a sociedade, em última análise, pode suscitar são materialistas e ideológicas, fechando-se em um argumento irrefutável, que isso é de natureza biológica, ou seja, não se pode separar o elemento de seu desejo. As próprias condições materiais e biológicas reafirmam o desejo utópico, enquanto o *antiutopismo* tem problemas com sua própria identidade, porque não há identidade.

Jameson (2007) não afirma a utopia, mas afirma o desejo de “*totalização*”, o impulso para totalizar que existe na vida material, ideologicamente, falando. O projeto de Jameson (2007) é de um socialismo de estado de uma força e para isso a classe teria que estar unida, não podendo estar dividida, porém esses movimentos de grupos dificultam esse processo. No entanto, essa proposta, hoje, não tem mais força, pois a verdadeira força não são de classe e, sim, de movimentos de grupos.

Fredric Jameson (2007) propõe várias hipóteses sobre a retomada histórica, tratando a literatura como sintoma no pós-modernismo, tendo como base a semiótica discursiva de Bakhtin (2003) e a filosofia da história no marxismo. Na narrativa e discurso da semiótica, a figura do narrador é reificadora, o autor aponta o problema que leva ao método e não explica, pois vai sugerindo várias hipóteses e o leitor faz algumas inferências para entender a pauta. Ele narra que a Pós-contemporaneidade é uma confusão em que as pessoas estão perdidas e propõe uma solução, historicizar.

Jameson (2007) define a literatura como Sintoma e, ao mesmo tempo, por meio dos signos, expõe métodos utilizados para análises de textos, necessitando-se trabalhar a linguagem, para que não se torne simplesmente um texto com fundamentos apenas históricos. Dizer que a literatura não é mais um Sintoma ou Dominante Cultural é uma das características da pós-modernidade. Segundo Jameson (2007), um exemplo de Sintoma do modernismo no Brasil seria o concretismo, a bossa nova, a arquitetura de Brasília e a democracia populista de JK e o Dominante Cultural do pós-modernismo seria a mídia, operada pelo fluxo total. A literatura com outros elementos culturais como a música entram em diálogo com a homologia estrutural.

As características da produção cultural como a “referência e a realidade desaparece, puro jogo dos significantes”.

Segundo Jameson (2007), a obra moderna torna-se pela mídia, o fluxo total. A arte torna-se pós-moderna, uma forma que vai canibalizando as grandes obras. Suas formas mais fortes encontram-se no vídeo experimental em que se observa um tipo de surrealismo sem inconsciente. A antiutopia mostra um modo de vida molecular e esquizofrênico, do abandono da miragem da presença, que se podem acabar revelando uma descrição do modo de vida atual, em vez de seu repúdio ou subversão e mais uma vez a proposta de Jameson (2007), para sair disso é a retomada histórica, sentimento de classe social e mapas cognitivos.

Homi Bhabha (1998) faz uma estrutura ensaística e não abre mão do terceiro elemento que é a superação, por meio da semiótica, na linguagem, sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, narrador e o personagem, como o narrador reifica o personagem de diferentes modos, por meio de citações, pontuando o seguinte:

Tentei mostrar uma forma de escrita da diferença cultural em meio à modernidade que é incompatível com fronteiras binárias - seja entre passado e presente, interior e exterior, sujeito e objeto, significante e significado. Esse tempo-espacial da diferença cultural - com sua genealogia pós-colonial - rasura a "cultura do senso comum" ocidental que Derrida tão bem descreve como a "ontologização do limite entre exterior e interior, entre o biofísico e a psíquico". (BHABHA, 1998, p. 347).

O narrador vai interferir e, dificilmente, encontra-se uma narrativa pura, sem a interferência do discurso, uma palavra na narrativa já reifica o personagem e o discurso passa a ser discurso indireto livre. Assim, o sujeito da enunciação e o sujeito do discurso são aqueles sujeitos do enunciado.

No sentido bakhtiniano, não há diálogo entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, porque, nessa vertente, o narrador está em um plano e o personagem em outro; o romance vai ser reificado. Segundo Bhabha (1998), o drama é um diálogo impossível entre essas duas instâncias; esse vai ser o terceiro espaço. Essa relação pode ser conflituosa, consensual, ou de diferentes modos. Ele vai defender a posição da contextualidade e aceitar o outro numa relação consensual ou de combate, coloca a importância de tornarmos-nos híbridos em todos os sentidos possíveis. Então, a hibridização é

isso, esse estranho, o olhar de horror. Bhabha (1998) usa isso para criticar Jameson (2007), por meio do horror, frente à textualidade e à impossibilidade de interpretar sem historicizar.

Homi Bhabha (1998) propõe o processo “tradutório”, diante das diferenças, e enfrentar isso, ou seja, entrar em um processo de textualização, de virtualização.

Ao quebrar esses "amalgamas" da modernidade, torna-se visível a contra-modernidade pós-colonial. O que Foucault e Anderson recusam como "retroversão" emerge como uma retroatividade, uma forma de reinserção cultural que se move de volta para o futuro. Eu a chamarei de passado "projetivo", uma forma do futuro anterior. Sem o entretempo pós-colonial o discurso da modernidade não pode, acredito, ser escrito; com o passado projetivo ele pode ser inscrito como uma narrativa histórica da alteridade que explora formas de antagonismo e contradição social que ainda não tiveram uma representação adequada, identidades políticas em processo de formação, enunciações culturais no ato do hibridismo, no processo de tradução e transvalorização de diferenças culturais. (BHABHA, 1998, p. 347).

No entanto, essa perspectiva histórica de periodização propõe outra abordagem, relacionada aos emergentes, grupos que se encontram na diferença. Bhabha descreve a dificuldade de uma articulação com as classes, os grupos que vão-se hibridizando, cruzando dentro das classes. Observa-se no século XX essa perspectiva histórica em relação à visão de Jameson. Os atravessamentos de classe, descrito por Bhabha, por exemplo, mostra que uma pessoa pode pertencer a grupos diferentes, sendo de uma só classe social, e nos dá um exemplo: uma mulher que é negra, trabalhadora, homossexual, pertencente a três grupos diferentes, atravessando uma classe. Esses sintomas refletem melhor a realidade.

Homi Bhabha (1998) e Fredric Jameson (2007) estão olhando o mesmo objeto, mas interpretando de maneiras diferentes. Enquanto, Jameson (2007), propõe historicizar, Bhabha (1998) propõe o enfrentaento do texto.

Doreen Massey (1988) fala como esse hibridismo foi estimulado pela famosa “chegada das margens aos centros”, e que exceto que isso é uma estória do Ocidente. Pois as margens não chegaram ao centro. Essa é a visão daqueles que já estavam “no centro” e daqueles da periferia que conseguiram, com o tempo, entrar. A maior parte “das margens”, mesmo que desejassem imigrar, foram rigorosamente excluídas.

Métodos Utilizados por Jameson para Análises dos Textos

Jameson (2007), em sua teoria, justifica que é necessário trabalhar a linguagem nas análises dos textos, relacionando a periodização ao que ele chama de Linhas de Força.

Uma parte da semiótica, que é a sintaxe discursiva na relação entre narrador e personagem, no discurso com a narrativa, o enunciador com o enunciado, o discurso direto e o discurso indireto livre, articulando com o narrador onisciente na narrativa, em que discurso que vem da semiótica. A teoria é de Jameson (2007), mas o método é uma parte da semiótica que se encontra, em parte, ancorado em Bakhtin (2003).

Para isso, utiliza-se essa periodização de Fredric Jameson (2007) e alguns exemplos das produções literárias referentes à primeira fase da composição de Jameson (2007), que associa o surgimento do signo saussuriano, ou seja, do signo estável, em que não há problema algum com o referente e o significante e o significado, passando pelo Realismo, Modernismo, chegando ao Pós-modernismo e à Literatura Contemporânea.

Fredric Jameson (2007), chega à conclusão que não há conciliação entre tradição e o novo e, assim, em um primeiro momento do capitalismo, apareceu o signo que, nessa época, relacionava-se, sem problema com o seu referente. A relação da periodização com o signo saussuriano, em que Lacan descreve a esquizofrenia como sendo a ruptura na cadeia dos significantes, isto é, as séries sintagmáticas encadeadas de significantes que constituem um enunciado ou um significado. Sua concepção da cadeia da significação pressupõe, essencialmente, um dos princípios básicos do estruturalismo saussuriano, a proposição de que o significado não é uma relação unívoca entre a materialidade da língua, entre uma palavra ou um nome e seu referente ou conceito.

Geralmente, as linhas de forças mais comuns nas obras de cunho realista, como as obras Dom Casmurro, de Machado de Assis, Primo Basílio, de Eça de Queiroz, O cortiço, de Aluísio Azevedo e Vidas Secas, de Graciliano Ramos, destacam-se quase sempre essas três linhas de forças: aristocrática, burguesa e popular.

Visão de mundo conservadora, segundo a qual, o capitalismo torna as pessoas escravas do consumo e o povo torna-se objeto, daí a crítica à pequena burguesia.

Assim, o que oprimia essa pequena burguesia não era uma força moral, como julgavam os escritores realistas, mas uma força invisível que fazia das pessoas objetos sem tomar consciência disso. Ao analisar-se a literatura produzida no período do Realista, encontramos no texto de Graciliano Ramos essa força reificadora que faz que a realidade, as personagens e as vozes das personagens sejam objetificadas pelo narrador.

As palavras representam-se na metalinguagem na autonomia entre o signo e o referente, entre o “belo e o moderno”, entre o imutável e a alma, sendo o corpo uma noção da alma.

Baudelaire reconheceu no novo a relação entre o significante e o significado, captando a alma da modernidade na moda em “*croquis*”.

A concepção do moderno, segundo Baudelaire a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente é a arte sendo a outra metade. A autonomia dos elementos constitutivos provocada pelo afrouxamento entre a relação “signo e referente”, que antes disso havia um “sujeito e um objeto” e essa relação era inquestionável. A partir de certo momento, essa relação passa pelo processo de reificação, no interior do signo, e a reificação que era exterior provoca uma disjunção entre o significante e o significado no interior do signo e entre o referente e o objeto.

Pode-se tomar como exemplo, a obra do artista holandês, *Mondrian*, “A Árvore Vermelha”, em que a árvore é retratada com cores não-naturais, que representa um esforço de abstração, “abstrair-se”, da realidade. O Concreto perde a condição de concretude, e se transforma em algo ideal.

A pesquisa científica como método de enfrentamento para análise de obras literárias

Hoje existem debates nas universidades sobre metodologia, visto que os grupos estão-se integrando mais, estão interagindo, buscando novos métodos. No Brasil esse processo ainda está em desenvolvimento. As linhas de pesquisa dos estudos literários ainda trabalham separadamente, em seus ambientes fechados. Essa maneira de trabalhar separadamente está com os dias contados. Porém, é uma exigência obrigatória de internacionalidade, haja vista que as universidades façam parte desses grupos internacionais e não somente no âmbito nacional.

A pesquisa científica, a crítica literária e os métodos de enfrentamento do texto literário, possivelmente, prosperarão, conforme correntes contemporâneas que se adequam aos pensamentos do teórico Homi Bahabha (1998). Nesse sentido, os melhores métodos permanecerão, segundo Bahabha.

Professores têm condições de trabalhar com pesquisa, em sala de aula, por meio de textos literários. Um exemplo seria o romance realista, *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo que permite um leque de possibilidades para pesquisas contextualizadas com a atualidade e por tratarem de questões sociais. Pode-se abrir para várias hipóteses e, por meio dessas hipóteses, encontraremos, pelo menos, um problema e, dependendo da problemática, definir-se-ão quais métodos poderão ser utilizados.

Os trabalhos científicos precisam apresentar uma problemática, criar hipóteses, e o mais importante, seguir pelo menos uma hipótese, que serão pesquisadas em outros teóricos e artigos de estudiosos que já trabalharam com aqueles autores ou obras. Uma vez localizado o problema, levantam-se as hipóteses e defini-se que método utilizar para resolver essa problemática. Muitas vezes, chega-se à conclusão de que algumas hipóteses resolvem-se com os métodos utilizados.

Se forem questões teóricas, nem todas se comprovam e nem é preciso que essas questões comprovem-se. O importante é explicar o porquê não se comprovaram as hipóteses levantadas. Um exemplo de método utilizado aqui foi a proposta de Fredric Jameson (2007), sobre a periodização como a subestrutura de um percurso histórico, como um sintoma da necessidade da historicidade do sujeito moderno e a retomada histórica para análises dos textos.

Arnaldo Franco (2005), em “Operadores de Leitura da narrativa”, propõe a análise interpretativa em que, também, diz respeito às relações entre o texto e seu leitor, o texto e o seu autor, o texto e a escola literária à qual se vincula e dialoga com o texto e a sociedade, o texto e a história.

A distinção entre a história narrada e o texto no qual ela se manifesta é fundamental. É preciso levá-la sempre em consideração, pois não basta “extrair”, após a leitura, a história narrada do texto que a veicula. No caso da narrativa literária, os dois aspectos estão sempre, inteiramente, vinculados e exigem igual atenção do leitor. É necessário analisar, interpretar e avaliar, criticamente, tanto a história que o texto narra como o modo pelo qual a narra. Isso exige uma atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão ali, organizados de modo particular.

O tratamento conferido ao conflito dramático pode ser o fator de distinção entre o que é num determinado momento histórico, considerado literatura e o que não é considerado literatura, entre o que é reconhecido como um tratamento literário dado a uma história e o que não chega a sê-lo.

CONCLUSÃO

Ao longo do percurso histórico que se estende do Realismo ao Pós-modernismo, tem como intenção mostrar a passagem da condição histórica do poema para o texto, prática de linguagem em que as operações da estrutura profunda manifestam-se na estrutura de superfície. Nesse fenômeno, o leitor tem a função básica de reconstituir a significância ou os sentidos produzidos no movimento dialético entre as duas estruturas. Só assim o texto poético torna-se objeto de conhecimento.

Busca-se, assim, amenizar um dos problemas encontrados nos livros didáticos que coloca a história como uma paisagem de fundo que, muitas vezes, não faz relação entre a obra e o período, descontextualizando o texto apresentado, que, por vezes, de forma fragmentada, sem condições de se fazer uma análise, por meio do diálogo, entre o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Jameson (2007), em sua teoria, justifica que é necessário trabalhar a linguagem nas análises dos textos, para que elas não se tornem, simplesmente, fundamentos históricos, pois esse trabalho é do historiador. Jameson (2007) apresenta os períodos literários, por meio da linguagem utilizada pelas classes dominante e popular, a qual o autor chama de Linhas de Força considerando a literatura como sintoma e signo saussuriano.

Nessa perspectiva, torna-se possível trabalhar a obra literária por meio da pesquisa científica de maneira crítica, utilizando métodos de enfrentamento do texto que permitem possibilidades para a intertextualidade e pesquisas contextualizadas com a atualidade, permitindo-se apresentar problemáticas, criar hipóteses, apoiando-se em pesquisas de outros teóricos e artigos de estudiosos sobre o tema literário apresentado.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. O local da cultura, tradução. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Bela Horizonte. Editora: UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRANCO, J. A. Operadores de leitura da narrativa. In: Bonici, T., Zolin, L.O. Teoria literária. Maringá: EDUEM, 2005.

GONÇALVES, S. J. Laokoon Revisitado: relações homológicas entre texto e imagem. São Paulo: Ed. USP, 1994.

JAMESON, F. Surrealismo sem inconsciente. In: _____. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, A. M. (et al.). Antologia da literatura brasileira: textos comentados. São Paulo: Marco, 1979. v. 2, p. 28-32.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA. Prefácio Interessantíssimo. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/pauliceia.asp>>. Acesso em 03 set. 2016.

Wikipédia, a enciclopédia livre Manifesto Surrealista. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Surrealista>. Acesso em 07 junho de 2016.

Wikipédia, a enciclopédia livre Sigmund Freud: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud>. Acesso em 13 de out. 2016.

O TEATRO COMO INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Marlon Nantes Foss¹

RESUMO

Este estudo aborda o teatro para o estudante com deficiência no ensino regular. Para a concretização do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, artigos e legislações que abordam o assunto. Dos dados coletados verificou-se que, por muito tempo, as Pessoas com Deficiência foram segregadas da sociedade. Havia escolas específicas para atendimento aos estudantes com alguma deficiência física ou mental. Entretanto, após muitas discussões e debates visando a diminuir a segregação dessa parcela da sociedade, várias convenções foram realizadas e destas surgiram decretos e legislações que tornava obrigatória a inclusão das pessoas com deficiência. Recentemente, impulsionado pelo movimento de inclusão, passou a ser obrigatoriedade o atendimento de Pessoas com Deficiências em escola comum. Entretanto, não tem sido fácil, tendo em vista vários fatores, entre eles, a falta de capacitação profissional. Assim, educadores e especialistas da educação valem-se de todos os recursos e ferramentas disponíveis de forma a promover a inclusão. Dentre eles estão as atividades teatrais, que ainda, são pouco exploradas, mas que têm contribuído de forma significativa, já que possibilita a interação, a vivência em grupo, a expressão corporal e a socialização.

Palavras-chave: Estudante com deficiência; Teatro; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge na situação de alunos com deficiência e sua inclusão na escola regular por meio do teatro. Para tanto, buscará trazer subsídios que auxiliem os educadores no atendimento aos alunos com deficiência. Estudos e pesquisas abordam que a presença desses estudantes, no ensino regular, contribui para o desenvolvimento humano e, em diversas áreas da educação, quando a criança que nasce com alguma deficiência ou que a adquire no decorrer da sua vida tem no seu cotidiano uma série de dificuldades.

É um direito de todos adentrarem na escola e nela permanecer, tendo a sua individualidade respeitada. Dessa maneira, a investigação tornou-se uma grande aliada ao professor em sala de aula com um eixo norteador de uma metodologia participativa. Portanto, esse ambiente deverá estar preparado para atender todos os estudantes, independente das suas dificuldades. O espaço escolar deve ser adequado aos estudantes e não os estudantes adequarem-se ao espaço escolar.

As deficiências na Idade Média eram entendidas como um declínio humano. As pessoas com deficiência eram abandonadas, mortas ou ficavam sujeitas a crenças ligadas ao sobrenatural. Nessa época, para aqueles que apresentavam deficiências, a marginalização social, a segregação, o trancamento e o prognóstico da incurabilidade eram o caminho. Era comum sofrerem diversos tipos de humilhação. Foi somente a partir do século XX que a sociedade passou a compreender o conceito de diversidade, defendendo o direito de singularidade de cada indivíduo. Quando a escola recebe um

¹ Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional.

estudante com deficiência, nos dias de hoje, deve estar preparada para atender às suas necessidades. Algumas orientações são norteadoras para que a atuação vá ao encontro do que cada sujeito necessita.

Promover a inclusão não tem sido tarefa fácil para educadores, que na formação não possuem uma base sólida sobre como atender essa população. Atualmente, têm sido empreendidas algumas melhorias que facilitaram o trabalho dos professores regentes, por meio da inclusão de professores de apoio em sala de aula, por exemplo, de professores de Braille para alunos cegos e professores bilíngues em algumas escolas. No entanto, sabe-se que muito há para se fazer de maneira a proporcionar a esses estudantes uma inclusão mais eficaz e para que os professores tenham condições de atender a todos sem distinção.

Uma das formas encontradas pelos professores para promover a inclusão é, por meio das atividades lúdicas, já que brincadeiras, dança, teatro, música têm uma linguagem própria para todos. Entretanto, nesse contexto, as atividades teatrais são as menos exploradas, apesar de ser uma atividade riquíssima, já que, além de proporcionar a interação, o diálogo, por meio do corpo e dos gestos, também favorece a expressão corporal.

Inclusive vale destacar que são escassos os trabalhos de conclusão de cursos e até mesmo artigos com esse tema. O que está se fazendo é criando um novo tipo de integração, algo novo por meio da junção das artes cênicas e o processo inclusivo. Nesse sentido, acredita-se que esse estudo seja de grande relevância, pois constituirá em um material de pesquisa para os profissionais da educação ou mesmo de outras áreas afins que dão ênfase no processo inclusivo.

Este trabalho apresenta, inicialmente, alguns conceitos de inclusão e aborda a educação excludente. Posteriormente, fazemos alguns apontamentos sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola comum e finalizamos com um breve histórico do teatro no mundo e no Brasil e a sua importância no contexto da educação para estudantes com deficiência no ensino regular.

Educação Excludente ou Inclusiva? Em Busca da História.

Inicialmente, se refletirmos a relação da formação de professores, as Escolas Normais habilitavam apenas professores para o ensino primário. Nesse sentido, não se falava em educação para deficientes nem em inclusão. Isso foi provocando a deterioração do trabalho e as raízes históricas do trabalho e da formação de professor vão evidenciando as dificuldades para exercer a profissão, assim como os requisitos mais necessários a um bom ensino, como abnegação e dedicação, vão se perdendo. Logo capacitações e formações extracurriculares são a saída para que esse mercado de trabalho não exclua os próprios profissionais em sua atuação. Com a Lei nº 5.692/71, a Escola Normal e o Instituto de Educação desaparecem, dando lugar à Habilitação ao Magistério, habilitação profissional do 2º grau. A Lei, porém, não modifica os conteúdos e a organização proposta não atende às reais necessidades da clientela do antigo primário. Nessa lei, podem-se indicar os pontos cruciais que ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino que parece prevalecer até os dias de hoje.

Na Lei 5.692/71, vigorante nas mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, houve uma dilapidação do ensino brasileiro que afetou toda a estrutura curricular, cujo desmantelamento tem seus efeitos sentidos até os dias atuais. Ainda existem, nos currículos escolares atuais, fragmentos desse desmonte e a mesma forma ditatorial de se impor a organização do ensino, a prática pedagógica dos professores e, embora não seja de maneira ostensiva ou opressiva, irrompe-se de maneira sutil e enganadora, mantendo os mesmos princípios de legislações anteriores que relega o

ensino público de 1º e 2º Graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao mesmo descaso e abandono.

No período pós-64, o Estado conduziu as políticas públicas para a educação priorizando criar condições de adaptação das relações de produção estabelecidas pelo capitalismo monopolista de estado: as diretrizes que dispunham o sistema educacional voltaram-se para a formação de técnicos especialistas, que copiariam as relações sociais de produção. O desenvolvimento do Sistema Educacional esteve marcado por orientações políticas e técnico-administrativas que exerceram de base às propostas de formação de técnicos e especialistas, necessários para a modernização do país. Essa reforma educacional manteve acesso atípico dos diferentes segmentos sociais aos notáveis níveis e referenciados métodos de ensino. A profissionalização no nível médio tornava-se obrigatória para todos os jovens que alcançassem esse grau de ensino.

De acordo com Barbosa (2012, s/p), no texto Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país, a autora ressalta que:

A história da educação excludente tem início com a chegada dos primeiros padres jesuítas em nosso país, guiados pelo pároco Manuel da Nóbrega, no ano de 1549. Esses fiéis vieram de Portugal, expedidos pela Companhia de Jesus – também conhecida como Sociedade de Jesus, instituída por Santo Inácio de Loiola em 1540 para, a princípio, catequizar e instruir nossos índios. No entanto, com o passar do tempo, esses mesmos padres se dedicaram a educar apenas os filhos dos colonos e os novos sacerdotes. (BARBOSA, 2012, s/p).

Com o passar do tempo e as conquistas realizadas, o poder político e econômico da Companhia de Jesus alcançou um nível tão supremo que ela passou a ser temida por todos, tornando-se inimiga do Estado português e que deveria ser extinta. Assim, encerrou-se o domínio da ordem jesuítica e, aparentemente, a sua força escolar. Em meados de 1759, surgiram as Aulas Régias. No entanto, tomamos conhecimento de uma enorme lacuna na educação durante a vigência delas, para uma maioria populacional até o ano de 1772, quando, oficialmente, foi implantado o ensino público oficial e laico – são as aulas do rei, conforme a Reforma Pombalina (BARBOSA, 2012).

O Estado ofereceria línguas modernas, desenho, aritmética, geometria e ciências naturais – correspondendo aos ensinamentos primários e secundários. Essa reforma seria uma maneira de descentralizar a educação das mãos dos jesuítas e garanti-la a todos os cidadãos. Porém, pouco mudou. Muitos religiosos que permaneceram aqui continuaram a ministrar aulas em suas casas, igrejas e outros domicílios particulares, visto que a população rendia-lhes valor, tendo-os como verdadeiros educadores (BARBOSA, 2012).

A discussão de uma escola que pudesse ensinar a todos foi tema de debates desde que se percebeu a importância da transformação da natureza para sua sobrevivência, mesmo que o conceito de “todos” fosse limitado à classe que dominava, excluindo crianças, mulheres e escravos e outros segmentos da sociedade, do acesso ao conhecimento. A ênfase em uma educação que realmente abrangesse a todos, só se faz presente na Reforma Protestante, sob o argumento de que todos deveriam ter acesso às letras para poder ler a Bíblia. No entanto, essa educação esta que não se efetivou, em parte porque não havia interesse do poder dominante, em parte porque não havia condições para sua efetivação, posto que alguns cidadãos detinham a leitura e ou conhecimentos que o qualificavam para o ensino, mas não em número suficiente para uma educação massiva, que atingisse a todos.

No início do século XVII Comênio, referenciado em outras proposições de reforma pedagógica escreve a Didática Magna, com a proposta de ensinar tudo a todos. Mais uma reforma que não se

efetiva, mas que estabelece um marco para a massificação da educação, inclusive no atendimento àqueles com diferenças significativas, chamados pelo autor de idiotas. O autor afirma que:

Está implantado também no homem o desejo de saber; [...] E uma vez que até os idiotas admiram os homens doutos, que significa isto senão que os idiotas experimentam pelo saber os atrativos de um desejo natural [...] (COMÊNIO, 1957, p. 105).

Essa afirmação indica que a defesa dessa proposta pedagógica pretendia incluir a todos no processo de apropriação do conhecimento, mesmo que isso fosse limitado e fragmentado. A Educação para todos é retomada quando da Revolução Francesa, no século XVIII, usada como barganha pela burguesia para tê-la ao seu lado contra a nobreza, que é aliada do poder. Verifica-se que mais uma vez a educação para todos era restrita aos detentores do poder, restando aos filhos dos trabalhadores, no máximo, um treinamento nas oficinas para o desempenho das tarefas exigidas pelo comércio ou pela emergente industrialização.

Nos séculos posteriores, diversas correntes pedagógicas surgiram com proposta que pudessem atender a todos inclusive pessoas com deficiências. Deste modo, algumas famílias já sinalizavam à sociedade o interesse e disputa pelo acesso à educação para filhos deficientes. Infelizmente essas expectativas eram frustradas. O insucesso advinha das determinações econômicas do poder reinante.

Segundo Foucault (1987), o saber traduz-se em poder. Portanto, não se pode estranhar que o saber efetivo, científico que proporcione condições de intervenção do sujeito na organização social, seja restrito àqueles que detêm o controle da sociedade. No século XX, especialmente no seu final, nos anos 80/90, com a crise crescente do capital mundial, o fortalecimento do ideário neoliberal e a necessidade de uma resposta dos organismos internacionais à discriminação de grupos considerados minoritários, diversas discussões e conferências tiveram seu lugar em diversos países.

Destacam-se as Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia em 1990; a Conferência de Nova Delhi, Índia em 1993, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994. As citadas conferências tiveram a participação de diversos países, cuja preocupação era estabelecer uma política mundial para a educação, buscando o fim da discriminação de localidades e/ou grupos minoritários. (FOUCAULT, 1987).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998) afirma, em seu preâmbulo, que "Há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à Educação" [...] (p. 01). No entanto, quando da realização da conferência, em 1990, aduziam-se "mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional" (p. 01). Os números apontavam a exclusão educacional do mundo.

A Conferência de Nova Delhi (1998) reuniu os nove países em desenvolvimento, mais populosos do mundo com objetivo de estabelecer determinações para atendimento das metas definidas na Conferência Mundial de Educação para todos de 1990. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, teve o mesmo caráter da conferência de Nova Delhi, ou seja, estabelecer objetivos e metas para entender as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, com a ressalva de que, o atendimento seria voltado com destaque para as pessoas com deficiência.

Essa conferência culmina na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais, que orienta o atendimento, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos, denominando as escolas que compõem o sistema de escolas integradoras. Vale ressaltar que as conferências foram promovidas por organismos internacionais ligados à ONU – como UNESCO, UNICEF etc. e, ainda Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial da Saúde e outros.

Observa-se, também, que essas conferências não estabeleceram obrigatoriedade para o poder público, mas apenas indicaram a necessidade de atendimento, recomendando articulações que envolvem as famílias, as comunidades no entorno da escola, as Organizações Não Governamentais e quaisquer organizações da sociedade civil. Para os países ricos recomenda-se investimento em programas visando a uma educação que atenda a todos (BRASIL, 1994).

No Brasil, país onde, desde 1973, o Poder Público assumiu o atendimento às pessoas com deficiência em suas escolas ao implementar o CENESP no MEC, o discurso oficial é, inicialmente, o da integração escolar que, segundo a Política Nacional da Educação Especial (1994, p. 12) é:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar se refere ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 1994, p. 12).

A citada integração tem como filosofia a normalização que tem por princípio normalizar o contexto em que se desenvolveu, ou seja, oferecer às pessoas com deficiência modos e condições de vida diária o mais parecido possível às formas e condições de vida do restante da sociedade. Esta política suscitou diversos debates no Brasil, especialmente, após a Declaração de Salamanca (1994), onde se indicou a necessidade de avanço das escolas integradoras para todos os países do mundo, vinculados à ONU e outras organizações multilaterais, culminando com a discussão acerca da inclusão.

A educação passa a ser um agente de limitação quando se tem em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, tornando-se um fator coesivo. Esse respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos é o princípio fundamental para findar o ensino padronizado, que abaliza a realização pessoal e impõe a todas as crianças um mesmo modelo cultural e intelectual. O respeito pelo pluralismo transporta a educação a um trabalho mais amplo quando se compara com a riqueza de expressões culturais dos inúmeros grupos que compõem a sociedade.

Entre tantas justificativas a que mais se fortificou foi a que se apoiou em dois aspectos básicos: 1) as evidências apontavam a má formação dos professores como responsável pelo fraco desempenho do sistema de educação básica, especialmente, nas primeiras séries do ensino fundamental; 2) e o entendimento que a Lei 5.692/71, ao promover a reforma educacional, transformando o Curso Normal em nível médio no contexto das habilitações profissionais de nível médio, provocou, determinantemente, uma queda da qualidade da formação oferecida, privilegiando mais o aspecto instrumental da formação do professor, em detrimento de uma formação teórica sólida, que garantiria o sucesso do professor no enfrentamento das diversas questões que surgem na prática diária nas escolas da rede pública de ensino.

Com a promulgação das novas diretrizes estabelecidas pela Lei 9.394/96, ficou evidente que, em um curto prazo, poderia ocorrer a extinção do curso de magistério, visto que a mesma lei prevê que a

formação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deverá ocorrer em nível superior, em Instituto Superiores de Educação ou em Escolas Normais Superiores.

Alguns Conceitos de Inclusão

O termo inclusão foi posto como uma nova possibilidade para o atendimento às deficiências educacionais, que possibilitou, entretanto, diversas interpretações. Trataremos agora de alguns conceitos construídos acerca deste termo. A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A convicção de educação inclusiva despontou, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com deficiências sejam incluídas em escolas de ensino regular. O alvo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, justificando que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência. Do ponto de vista pedagógico essa integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar essas crianças devido à necessidade de fomentar as condições reais.

Segundo Carvalho (1998, p. 170) a inclusão:

[...] pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (CARVALHO, 1998, p. 170).

A citada pesquisadora conduz o seu discurso de forma bastante cautelosa, utilizando-se, inclusive, o termo como “inclusão/integração”, indicando que ambas as terminologias complementam-se. Ressalta ainda que a inclusão pressupõe muito mais do que estabelecer uma política de inserção de todos na escola, mas faz-se necessário um “[...] sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos [...]” (CARVALHO, 1998, p. 170).

Sasaki (1998, p. 9) entende a inclusão como uma prática consolidada nos anos 90 e que:

[...] vem seguindo o modelo social da deficiência, segundo a qual a nossa tarefa é a de modificar a sociedade [...] para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ter atendidas suas necessidades, comuns e especiais. (SASSAKI, 1998, p. 9).

Essa concepção entende que as adequações não são referentes à pessoa, mas à estrutura da sociedade nos aspectos físicos e conceituais, especialmente, nos processos educacionais. Esse pesquisador ressalta, também, a necessidade de campanhas de esclarecimento para o público em geral e aos envolvidos com a educação, sejam autoridades, pais e alunos, destacando, ainda, que o “treinamento” dos professores do ensino comum e especial é imprescindível.

Glat (1998, p. 28) entende a escola inclusiva como um espaço que:

[...] exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros e que, realisticamente, independem as boas intenções do MEC [...]. (GLAT, 1998, p. 28).

Com este conceito, Glat (1998) faz um alerta de que a inclusão não pode ser decretada e que mesmo defendendo uma escola inclusiva, esta tem que entender o aluno como centro deste processo, considerando suas reais possibilidades de rendimento acadêmico e cognitivo e que os responsáveis pelos sistemas educacionais “devem ter muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias e propostas ideológicas e com a importação de experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa [...]” (id., p. 28).

Destaca, além disso, que está utilizando como referência alunos com deficiência mental severa, associada a outras deficiências, deficiência múltipla, mas ressalta que inclusive estes poderiam ser incluídos em determinados níveis de escolaridade, como no nível pré-escolar, mas que:

“[...] todos os projetos de implantação de novos modelos ou propostas educacionais sejam acompanhados e avaliados sistematicamente e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas” (GLAT, 1998, p. 28).

Ressalta, ainda, a exemplo de outros pesquisadores, que é de fundamental importância a capacitação e acompanhamento sistemático do professor da classe regular, sem o que não se romperá com a estrutura excludente existente nos dias atuais. Para Santos (2000) a inclusão é um processo em que se faz necessário reformulação de políticas educacionais e que o poder público não pode considerá-las apenas do ponto de vista financeiro, que educação especial não pode ser entendida apenas como escola especial, mas ressalta que estas não podem também ser extintas sumariamente, mas que podem contribuir neste processo fornecendo “[...] apoio técnico e equipamentário às escolas regulares [...]” (p. 7).

A autora afirma, ainda, que “[...] a inclusão não é uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje [...]” (p. 7), considerando que a inclusão deve ter um caráter dinâmico, processual e sistêmico e que sempre haverá pessoas excluídas, com necessidades educacionais diferenciadas (SANTOS, 2000).

A Educação Especial é uma educação constituída para atender, especifica e exclusivamente alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O ensino especial é mais assíduo em instituições priorizadas a amparar deficientes. Isso tem sido escopo de críticas, por não fomentarem o festim entre as crianças com deficiência e as restantes crianças. No entanto, faz-se variável em consentir que a escola regular nem sempre consegue resultar uma resposta capaz de atender as diversas deficiências dessas crianças. A Educação Especial compromete-se com fenômenos de ensino e aprendizagem distintas da Educação Regular. São inúmeros os que podem/devem trabalhar na educação especial, como por exemplo, o educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional.

A tecnologia e o incremento da informática propõem um novo mundo de posses comunicativas e de abertura à informação, como auxílio a crianças com deficiência, pois permitem auxiliar todo o processo educacional que visa à formação integral desses alunos.

A tecnologia pode ser vista como um elemento cognitivo apto a auxiliar o esquema de um trabalho, pois facilita as descobertas, priorizando condições intermitentes para a construção do conhecimento. São várias as vantagens que o uso das tecnologias pode trazer ao ensino de crianças com deficiência.

Blanco (1998) ressalta que é importante para a definição da inclusão a compreensão dos conceitos de necessidades especiais e de integração, para que este processo não resulte simplesmente em substituição de terminologias, tratadas nas práticas sociais como sinônimas:

[...] o conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência [...] (BLANCO, 1998, p. 4).

O conceito estabelecido pela pesquisadora dá-nos a indicação clara de que o conceito de inclusão é muito mais amplo do que apenas integrar pessoas com deficiência, mas que engloba outros alunos que representam toda uma diversidade presente na escola. Para que esta “utopia”, configurada em desafio ao futuro seja concretizada, é preciso uma construção que promova “[...] condições favoráveis para desenvolver uma educação de qualidade para atender a diversidade” (BLANCO, 1998, p. 5).

Diante dessa situação, a criança tem bons exemplos. Ela aprende muito por imitação. Ela estará exposta a uma volubilidade muito boa de estímulos. Isso pode alavancar o desempenho dela. Já para os alunos sem deficiência também é bom, porque eles aprendem a conviver com a diversidade. Eles aprenderão que há pessoas que precisam de mais ajuda, mas que não são coitadas, que não precisam de ajuda em excesso. A criança, no início, sente dó. Se ela fizer pelo outro, não há aprendizado. É preciso respeitar o ritmo do outro, colocar-se no lugar.

Nessa perspectiva, compreende-se que inclusão escolar é proteger todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Porém, o termo é agregado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e/ou mental. Salientamos que se recusar a ensinar crianças e jovens com deficiência é crime: todas as instituições devem ofertar atendimento especializado, chamado de Educação Especial. No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, apenas formadas de crianças com deficiência. Isso também é ilegal.

O artigo 208 da Constituição Brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A legislação determina, também, que as escolas reúnam professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com deficiência a interagirem-se nas classes comuns. Eles têm direito a

cursar em instituições comuns. Assim, é dever dos professores elaborarem e aplicarem atividades que conduzam às necessidades específicas deles.

Na alfabetização para cegos, contudo, o aluno tem direito a usar materiais adaptados ao letramento especial, como livros didáticos transcritos em braile para escrever durante as aulas. De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. O gestor da escola e as Secretarias de Educação e Administração precisam, no entanto, requerer os recursos para isso.

Na maioria dos casos, o atendimento escolar especial (AEE) deve ser feito com um profissional auxiliar, em paralisia cerebral, por exemplo. Esse profissional auxilia na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal. O professor, responsável pelo AEE é coordenador desse trabalho e planeja as atividades. O auxiliar não foge do tema da aula, que é comum a todos os alunos, mas o harmoniza, da melhor forma possível, para que o aluno seja capaz de acompanhar o restante da classe.

A elaboração das aulas não deve ser apenas dentro da sala de aula: alunos com deficiência física necessitam de espaços adaptados, como rampas, elevadores (se necessário), corrimãos e banheiros modificados. Engrossadores de lápis, apoio para braços, tesouras especiais e quadros magnéticos são algumas tecnologias assistidas que contribuem para o desempenho das crianças e jovens com dificuldades motoras.

Numa abrangência normal, as pessoas com deficiência podem ter um suporte social e/ ou um suporte instruidor. A convivência com colegas, o apoio nas atividades da escola confraterniza com um suporte social. Os suportes instruidores provêm da aprendizagem cooperativa, da aprendizagem por imitação etc. Esses suportes são importantes no avanço dos alunos com deficiência mental acentuada. Assim, especialistas deduzem que não se tem valorizado, suficientemente, o papel que as redes de suporte social podem fazer com essas crianças, bem como com as suas famílias.

O sustentáculo de especialistas pode ir estreitando as distâncias entre crianças sem deficiência e crianças com deficiência. Os professores de apoio que trabalham fora da sala de aula, com pequenos grupos de alunos, passam a sustentar com apoio nessa sala. Esse caminho provoca a organização do trabalho interagindo, solidariamente, os dois professores (normal e de ensino especial). Assim, podem definir e construir uma forma integrada de trabalho.

O Teatro o Contexto da Inclusão no Ensino Regular

História do Teatro

Segundo Silva (2006), o teatro como as demais manifestações artísticas surge como meio de disseminação política e ideológica da classe dominante em cada período histórico. Assim, a função do teatro, em cada sociedade, passou da alienação à contestação e/ou ação revolucionária.

O teatro é uma arte bastante antiga. Para alguns autores, ele teve seu início na sociedade de 4000 a. C., período em que o trabalho e a propriedade eram comunais, ou seja, todos os indivíduos produziam para a comunidade e a divisão de atividades era estabelecida pelos critérios de idade e sexo. Outros autores, no entanto, sugerem que o teatro surgiu na Grécia, vindo da Ásia, como culto agrário. Mais tarde, expandiu-se para Atenas e região com rápida aceitação ao culto de Dionísio. Nesse período, o teatro constituía-se por representações de caçadas de animais ferozes com danças e músicas. A tragédia teria tido sua origem em rituais fúnebres, danças mímicas de atores mascarados e, principalmente, nos cultos a Dionísio - deus do vinho, da fertilidade, da fonte de vida e do sexo (SILVA, 2006).

Na Idade Média, os ensinamentos eram aprendidos por meio da palavra oral e da imagem. Por esse motivo, o teatro ganhava importância, já que a atividade dramática potencializava a palavra por meio da imagem. O teatro que surge nas Igrejas, nessa época, com representações sacras, é um teatro, explicitamente, educativo. Porém, no primeiro momento da sociedade medieval até o século IX, o teatro era abominado. Entretanto, a partir do século X, quando ele adquiriu um viés mais dramático, apoiado no pensamento aristotélico que considerava o teatro não uma imitação de fatos, mas de ideias, a Igreja passou a utilizá-lo nas celebrações religiosas e divulgação da filosofia cristã. A atividade teatral era centrada na representação dos milagres e mistérios contidos na Bíblia e, aos poucos, foram acrescentados elementos populares nas encenações para facilitar a aceitação pelo povo dos dogmas cristãos.

Prevalencia, nessa época, um teatro simples, didático, rudimentar, encenado ao ar livre, com distintos cenários e estrutura baseada em episódios; os autos dominava a produção teatral. No século XIV, o tema religioso é discutido por meio de símbolos e alegorias. Durante os séculos XVI e XVII, acirrou-se a divergência entre o teatro clássico greco-latino e a tragicomédia em torno dos princípios básicos da criação. Ao expandir-se para a Inglaterra, o teatro renascentista assimila e atualiza a herança clássica medieval, ganhando não somente uma linguagem cênica popular, mas uma dimensão mais consequente e fascinante. Os textos de Shakespeare mostraram a emancipação do teatro das temáticas do Período Medieval.

O teatro renascentista, até o aparecimento da comédia Dell'arte, era realizado por artistas amadores com certos talentos e experiência de herdeiros dos jograis do teatro medieval. O espetáculo renascentista era mais literário do que teatral, por isso provocou uma reação por parte dos italianos, levando-os a repudiar o drama, em que a narração substituída a ação e a criar um novo tipo de representação com um mínimo de diálogos e predomínio de gestos expressivos. No teatro do século XVIII, a espontaneidade das plateias passou a ser regida pela percepção de que tanto o espectador quanto o ator estavam ligados ao mesmo mundo. Essa identificação acontecia pelo estilo dos trajes, perucas e da arquitetura dos cenários; assim, ator e plateia tornavam-se uma única pessoa.

O marco da encenação moderna foi o surgimento do cinema no fim do século XIX. As tendências do teatro no século XX foram inúmeras, porém, na base de todas, estavam presentes a

crítica a duas correntes: uma que defendia a volta do teatro às suas origens dionisíacas, em que o espetáculo está voltado para o campo da expressão sensorial e corporal e a outra que buscava a revitalização do discurso lógico com utilização do discurso como instrumento de dominação.

História do Teatro Brasileiro

O encanto da imagem representativa no teatro era muito mais eficaz do que um sermão, por exemplo. Nota-se, portanto, que a proveniência do teatro no Brasil é religiosa, assim como grande parte das manifestações culturais. Nesse período, o Padre Anchieta foi o dirigente pela autoria das peças. Ele escreveu alguns Autos como "Na festa de São Lourenço", também conhecido como "Mistério de Jesus" e o "Auto da Pregação Universal", escrito entre 1567 e 1570, e interpretado em diversas regiões do Brasil, por vários anos.

Entretanto, o crucial objetivo era a catequese; por isso, com essas generalidades, também, estavam os dogmas da Igreja Católica. Assim, as comédias e tragédias eram pouco apresentadas. A preferência ficava com os autos sacramentais, que tinham caráter dramático e estavam impregnados de distintivas religiosas.

Cerca de até o ano 1584, as peças eram caligrafadas em tupi, português ou espanhol, quando então surgiu o latim. Os autos citavam sempre um fundo religioso, moral e didático, representados por personagens de demônios, santos, imperadores e, algumas vezes apenas simbolismos, como o amor ou o temor a Deus. Os atores eram os índios amansados, os futuros padres, os brancos e os mamelucos. Todos amadores, que atuavam, repentinamente, nas peças apresentadas nas Igrejas, nas praças e nos colégios.

Nos países latino-americanos, os comprovativos de teatro surgem, a partir do século XVI, e, no Brasil, o teatro estreia como instrumento pedagógico, utilizando sustentação de teatro medieval e alguns aspectos da realidade brasileira. Silva (2006) explica que a trajetória no Brasil foi de lento amadurecimento, tendo em vista os esforços de emancipação nacional e a imensa territorialidade do país (SILVA, 2006).

Nos séculos XVII e XVIII, sucedeu no Brasil um vago teatral. Ocorreram apenas atividades de animação cultural regidos pelo padre Ventura. No século XIX, o romantismo começa no teatro com Gonçalves Magalhães e Antonio José, com destaque para os poemas de Gonçalves Dias, porém foi a comédia de costumes que deu impulso ao teatro. Findando o século XIX, três dramaturgos investigaram o realismo psicológico e as novas estruturas dramatúrgicas, resultando uma reflexão sobre a condição humana na sociedade burguesa.

Até 1930, o teatro acontecia em salas de espetáculos construídas sob a forma de cine-teatro para atender as demais artes. Os cenários, normalmente, eram construídos reaproveitando o acervo de outras montagens, economizando ao máximo os custos da produção. Quanto ao figurino, o estilo era moderno, exceto na peça de época. No final dos anos 50, o teatro brasileiro desvencilha-se da submissão ao internacionalismo e começa a ceder espaço à produção nacional. A partir de 1958, surge o Teatro de Arena, que nasce com preocupações sociopolíticas, buscando uma renovação do espetáculo, da interpretação e da encenação (SILVA, 2006).

O teatro desenvolveu-se quando escravos brasileiros libertados na Nigéria, em 1880, instituíram a primeira companhia dramática brasileira, a Brazilian Dramatic Company. Mas foi somente, em 1900, que o teatro sagrou-se. Embora tenha facejado fortes crises políticas do país, conseguiu, com muita luta, a sua independência. O teatro passou por momentos difíceis na época da ditadura. Entre

1937 e 1945, não fosse a ideologia populista que se manteve ativa, por meio do teatro de revista, ele teria sido extinto. Surgem as primeiras companhias estáveis do país, com nomes como Procópio Ferreira, Jaime Costa, Odilon de Azevedo entre outros.

Um período relevante aconteceu quando Paschoal Carlos Magno funda o Teatro do Estudante do Brasil no ano de 1938. A partir daí, começam a ser criadas as companhias experimentais de teatro que se estendem, ao longo dos anos, ajustando a introdução do modelo estrangeiro de teatro no país e estabelecendo, assim, o princípio da encenação moderna no Brasil.

Na época do Golpe Militar, em 1964, as dificuldades cresceram para os diretores e atores de teatro. A censura faz que muitos artistas tenham de desistir dos palcos e exilar-se em outros países. Restava às gerações futuras conservarem vivas as raízes já consolidadas e dar um novo norte ao estilo de teatro que estaria para surgir.

Nas décadas de 70 e 80, a dramaturgia passou por um período de grande efervescência, buscando a continuação de uma linguagem teatral própria que elucidasse não só a crítica às questões políticas, mas evidenciasse, também, as formas linguísticas próprias do povo brasileiro. É quando ocorre a retomada da produção teatral por atores cansados da televisão e a pulverização da economia teatral em torno de projetos particulares.

O Teatro para o Aluno com Deficiência

A partir da educação grega, o teatro, assim como as diferentes linguagens artísticas já eram valorizados. Abundantemente, foram os pensadores e educadores que trilharam caminhos em busca de alocar a Arte a serviço da educação. Assim, o teatro era estimado como jogo fundamental. Segundo Reverbel (1997), Platão já mencionava que todas as crianças deviam vivenciar as formas de jogo adequadas ao seu nível de desenvolvimento, pois para serem bons cidadãos, era imprescindível vivenciar essa atividade lúdica. Desde bebê, o ser humano apresenta suas expressões próprias, como o movimento, o choro, o grito. Logo, ao iniciar as atividades escolares, tais manifestações expressivas, quando estimuladas pelo professor, vão-se transformando em mímica, dança, canto e/ou desenho (REVERBEL, 1997).

Segundo a autora, o vaivém passa do lúdico ao dramático. Assim, é admirável que as crianças deparem-se, com prazer, com novas descobertas, que devem calhar, naturalmente, pois quando há um clima de liberdade em sala de aula, o alunado pode ser capaz de expressar seus sentimentos e percepções sem medo. Buscar o desenvolvimento do aluno, em todas as áreas, é uma das ambições do educador e trabalhar o teatro, como prática educativa, é uma das portas para atingir esse objetivo. Os resultados obtidos com essa prática investigativa podem contribuir com o melhor aproveitamento do teatro na escola, valorizando o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo dos estudantes.

Para averiguar se essa prática tem sido, efetivamente, difundida na escola e de que forma essa difusão tem ocorrido, procuram-se abordar questões como o desenvolvimento do teatro como prática educativa no cotidiano escolar, as contribuições que o teatro tem propiciado ao docente, as práticas educativas que favorecem o desenvolvimento sociocognitivo do educando e a importância de uma boa formação dos profissionais da área.

Rosa (1990b) e Iturbe (2007) asseguraram que, ao trabalhar com o teatro, o professor necessita comunicar como orientador e, no decorrer desse processo, precisa criar situações que apadrinhem o diálogo, debates, cooperando, desse modo, para os alunos no difícil estágio de escutar, ceder, debater, expor, fundamentar ideias. O teatro libera o desenvolvimento de atitudes e valores, como paciência, o

depende dos outros, apoio mútuo, monotonia, perseverança, trabalho (ITURBE, 2007). A autora destacou que essa atividade é importante para todos e necessário para alguns, como descreveu sobre uma criança hiperativa e com transtornos de conduta tratada psiquiatricamente. Segundo a autora, nos momentos de ensaio, a criança relaxa, atende e trabalha com todo o grupo sem causar problemas. Outro caso, mencionado pela autora, foi o afastamento da gagueira de um aluno em cena.

Assim, destacam-se as práticas de jogos teatrais, dramatização, teatro de fantoches, apreciação teatral e expressão corporal para apontar como são utilizadas e como podem ser eficientes na busca pela autonomia do estudante, levando em conta que cada uma delas tem uma metodologia específica para ser trabalhada e leva a resultados bastante otimistas, inclusive no desenvolvimento das funções cognitivas em âmbito cerebral.

Neste trabalho, a pesquisa foi embasada, especialmente, nos seguintes teóricos de grande relevância na discussão do tema: Koudela, Japiassu, Reverbel e Spolin, que protegem o teatro como forma de autoexpressão capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade dos estudantes.

A partir deste artigo, pretende-se alargar o leque de possibilidades para trabalhar o teatro em sala de aula, que pode não ser uma prática inédita, mas indicá-lo como instrumento nas metodologias educacionais que tem sido cada vez mais desenvolvido e de grande importância para as crianças e para os jovens, sobretudo quando tratamos de pessoas com deficiência.

Estudos já constataram que, além do desenvolvimento da identidade e da autonomia, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade de atenção imitação, memória, imaginação e, ainda, amadurecem a capacidade de socialização, tendo em vista que as atividades lúdicas potencializam a interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Elas ainda favorecem a fantasia e a imaginação que constituem elementos essenciais para que as crianças aprendam mais sobre a relação estabelecida entre as pessoas, sobre si mesmas e os outros.

Dentro do contexto das atividades lúdicas, tem-se o teatro que, de acordo com os PCNs de Artes (1997), proporciona experiências que contribuem para o crescimento e integração da criança sob vários aspectos. No plano individual, o teatro possibilita o desenvolvimento das capacidades artísticas do educando. Já, no plano coletivo, promove a socialização, a atividade grupal, a cooperação, o diálogo, o respeito mútuo, a reflexão sobre como agir com os seus pares e professores e contribui com a aceitação das diferenças e aquisição da autonomia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte e Artes Para a Educação Básica (2006), os conteúdos de arte visam, por meio de sua práxis, a uma sociedade que busca superar desigualdades e injustiças. Este deve ser ponto fundamental de compreensão desta disciplina (p.27). Tendo em vista todas essas possibilidades, o teatro, apesar de ser pouco explorado com os alunos com deficiência, é uma excelente atividade para promover a inclusão.

Segundo Stokmann (2008), o compromisso com a inclusão de alunos com deficiência remete os educadores a pensar caminhos que viabilizem uma atitude, de forma que as pessoas livres experimentem e assimilem esse entendimento e passem a interiorizá-lo como conhecimento e crescimento humano.

Monroe (2010) esclarece-nos que os surdos estão mais habituados a gesticular e perceber emoções nos outros. Por isso, quando convidados a expressarem-se, por meio de caras, bocas e movimentos do corpo, eles apresentam um bom desempenho. De acordo com a autora, para aproveitar melhor essa habilidade, é essencial explorar linguagens diferentes, como por exemplo, montar um espetáculo falado na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), trabalhar com mímica ou mesmo criar personagens que não falam, mas interagem com os outros.

Essa autora apresenta, ainda, em seu artigo, três exemplos de professoras que exploram as atividades teatrais com alunos com deficiência. A primeira delas é a professora Simone Araújo da Costa, professora de uma escola estadual do Rio Branco que, com a professora Libras, desenvolve atividades teatrais com 4 alunos que frequentam a turma de 5º ano. Todas as atividades preparadas pela professora regente são traduzidas para Libras. Assim, as crianças com deficiência acompanham as tarefas, que são sempre diversificadas: peças tradicionais, outras só em linguagem de sinais e algumas com destaque para a dança. Tudo para permitir que os estudantes atuem em papéis diferentes e conheçam estilos diversos de encenar textos teatrais.

O que as professoras verificam é que, no palco, o aluno com deficiência está no centro e sente-se, ainda, mais integrado. Ser participante de uma manifestação artística melhora muito a visão que o aluno tem de si próprio. Além disso, o teatro auxilia, também, no aprendizado da Língua Portuguesa, tendo em vista que a leitura das peças melhora a escrita e ajuda a entender as regras gramaticais, a ampliar o repertório cultural e a desenvolver a oralização daqueles que conseguem falar. Ao ler textos teatrais, aprendem a importância da pontuação para transmitir as ideias. Como não existem pontuação e entonação em Libras, aprender o português formal não é tão simples para os deficientes auditivos. (MONROE, 2010)

De acordo com os idealizadores do Projeto Proler desenvolvido, em uma escola de São Paulo (2012), a ideia do teatro educativo é fazer que o próprio deficiente fale sobre seu problema e colabore, por meio de um personagem, a interagir despertando interesse, de forma livre e clara, a todos que querem entender como ajudar e como vive um deficiente visual e suas dificuldades com o mundo em que vive.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) foi o primeiro programa de incentivo à leitura do Governo Federal, criado em 1992. Ele está vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura e contorna estados e municípios, iniciativa privada e ONGs. Com sede na Casa de Leitura do Rio de Janeiro, o programa possui núcleos em todos os estados. O objetivo é facilitar e democratizar o acesso à leitura, disponibilizando livros em escolas, bibliotecas e outros locais públicos. Além disso, o Proler busca conectar agentes de leitura - bibliotecários, educadores, gestores públicos, pais - para que juntos possam conscientizar a população da importância e do prazer do hábito de ler. Um dos projetos mais importantes, o Programa Livro Aberto, consiste na instalação de bibliotecas em cidades que ainda não as possuem e na revitalização das já existentes. De acordo com o Censo 2006, 97,8% dos municípios têm ao menos uma biblioteca mantida pelo poder municipal e, nesse contexto, trabalha-se o teatro como forma pedagógica da leitura.

Para os idealizadores do Projeto Proler, no caso de se trabalhar teatro com alunos com deficiência visual, é importante que alunos videntes atuem com os seus colegas cegos, procurando ajudá-los nas marcações cênicas. É importante, ainda, a participação de familiares que podem trabalhar como atores e auxiliar os educadores, cenicamente, o que acaba produzindo uma inclusão não só teatral, como familiar.

Moraes (2007) entendeu que o espaço cênico inventa um campo de aprendizagem que engloba múltiplos pontos fundamentais no desenvolvimento cognitivo da criança cega: a orientação e a locomoção, as relações interpessoais, a orientação do corpo no espaço etc. O trabalho de edificação dos personagens bem como a memorização do texto alude, portanto, a um dispositivo cognitivo que leva à criação e à produção de um universo cognitivo, cujos efeitos são agrupados pela criança em seu dia a dia. O ponto central a ser salientado nesse processo é aquele que diz respeito ao papel que a arte assume na construção do mundo cognitivo/perceptivo das crianças. Isso constitui dizer que as percepções e aprendizagens que o teatro permite passam a ser incorporada à vida da pessoa deficiente visual, ao seu habitual.

Para Stokmann (2008), o teatro, por meio dos jogos dramáticos, permite que o aluno, nas representações de papéis, possa pôr em evidência o tipo de relação que estabelece com o mundo que o rodeia, pode jogar-se no papel do outro, pode criar papéis imaginados de domínio simbólico, falar do eu a partir dos outros, a passagem do mundo interior para o mundo exterior, e isso gera conhecimento, desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Dos dados coletados, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, verifica-se que, por muito tempo, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram excluídas da sociedade, frequentar uma escola comum a todos nem sequer era cogitado. Entretanto, ultimamente, em decorrência das intensas mobilizações em prol do oferecimento de uma educação mais inclusiva e menos segregadora, o que se verifica é uma mobilização dos profissionais da educação em busca de ferramentas, recursos, métodos e ações que promovam uma educação mais inclusiva.

Nessa conjuntura, vale enfatizar que os profissionais da educação sentem-se muito inseguros em relação à inclusão, já que não detêm formação específica. Assim, amparam-se em recursos disponíveis para gerar a inclusão, como atividades lúdicas, por meio de brincadeiras, jogos, dança, música e teatro. Averiguou-se, ainda, que o teatro, embora seja pouco cultivado na escola comum com vistas a promover a inclusão, constitui uma atividade muito rica, já que possibilita trabalhar aspectos corporais, de socialização e de comunicação.

Considerando-se que os procedimentos didáticos exigem experimentação e exploração de materiais e técnicas vinculadas à produção artística, possibilitando ao aluno a familiarização com as variadas linguagens artísticas, exigiria que os professores compartilhassem de um entendimento de que os materiais utilizados e os procedimentos tratados fossem utilizados como instrumento de interação com o mundo artístico, pela reflexão e exploração das possibilidades expressivas, e não de pequenos ajustes dentro do contexto de uma determinada atividade desenvolvida em sala de aula.

Acredita-se que quanto mais os professores permanecerem acessíveis para associar as diversas linguagens artísticas visuais, musical, corporal, incluindo dança e teatro às atividades em sala de aula, mais rico e produtivo tornar-se-á o conhecimento adquirido pelos alunos. Arte deve ser cogitada em sala de aula, com alunos com ou sem deficiência, com conteúdos simples, desde que bem trabalhados. Assim, pode-se compor num processo organizado, competindo às professoras um conhecimento mais amplo desse fazer e não uma abordagem tradicional, ou seja, mecânica e repetitiva de conteúdos. De fato, a Arte possibilita a apreensão de diversos conhecimentos e, quanto mais ampla for a visão dos educadores a esse respeito, mais fácil e expressivo será o trabalho com a diversidade.

Tudo que foi tratado neste estudo contribuiu para repensar o ensino de Arte desenvolvido pelos professores responsáveis por essa disciplina. Compreende-se, nessa visão, que se o educador conhecer as deficiências, o processo de aprendizagem, as adaptações curriculares necessárias e trabalhar em equipe, poderá encaminhar uma atividade bem definida no planejamento de suas aulas. Para tal, ter metas é fundamental, sobretudo, no trabalho com as pessoas que apresentam deficiência, seja qual for. É preciso saber onde se quer chegar e como fazer para chegar.

Atualmente, os envolvidos com a inclusão do aluno com deficiência, por meio do resgate da cidadania discente, apresenta um reencontro com sua cultura e sua história, reescrevendo-a sobre seu olhar, reivindicando o direito legítimo de falar sobre si mesmo, visando a romper com a descrição,

classificação e o rótulo de comportamentos imputados a si e que a transformaram em incapacitada, arrancando-lhe o direito de viver em liberdade e de ter escolhas e possibilidades de futuro.

Com a construção deste trabalho, foi possível observar que o ensino de Teatro e Artes Visuais possibilita, também, a inclusão desses alunos nas escolas colaborando com a Pedagogia nas séries iniciais, mas com uma diferença: oferecem um ensino compartilhado de qualidade e bem-estar para os envolvidos, os projetos têm sensibilidade, detalhes que valorizam o conhecimento ampliando a facilidade de entendimento sobre o público da educação especial, especificamente do deficiente intelectual, com professor da educação especial, oferecendo esse recurso para tornar mais a vida das pessoas.

Entre as muitas formas de desigualdade e exclusão está o desconhecimento dos direitos e a desinformação pela população mais pobre da adequação da infraestrutura e acesso das pessoas com deficiência (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017)

Embora exista a percepção dos significativos avanços positivos, é consenso entre os especialistas a necessidade de aperfeiçoar a formação de educadores, investir em acessibilidade arquitetônica e tecnológica, bem como na intersectorialidade do atendimento pelos serviços públicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. M. R. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

BLANCO, R. Aprendendo na Diversidade: Implicações Educativas. III Congresso Ibero Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu - PR. 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 4.024, de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm6>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CARVALHO, R. E. Temas em Educação Especial. São Paulo: WVA Ed. 1998.

COMÊNIO, J. A. Didática Magna. 3. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal. 1957.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI sobre Educação para Todos. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão; Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1987.

GLAT, R. Inclusão Total: Mais uma Utopia? In Revista Integração. MEC/SEESP. Ano 8, n. 20, 1998.

MONROE, C. Alunos surdos cantam, dançam e interpretam na aula de Arte. Publicado em Nova Escola Edição 238 Dezembro 2010. Título original: A arte de incluir. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/alunos-surdos-cantam-dancam-interpretam-aula-arte-611922.shtml?page=1>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MORAES, M. Modos de intervir com jovens deficientes visuais: dois estudos de caso. Psicol. esc. educ. v. 11 n. 2 Campinas dez. 2007.

PARECER CNE/CEB 1/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 jun. 2016.

PROJETO PROLER. “O Sistema Braille na Educação”. Instituição Braille de Santos. Disponível em: <<http://www.prolerbsunisanta.com.br/Projeto.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

ROSA, N. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990a.

SANTOS, M. P. dos. A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais.

Fórum Permanente de Educação e Saúde. Instituto Phillipe Pinel/PUC-Rio e UFRJ. 2000.

SASSAKI, R. K. Entrevista In Revista Integração. MEC/SEESP. Ano 8, n. 20, 1998.

SILVA, A. M. de C. Teatro num fazer pedagógico. Campo Grande Mato Grosso do Sul. Gráfica e Editora Alvorada, 2006.

STOKMANN, D. T. R. Teatro: Caminho de inclusão, desenvolvimento social e pessoal. In: Ministério da Educação Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior De Educação De Santarém, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO E EDITORA MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica. PNE, Brasília, 2017.

ENGLISH FESTIVAL PROJECT: talk show da aprendizagem de língua inglesa

Sones Lei Cintra¹

RESUMO

Este artigo vem apresentar uma proposta de trabalho cujo principal objetivo é demonstrar a importância de uma metodologia diferenciada e dinâmica que protagoniza o estudante como autor do próprio aprendizado por meio da pesquisa para o ensino da Língua Inglesa e despertar o interesse no uso real da língua-alvo à prática de um projeto desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental Final e Médio, na Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes no município de Bonito, Mato Grosso do Sul. O Projeto problematizou que o ensino de Inglês, na rede pública não é completo nas quatro habilidades: falar, entender (ouvir), ler e escrever. Na verdade, os estudantes, cada vez mais, sentem dificuldades no aprendizado dessa disciplina tendo como justificativa: a falta de suporte escolar e a carga horária insuficiente. Para superar essa questão, desenvolveu-se o tema: “As possibilidades de interação e aprendizagem entre as culturas dos países de Língua Inglesa para os estudantes da escola BCG”, que foi dividido em outros temas menores para cada ano e, ainda subdividido para desenvolver os trabalhos de pesquisa por grupos em sala de aula. Essa metodologia apoiou-se em “Educar pela Pesquisa”, segundo (Demo, 2000), também na “Pedagogia de Projetos”, (Leite, 1996) e “Transgressão e Mudança na Educação”, (Hernandez, 1998). Percebe-se que a prática pedagógica com projetos e pesquisa resulta no domínio da aprendizagem e desperta o interesse dos estudantes. É inegável que essa língua esteja cada vez mais universal. Este trabalho resultou no gosto, interesse, participação, desenvolvimento e culminância completa dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa.

Palavras-Chave: Língua inglesa, Pedagogia de projetos, Educar pela pesquisa.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo exige cada vez mais do indivíduo um ser completo para atuar no mundo do trabalho e na sociedade. E uma dessas exigências está o conhecimento de uma Língua Estrangeira como o Inglês. A Língua Inglesa é hoje o idioma mais utilizado para a comunicação intercultural. É a língua do mundo globalizado, da Internet e das redes sociais. Mas como trabalhar, em sala de aula, esse idioma de maneira que tenha significado para os estudantes que estão carregados de críticas e questionamentos?

Este artigo vai demonstrar um trabalho de Língua Inglesa que foi desenvolvido em forma de projeto com valorização da busca pela pesquisa. Na Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes, Bonito-MS, essa metodologia tornou-se uma prática, por quatro anos, pelos professores. Como a língua é uma manifestação cultural, o projeto teve como tema “As possibilidades de interação e aprendizagem entre as culturas dos países de Língua Inglesa”. Assim, o presente artigo demonstra a importância de explorar a Língua Inglesa, em sala de aula, com muito dinamismo, despertando a curiosidade, a motivação, a cientificidade e a participação, tanto dos estudantes como da comunidade.

¹ Especialista em Gestão Participativa na Educação pela Universidade Católica Dom Bosco.

A escola é o local que pode despertar no estudante o interesse pela pesquisa para produzir um novo conhecimento, transformar ideias, rever conceitos, relacionando as informações obtidas ao conhecimento de mundo, direcionando a um determinado assunto. E para que isso possa acontecer, é imprescindível que o estudante seja o sujeito da educação e o professor o mediador desse processo.

As pesquisas para buscar o novo conhecimento, novas respostas precisam iniciar desde o Ensino Fundamental Final, porque, assim, quando o estudante chegar à fase acadêmica, na qual terá que produzir os próprios textos com mais frequência e mais científicos como uma monografia ou tese, já terá uma prática e estará mais preparado com um maior nível de conhecimento e vocabulário. A produção de textos acadêmicos exige própria autoria e não uma repetição do que está nos livros. Para isso, também, precisa do hábito da leitura e da escrita. Escrever sobre novas opiniões, novos conceitos ou, simplesmente, escrever para um exercício contínuo, leva o estudante a aprimorar-se cada vez mais e encontra significados para sua vida acadêmica.

O trabalho de Língua Inglesa, por meio de projeto, realizado na Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes, no município de Bonito, foi desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental Final e Ensino Médio. A professora é de opinião que a busca pelo próprio conhecimento, quando aprendidas, desde cedo, fazem a grande diferença positiva e não deixam lacunas na formação do estudante.

O pesquisador apoiou-se na metodologia de projetos com orientação para a pesquisa, pois é a praticidade do trabalho. Demo (2000) persiste em dizer que a educação precisa voltar-se para a importância da pesquisa. Aprender é necessário que seja inovado, reconstruído e dominado de maneira própria. Nessa nova maneira de aprender, o estudante passa de objeto do ensino para parceiro de trabalho, autor do seu próprio aprendizado, conhecimento e seguro nas respostas dos seus questionamentos.

Oportunizar situações para os estudantes participarem, intensamente, em soluções de atividades, criação de hipóteses e no processo de elaboração pessoal é uma necessidade que o educador não pode desfazer-se. É importante que o estudante questione, pesquise para construir, reconstruir, criticar, comparar, dialogar, analisar, provar, responder e vivenciar o próprio processo de construção e reconstrução do conhecimento. (ZABALLA, 1998, p. 37).

A metodologia neste artigo é de caráter descritivo sobre o projeto desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa, relacionando-o com a abordagem tradicional de aprendizagem.

Este artigo discorrerá em quatro capítulos. Primeiramente, sobre a Língua Inglesa na perspectiva de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, sobre a pesquisa como proposta na construção do novo conhecimento. No terceiro capítulo, a Educação pela Pesquisa com a Pedagogia de Projetos e, no quarto capítulo, sobre a descrição da metodologia do projeto e a escolha do título para a culminância apresentada a toda a comunidade escolar e convidados.

A Língua Inglesa e a Perspectiva Intercultural do Ensino-Aprendizagem

Neste mundo globalizado, aprender a Língua Inglesa tornou-se um meio essencial para estabelecer a comunicação e as informações. O domínio do Inglês pode assegurar tanto a inserção do indivíduo nessa globalização, quanto uma melhor oportunidade profissional. A Língua Estrangeira é defendida e procurada, como diz Almeida Filho:

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 7).

Já, a importância que a Língua Inglesa alcançou mundialmente, é demonstrada, por exemplo, pela maneira como certos autores referem-se ao aprendizado dessa língua: “Aprender a língua inglesa hoje é tão importante quanto aprender uma profissão” (PAIVA, 2005, p. 19); ainda mais a inclusão de muitas palavras em nosso vocabulário como: os bebês de hoje usam fraldas descartáveis *Pampers*. O adolescente usa tênis *Nike*, pedala *bikes da Speed*, brinca com *Smartphone*, conversa no *WhatsApp*. E quando tem fome, aperta a tecla “on”, do microondas *Electrolux*, para aquecer *fast food*, ou então come *chips*, enquanto assiste à TV *Studio Universal*.

Essa realidade, também, faz parte dos estudantes da Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes, na cidade de Bonito, com grande presença de turistas o ano inteiro, o que ocasionava receio na comunicação por parte dos estudantes. Suas perspectivas eram cheias de críticas e questionamentos que davam uma grande margem de descréditos na relação de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Para que pudesse dissipar essas descrenças, a professora, baseada em autores que fundamentam os trabalhos pedagógicos em pesquisa e autonomia do aprendizado, percebeu que, para favorecer tanto ao seu crescimento quanto à maturidade crítica do seu estudante, foi preciso compreender, entre outras coisas, que a prática como professora de Língua Inglesa não devia ser balizada por um conjunto de regras, palavras e sentenças, nas quais a língua é entendida sob um ponto de vista estruturalista de um código a ser decifrado, o que normalmente acontece. Como observa Almeida Filho (2007), o problema no ensino da Língua Inglesa requer mudanças metodológicas, em que é preciso pensar numa abordagem de ensino que possa contemplar os aspectos da aprendizagem de uma língua em seu sentido mais amplo.

Esse tipo de prática pedagógica pode gerar a criação de estereótipos culturais em relação à cultura materna e em relação à cultura estrangeira. Aliada a esse problema está a questão da ênfase que as aulas de língua estrangeira dão à competência formal linguística.

O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimentos nos estudantes de competências na língua-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da língua-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre o estudante aprende sobre a língua-alvo, conhece e recita regras e generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da língua-alvo, isto é, uma competência comunicativa plena. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 23).

Os conceitos que os professores possuem de língua, cultura e interculturalidade são de extrema importância para que tenham condições de construir um projeto de ensino de língua inglesa que prime pelo desenvolvimento da competência comunicativa do educando, bem como de sua capacidade crítica e transformadora no âmbito social.

Diálogos entre a professora e os estudantes enfatizaram essa perspectiva intercultural do ensino e aprendizagens e idealizaram um projeto para desenvolver, ao longo do ano letivo, sobre as culturas dos países de Língua Inglesa. Esse projeto teve como proposta facilitar a chegada de uma nova

concepção de ensino, dinamizar para que entendessem melhor a língua e, principalmente, que os estudantes conseguissem ver a importância dessa língua em sua vida.

A Pesquisa como Proposta na Construção do Novo Conhecimento

Nesse foco de ensino e aprendizagem, o professor deve assegurar um ambiente dentro do qual os estudantes tenham reconhecimento e reflexão sobre suas próprias ideias, ouvir e aceitar que outros tenham e expressem opiniões diferentes das suas, porém, igualmente, válidas para desenvolver uma discussão proveitosa e sugestiva para buscar respostas plausíveis ao impasse podendo ou não chegar a um conceito comum.

Buscar novos saberes, novos conceitos a partir de várias fontes, analisadas em diferentes aspectos, para aprender como também para melhor compreensão, é simplesmente pesquisar. A pesquisa é uma atividade dinâmica e autêntica que está presente em quase que todos os momentos do nosso dia a dia que pode ser realizada, individualmente, ou em grupo. É preciso ter prazer, dedicação, disponibilidade, senso crítico, critérios para que essa ação possa tornar-se proveitosa e alicerçada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino eu continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 7).

Respeitar a opinião de outras pessoas e ser capaz de dialogar com os estudantes é uma das características que o professor deve ter na busca do saber de acordo com Paulo Freire, pois, ensinar não é simplesmente repassar conhecimento. O professor não deve ter como finalidade repassar conteúdos, mas sim, com a equipe pedagógica, direcionar a aprendizagem, criar possibilidades, provocar questionamentos e orientar para que eles desenvolvam um olhar crítico da sua aprendizagem com autonomia e credibilidade. Para o professor e o estudante a pesquisa deve ser sua fonte inesgotável ao construir ou reconstruir seus próprios saberes. O resultado disso será o produto de suas interpretações formalizadas, por meio das diferentes fontes buscadas com interesse e dinamismo.

A metodologia aplicada deve deixar espaço para o estudante buscar os seus saberes, sem passar conceitos prontos como na prática tradicional.

Freire (2002) afirma, também, que sem a curiosidade que nos move, inquieta, nos insere na busca, não aprendemos nem ensinamos. Todo ser humano desenvolve uma autonomia entre ação e reflexão por meio de experiências concretas, por isso essa relação homem-realidade-pesquisa. Questionar ou problematizar é uma das características indispensáveis para iniciar uma pesquisa que busque ampliar o próprio conhecimento. Ainda, segundo Paulo Freire, o professor mediador tem como objetivo respeitar os saberes prévios do estudante, tanto os histórico-culturais, quanto os construídos, socialmente, e formar o senso crítico desse saber comum.

Todos, professor e estudante precisam reconhecer-se como sujeitos da ação e juntos buscar respostas às indagações que devem ser direcionadas para pesquisar, experimentar, escrever, reescrever, corrigir os textos, comprovar e formalizar o próprio conceito do novo saber.

Vários teóricos da educação abordam a importância dos professores prepararem os estudantes para ultrapassarem as possibilidades oferecidas a eles, direcioná-los para ir além das próprias expectativas. Nesse sentido, professores e estudantes ensinam e aprendem se participarem,

simultaneamente, do processo escolar que utilize as técnicas de pesquisa como prática diária e formalize um processo consciente.

Toda busca de mais conhecimentos deve ser estimulada nos mais diversos níveis e nos mais diversos meios. Para que o professor possa dar uma boa orientação aos seus educandos sobre como pesquisar é preciso abordar temas que venham a despertar o interesse deles. Essa é uma forma que o professor pode contribuir para despertar o prazer pela pesquisa em seus educandos.

Vygotsky (1988), ao defender a zona de desenvolvimento proximal, afirma que a principal questão é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Portanto, a linguagem e o desenvolvimento sociocultural determinam o desenvolvimento do pensamento que tem como referência três aspectos a seguir: pressuposto da generalidade, ou seja, é aplicado na aprendizagem de todos os tipos de conteúdo; pressuposto da assistência, do qual a aprendizagem depende de intervenções de alguém mais competente, esse muitas vezes é o papel do professor; e pressuposto do potencial que de propriedade do aprendiz permite a melhor e mais fácil aprendizagem.

Portanto, a construção do conhecimento tem início nas discussões, em sala de aula, com a orientação e mediação do professor que estimula os estudantes a criar suas indagações e buscar respostas para um saber mais formalizado.

A Educação pela Pesquisa com a Pedagogia de Projetos

O desenvolvimento das pesquisas pelos seus princípios educativos é considerado alternativa valiosa que pode trazer muitos benefícios para a formação do professor em uma sociedade democrática.

Ao planejar as aulas de Língua Inglesa, por meio de projetos e pesquisas e executá-los, adequadamente, possibilita-se que os estudantes da Educação Básica aprendam os conteúdos do currículo, enquanto se tornam estudantes autônomos.

Ensiná-los a estudar para que se saiam bem em toda a Educação Básica, no Ensino Superior e por toda a vida é, sem dúvida, uma das grandes responsabilidades da escola. Poucas atividades atendem tão bem a essa demanda como a pesquisa que tem como procedimentos básicos ler para estudar e ler para escrever. Realizada com acompanhamento e numa escala progressiva de dificuldade, ela desenvolve as habilidades de localizar, selecionar e usar informações, essenciais para aprender com independência.

A atividade que foi, em forma de Projeto, só será produtiva, também, se a sala estiver completamente envolvida pelo tema. Na vida real, só procuramos respostas para aquilo que nos aflige ou que gera grande curiosidade. O mesmo ocorre na escola: é necessário querer conhecer mais sobre o assunto para envolver-se. Para que os estudantes deem conta desse desafio, cabe aos professores apresentarem fontes confiáveis e ensiná-los a tomar notas, a fazer resumos, a entrevistar pessoas e a construir sentidos para os textos. Além disso, é essencial mostrar modelos e formas de preparar um produto final em que as descobertas sejam apresentadas. Ao passar por diversas experiências, nesse percurso, os estudantes adquirem segurança para empregar os conhecimentos em outras situações de coletas de dados, de análise e de estudo (é o caso de provas, preparações para debates ou apresentações, por exemplo). Assim, tornam-se mais autônomos.

Normalmente, um projeto é tido como um meio para alcançarem-se os objetivos de um planejamento estratégico e pedagógico. Além disso, “Se fizermos do projeto uma camisa de força para todas as atividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica” (ALMEIDA, 2000 p. 19).

Assim, não é preciso fechar todo o desenvolvimento escolar em projetos, mas ter a ciência que, para desempenhar um bom projeto, o professor deve estar disposto a mediar e pesquisar com seus estudantes. Como disse Albert Einstein – Não há maior sinal de loucura do que fazer a mesma coisa repetidamente e esperar a cada vez um resultado diferente.

O estudante aprende com autonomia todas as vezes que ele levanta dúvidas, faz a pesquisa, compreende, analisa, produz e reconstrói seu conhecimento, cria relações que incentivam outras buscas e novas descobertas.

Cabe ao professor fazer as mediações necessárias para que o estudante desenvolva sua pesquisa e crie situações próprias de aprendizagem. Esse professor deixa de ser aquele que ensina, por meio da transmissão de conteúdos e informações, que se vê como centro do processo.

Para criar situações de aprendizagem em que o foco está nas relações que se estabelecem neste processo acrescenta Valente (2000):

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os estudantes] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender. (VALENTE, 2000, p. 114).

No mundo contemporâneo, a escola tem lugar importante, mas é necessário que mudem o seu paradigma e submetam-se a uma renovação permanente em termos de redefinição de sua missão e busca constante de sua identidade, que sejam capazes de fazer a autocrítica de suas práticas e deixem de ser escolas congeladas numa postura autoritária e, por vezes, até terroristas em provas, reprovação, repetência e submissão, modelo tirânico de destruição da autoestima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia, do bom caráter e da alegria de aprender. Em meio a essa crise de identidade e função social da escola, surgiram novas reflexões e concepções de educação que devolvem à escola o seu papel de espaço educativo e de transformação social, com objetivo de recuperar os laços entre educação escolar significativa e a prática social e conciliar aprendizagem escolar com uma formação mais integral.

Fernando Hernández (1998) diz que os projetos de trabalho não são uma metodologia e sim uma concepção de ensino, uma forma dinâmica de fomentar a compreensão dos estudantes sobre os conhecimentos que estão fora da escola, neste mundo globalizado, e ajudá-los a construir sua própria identidade para responder seus questionamentos levantados no decorrer do processo. A escola precisa mudar a maneira de pensar a sua função, pois trabalhar com projetos é ter uma concepção de ensino diferenciada, dinamizada, transformada.

Trabalhar Língua Inglesa, por meio de projetos, é entendido como uma oportunidade em que os estudantes percebem que o conhecimento não é exclusividade dos acadêmicos na universidade.

Uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar é justamente trabalhar com projetos que direcionem a pesquisa de forma construtiva e reconstrutiva. Com isso, aprender é participar, vivenciar sentimentos, tomar atitudes diante dos fatos, escolher procedimentos que vão atingir certos objetivos, não é apenas dar respostas, mas, principalmente, proporcionar experiências, criar problemas, direcionar a pesquisa e desencadear uma ação, afirma Leite (1996). Portanto, dizer que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, isso implica a construção e revisão de hipóteses sobre o conhecimento de determinada situação.

Demo (2000), em seu livro intitulado "Educar pela pesquisa", propõe ao educador incentivar seu estudante a questionar para poder reconstruir o conhecimento. Dessa forma, o estudante vai produzir um novo conhecimento com a própria interpretação, constrói o aprendizado, aprende a pensar cientificamente, assim, aprende a aprender e a pesquisa acontece de forma construtiva e acompanhada pelo educador. Como o trabalho com projeto precisa ser orientado em sua construção, isso se torna uma complementação pedagógica no desenvolvimento da inovação dessa aprendizagem. Assim, pode-se entender a pesquisa como um conjunto de tarefas que ao executar direciona a reconstrução de certa teoria ou conteúdo. O questionamento que o estudante vai usar para dar início a sua reconstrução de conhecimento e domínio do saber é a base de tudo e isso implica a transformação sobre entender a palavra aprender. Com isso, aprender no sentido de memorizar passa para aprender no sentido de reconstruir. Acontece então, com bastante nitidez uma mudança tanto no papel do estudante quanto do professor. O conhecimento que foi reconstruído pelo próprio estudante faz que este deixe de ser um simples receptor de informações. O estudante torna-se um aprendiz ativo.

A educação e a prática educativa tornam-se fundamental para que o estudante alcance todas as condições necessárias para tornar-se pesquisador, criativo e protagonista da própria aprendizagem e a escola resgata e sustenta a sua finalidade que é formar cidadãos no real sentido que esta palavra implica.

Trabalhar com projetos é um enfoque integrador da construção de novos saberes que erradica a forma de educar tradicionalmente pela transmissão de conteúdos compartmentados e selecionados pelo professor. Não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função.

Realizando - English Festival Project: Talk Show da Aprendizagem de Língua Inglesa

A pedagogia de projetos não era uma prática no contexto da Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes, no município de Bonito, com a Língua Inglesa, porém a professora conhecia essa metodologia porque já havia desenvolvido em outra oportunidade.

Diante disso, foi fundamental conhecer o processo de aprendizagem dos estudantes e ter clareza na intencionalidade pedagógica da professora que lhes declarava a importância do protagonismo no conhecimento e que eles seriam responsáveis por isso e, conseqüentemente, poderiam crescer juntos e descobrirem um novo saber.

Feita a proposta que foi aceita pelos estudantes, passou-se, então, para o que fazer, por que fazer e como fazer. Foi assim que se pensou em estudar as possibilidades de interação e aprendizagem entre as culturas dos países de Língua Inglesa, com criatividade, dinamismo, pesquisa, utilização das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), para torná-los protagonistas do próprio saber.

Esse tema foi dividido nos anos do Fundamental Final e Médio e subdividido nas salas de aula por grupos. As pesquisas e busca de informações tiveram o respaldo na Sala de Tecnologias com leitura e fichamento da literatura clássica para o Ensino Médio e apresentações de seminários em suas respectivas salas de aula para demonstrar aos colegas o resultado dos trabalhos de pesquisa em grupos, proporcionar aos estudantes uma condição melhor de trabalhar com eficiência os conceitos da Língua Inglesa, em relação ao processo, por meio da pesquisa e atividades lúdicas e facilitar o aprendizado alicerçado no projeto. Todo o processo desenvolveu-se por três bimestres e a esse se chamou de *English Festival Project* com uma culminância finalizando o processo.

Toda essa prática teria que ser mostrada para a comunidade escolar, aos pais e convidados. Em uma conversa com os estudantes sobre "*Talk Show*", foi explicado para eles que, nos países de Língua Inglesa, esse termo é utilizado para designar programas jornalísticos ou não, que tem a conversa entre

participantes como marca central. Já no Brasil, a abordagem “*Talk Show*” indica um corte entre a esfera do jornalismo e do entretenimento.

Realizou-se uma apresentação de todos os conhecimentos adquiridos sobre as culturas dos países de Língua Inglesa, por meio das pesquisas desenvolvidas no formato de um “*Talk Show*”, em uma culminância que se deu ao final de três bimestres.

Nessa culminância, houve um desfile, cujos estudantes do sexto e sétimo ano representaram os artistas, super-heróis, príncipes e princesas, cantores ou ícones da cultura inglesa. Estudantes do oitavo e nono ano foram entrevistados sobre a forma de governo diferenciada nos países de Língua Inglesa. O Ensino Médio apresentou os clássicos da Literatura Inglesa com teatro e/ou dança com características que identificasse a obra da Literatura Clássica estudada.

Os professores das outras disciplinas colaboraram bastante no decorrer do projeto, com auxílio aos horários das apresentações, dúvidas dos estudantes e, na culminância, participando da abertura do evento com uma dança.

Percebeu-se que a metodologia utilizada envolveu os estudantes, seus familiares e, também, com grande participação da comunidade.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto na disciplina de Língua Inglesa mostrou que a professora mediou, instigou e envolveu os estudantes no prazer da pesquisa, do protagonismo e da busca do conhecimento formalizando um novo saber. Quando uma pesquisa é executada leva a uma reconstrução do saber, pois uma vez que essa tarefa é executada, o conhecimento prevalece. E ainda, nesse conceito, a pesquisa faz que o estudante não seja apenas um memorizador, mas sim um reconstrutor de ideias.

Esse projeto foi fundamental para o desenvolvimento da metodologia, contribuindo, assim, com o processo da aprendizagem dos estudantes. Isso foi possível porque o professor refletiu sobre a sua prática pedagógica e deu um novo significado ao seu fazer. Ao aplicar uma nova metodologia para os estudantes, percebeu-se uma transformação significativa deles quanto à participação e aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa, o que os permitiu protagonizar seus conhecimentos. Os estudantes também precisam “vestir a camisa” e foi isso que aconteceu. Percorreu-se um grande caminho. Houve a necessidade de novas ideias, mais criatividade e reflexão dos resultados alcançados da prática de ensino no decorrer dos outros anos.

A partir dessas apreciações, buscou-se produzir uma sequência didática que permitisse ao estudante pesquisar, questionar, produzir, compreender e responder a efeitos de sentido na busca da aprendizagem sobre as culturas dos países de Língua Inglesa.

Essa resignificação fomentou aos outros professores a utilizarem os recursos midiáticos e tecnológicos de acordo com a necessidade dos temas abordados, possibilitou aos estudantes desenvolver a habilidade de oralidade, criatividade e utilizar a pesquisa interdisciplinar.

Porém, observou-se, também, o quanto as propostas precisam ser reorganizadas, sistematicamente, mais ainda em torno do trabalho com muitos projetos. Há a necessidade de concentrar-se em menos com mais resultados.

Diante dos resultados alcançados no decorrer do projeto, percebeu-se que é fundamental desenvolver uma prática contextualizada, a fim de possibilitar ao estudante uma aprendizagem que o leve a perceber e compreender o mundo que o cerca.

Portanto, é essencial que os professores reflitam sobre a prática de projetos voltados à pesquisa e, assim, aplicá-los em suas aulas para que efetivem a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. 4.ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. Linguística Aplicada-Ensino de Língua e Comunicação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F. M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HERNADEZ, F. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33.

LEITE, L. H. A.; MENDEZ, V. Os Projetos de Trabalho: Um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. Revista de Educação, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n. 4, p. 25-29, jan./jun. 2000.

MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: Oficina de linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 63-79, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005.

VALENTE (org.). O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA, A. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Este livro foi composto nas famílias tipográficas
Bell MT, Calibri, Calibri Bold, Times New Roman
Recurso Eletrônico



coleção

TEIA

da Educação

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

Parque dos Poderes - Bloco V
Cep. 79.031-350 - Campo Grande | MS - Brasil
Tel. 67 | 3318-2200

 www.sed.ms.gov.br
 facebook.com/sed

ISBN 978-856549103-7

