

MARCELISE LIMA DE ASSIS
(ORG.)

2

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

BORDÔ-GRENÁ

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dra. Áurea da Silva (UNEB)

M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

Série Potencialidades, volume 3
2

Marcelise Lima de Assis
Organizadora

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?


Bordô-Cyrená
Editora
Alagoinhas
2018

© 2018 by Editora Bordô-Grená

Coordenadora da Série Potencialidades: Gislene Alves da Silva
Organização do volume III (parte II) — O que pode a educação?

Marcelise Lima de Assis

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Q3 O que pode a educação? 2 [recurso eletrônico] / org. Marcelise Lima de Assis. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2018.

Dados eletrônicos (pdf). — (Potencialidades ; 3)

ISBN 978-85-906599-3-8

1. Educação. 2. Metodologias de ensino. I. Assis, Marcelise Lima de. II. Título. III. Série.

CDD 371.1

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação <i>Marcelise Assis</i>	9
A complexidade da educação sexual no cenário da educação do campo - desafios e práticas docentes <i>Renata Orlandi, Alessandra Elias, Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia e Marta Richciki Camargo</i>	15
A educação como mercadoria: uma análise acerca das finalidades educativas <i>Vinicius Seabra</i>	31
Coensino hospitalar apoiado pelas TIC: uma proposta metodológica para desenvolvimento de sistemas midiáticos <i>Laura Boletti de Castro, Eduardo Martins Morgado e Francisco Rolfsen Belda</i>	43
Conselhos escolares: espaços para a participação democrática ou cumprimento de uma exigência legal? <i>Giovanna Rodrigues Cabral, Helena Maria Ferreira e Francine de Paulo Martins Lima</i>	55
Educação e pesquisa na perspectiva da totalidade concreta <i>Noemi Ferreira Felisberto Pereira</i>	71
Educação e racismo: uma análise sociocognitiva em texto oficial <i>Maria Helena Mendonça Sampaio</i>	89
Ensino de linguagens e história: os recursos tecnológicos como aliados do conhecimento <i>Antonia Rosane Pereira Lima, Iracema Lopes Alves e Jéssica Mello de Oliveira</i>	102
Perspectivas para o EAD no Brasil <i>João Pedro Albino, Maria Lucia de Azevedo e Priscilla Aparecida Santana Bittencourt</i>	117
Tecnologia na escola: o uso das TIC em sala de aula <i>Gleice Bernardini e Maria Cristina Gobbi</i>	129
Teoria e prática na formação docente do alfabetizador <i>Fabiano Sales de Aguiar e Rosely Furtado Roca</i>	153

Um projeto educacional: a escola de primeiras letras do gabinete de leitura de Jundiaí 167
Paulo Henrique Oliveira

APRESENTAÇÃO

Neste 3º volume [parte 2], da série *Potencialidades*, intitulado *O que pode a educação?*, foram reunidos artigos acadêmicos com diferentes enfoques. Os textos obedecem ao caráter heterogêneo que fundamenta a educação, pois ela é compreendida como instrumento de resistência às formas hegemônicas do pensamento. Desse modo, os capítulos que compõem este volume apresentam o modo como a educação opera na sociedade ao impulsionar ações transgressoras que fragilizam a norma social hegemônica.

Nesse sentido, o volume é aberto com o capítulo *A complexidade da educação sexual no cenário da educação do campo — desafios e práticas docentes*. Nele os pesquisadores e pesquisadoras Renata Orlandi, Alessandra Elias, Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia, Marta Richciki Camargo, discutem que a Educação Sexual nem sempre se fez/faz presente na escola, contudo, a sexualidade entra na escola mesmo sem ser convidada. Os autores investigaram as práticas pedagógicas referentes à temática engendradas por docentes atuantes em Escolas do Campo. Os dados foram coletados junto a dez professor(a)s por meio de entrevistas semi-estruturadas. Verificou-se que os docentes não desenvolvem o tema com profundidade e criticidade, na medida em que tais fazeres docentes sofrem a forte influência de valores tradicionais e religiosos, prejudicando a abordagem da Educação Sexual em sua complexidade.

O capítulo de Vinicius Seabra intitulado *A educação como mercadoria: uma análise acerca das finalidades educativas*, analisa a relação entre a prática educacional, a formação dos currículos escolares e a lógica do mercado aplicado à educação, entendendo que esse é o tripé que dá sustentação para o modelo educacional vigente na modernidade tardia. A abordagem parte do pressuposto que a educação é uma instituição da sociedade e, como tal, traz consigo premissas políticas e ideológicas que permeiam a ação pedagógica, educacional e cultural, tornando o ato de educar/ensinar uma ação carregada de sentidos, significados, violências simbólicas e intencionalidades. A conclusão que se chega é que a cultura popular

pode ser um elo de resistência ao modelo educacional orientado para o mercado e, sendo assim, pode contribuir com o resgate de uma educação pública, universal, laica e gratuita.

Dando continuidade, o capítulo *Coensino hospitalar apoiado pelas TIC: uma proposta metodológica para desenvolvimento de sistemas midiáticos*, dos pesquisadores Laura Boletti de Castro, Eduardo Martins Morgado e Francisco Rolfsen Belda, aborda o fato de que as tecnologias midiáticas apresentam características que favorecem a interação, a comunicação remota e o trabalho colaborativo, podendo oferecer importante suporte aos programas de coensino na classe hospitalar. Para isso, é fundamental que se definam, previamente, os parâmetros que guiarão a escolha e/ou desenvolvimento de tais ferramentas. Desse modo, os autores, utilizando como base o modelo RUP de desenvolvimento de *software*, apresentam uma proposta metodológica para a concepção, elaboração, construção e implementação de sistemas midiáticos no suporte ao ensino hospitalar colaborativo.

No próximo capítulo, intitulado *Conselhos escolares: espaços para a participação democrática ou cumprimento de uma exigência legal?*, de autoria de Giovanna Rodrigues Cabral, Helena Maria Ferreira e Francine de Paulo Martins Lima, tem-se uma discussão que, tomando por base as legislações educacionais, versa sobre o crescimento de lutas pela ampliação dos espaços de participação da sociedade nas escolas públicas do país. Para os autores, esses espaços se materializam nos Conselhos Escolares, órgãos colegiados com importante papel na gestão democrática das instituições de ensino. No estudo, a discussão tem como foco a participação efetiva da sociedade na gestão das escolas, bem como caracterizar as especificidades de atuação do Conselho Escolar e propor ações para a instituição de Conselhos atuantes, que cumpram seu papel político e social dentro das escolas públicas.

O capítulo seguinte, de Noemi Ferreira Felisberto Pereira, intitulado *Educação e pesquisa na perspectiva da totalidade concreta*, faz uma reflexão sobre a categoria totalidade buscando compreender o papel da consciência no ato de produção de

conhecimento em educação. Entendendo que a realidade é complexa e que ciência e as necessidades humanas estão intimamente relacionadas e influenciando-se mutuamente é que se torna imperioso a busca da totalidade no processo de produção de conhecimento. Partindo da pesquisa bibliográfica, desenvolve-se reflexões sobre a totalidade, a relação sujeito-objeto e as implicações da consciência para elaboração do conhecimento. Desse modo, verifica-se que na perspectiva da totalidade é preciso considerar que o sistema educacional é resultado de um processo histórico de múltiplas determinações.

Na continuidade, apresentamos o capítulo intitulado *Educação e racismo: uma análise sociocognitiva em texto oficial*, de autoria de Maria Helena Mendonça Sampaio, no qual a pesquisadora analisa as relações entre discurso e racismo subjacentes em texto oficial voltado à legitimação de políticas afirmativas em favor de uma educação para todos. Inserido nos Estudos Críticos do Discurso, o trabalho traz a perspectiva de racismo de Van Dijk (2003, 2008), a partir da qual se pode entender o racismo como uma prática social construída e adquirida por meio da reprodução do discurso. A autora investigou em que medida o uso de dadas estruturas evidencia a reprodução das relações de poder estabelecidas entre brancos e negros, a análise foi feita por meio de um documento oficial difusor do discurso dominante em âmbito educacional. Nesse sentido, concluiu que esse discurso, dado o controle que tem a elite política, inclusive sobre o gênero, ainda é marcado por uma prática discriminatória.

Em seguida, temos o capítulo das autoras Antonia Rosane Pereira Lima, Iracema Lopes Alves e Jéssica Mello de Oliveira com o título *Ensino de linguagens e história: os recursos tecnológicos como aliados do conhecimento*. Nele, as autoras trazem uma reflexão sobre a importância das tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação escolar, tendo como ênfase a inserção do vídeo nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, bem como, de História. As pesquisadoras ressaltam também o papel desses mecanismos na construção de uma

aprendizagem que leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos e seu envolvimento com o universo digital.

João Pedro Albino, Maria Lucia de Azevedo e Priscilla Aparecida Santana Bittencourt com o capítulo intitulado *Perspectivas para o EAD no Brasil* discutem a importância da implantação de cursos de educação corporativa, escolas profissionalizantes, entre outros, bem como trazem uma reflexão sobre como essa modalidade de ensino tem aumentado no Brasil. Segundo os autores, o Ensino a Distância (EAD) tem atingindo mais de 7 milhões de usuários que utilizam o EAD em conjunto com a internet para seu aperfeiçoamento acadêmico ou profissional. Desse modo, o EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes interativas de comunicação e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, as quais incentivam o novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

No capítulo intitulado *Tecnologia na escola: o uso das TIC em sala de aula*, das autoras Gleice Bernardini e Maria Cristina Gobbi fomentam um debate acerca da inserção e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito escolar como instrumento de ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar no processo educacional e sob o incentivo constante de formação do professor. Para as autoras, a escola deve, ao seguir o que dita o Parâmetro Curricular Nacional, e levando em consideração a posição no âmbito socioeconômico de seus alunos, buscar atualizações frente às tecnologias atuais para que o ato de aprender, bem como o de ensinar, não permaneça estagnado, na maçante tarefa de giz, lousa e caderno.

Na sequência, os autores Fabiano Sales de Aguiar e Rosely Furtado Roca nos apresentam o capítulo intitulado *Teoria e prática na formação docente do alfabetizador*. Os pesquisadores discutem a relação entre teoria e prática na formação dos professores alfabetizadores sob a perspectiva da teoria histórico-crítica. Para tanto, se utilizou da pesquisa bibliográfica com a técnica da leitura analítica para trazer ao centro das discussões os fenômenos da

alfabetização e do letramento. Para isso, enfatizou o distanciamento da teoria e da prática docente no ciclo de alfabetização e suas implicações na sala de aula, nas interações estabelecidas entre docentes e discentes que participam da construção de oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, tendo por base as concepções de humanização, dialética, mediação e práxis, a análise dos autores concluiu que é possível aproximar teoria e prática através de algumas estratégias no cotidiano escolar.

E, encerrando este volume, trazemos o estudo intitulado *Um projeto educacional: a escola de primeiras letras do gabinete de leitura de Jundiaí*, de autoria do pesquisador Paulo Henrique Oliveira, o qual discute sobre a fundação e manutenção de um projeto educacional: o Gabinete de Leitura de Jundiaí. Para ele, no momento de fundação do Gabinete de Leitura, na cidade de Jundiaí, (1908) fora estabelecido que, dentre as funções da instituição, estaria criar uma escola de primeiras letras. A instituição tinha por objetivo ser um espaço destinado aos livros e a prática da leitura, a escola, por sua vez, era anunciada como parte de um projeto educacional que tinha por finalidade instruir e formar um público leitor.

Pesquisar, escrever e pensar são formas de resistir aos processos homogeneizantes, dito isso, acrescentamos que ler também é um gesto de resistir, portanto, os textos reunidos neste volume são resultados de investigações e leituras elaboradas por pesquisadores compromissados com uma educação de qualidade, compreendendo essa educação como um lugar heterogêneo, uma vez que é constituído de sujeitos sociais diversos. Desse modo, desejamos uma boa leitura e reflexão crítica.

Marcelise Assis

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO — DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES

Renata Orlandi¹

Alessandra Elias²

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia³

Marta Richciki Camargo⁴

INTRODUÇÃO

O tema sexualidade é indispensável ao currículo educacional, principalmente, no que tange à educação comprometida com os princípios dos direitos humanos. Afinal, como seria possível promover a emancipação humana dissociada da desnaturalização do machismo ou do enfrentamento das distintas violências de gênero e da homofobia, entre tantos outros temas pertinentes à esfera dos direitos sexuais e reprodutivos?

Destacamos a relevância de pensarmos na promoção de Educação Sexual à luz dos 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos (1948), celebrados em 2018. O documento, o mais traduzido do mundo, disponível em mais de 500 idiomas, é um

¹ Doutora em Psicologia pela UFSC, Pós-doutorado em Educação pela UFSC e em Psicologia Social pela Universidade autônoma de Barcelona. E-mail: renata.orlandi@ufsc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6020272863162799>.

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS. E-mail: alessandraelias92@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032070656588096>.

³ Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Realeza. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007404555091852>.

⁴ Graduada em Letras pela Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS. E-mail: marta.richciki@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296848345470820>.

marco fundamental para a história dos direitos humanos no mundo, inspirando também práticas relativas à promoção de igualdade, justiça, liberdade, plenitude, bem-estar e dignidade na esfera da sexualidade. No corrente ano, a ONU está propondo uma série de ações transfronteiriças para celebrar e refletir sobre a importância desse documento, haja vista o momento desafiador em que nos encontramos na medida em que constatamos a olhos nus que o ódio, a discriminação e a violência permanecem vivos, a exemplo do Programa Escola Sem Partido, o qual advoga pela violação de direitos conquistados a duras penas, tal como o direito à Educação Sexual. Destaca-se que os direitos sexuais e reprodutivos (ONU, 1996) referem-se à noção de igualdade de gênero e estão atrelados ao pleno exercício da sexualidade de maneira satisfatória e protegida de toda e qualquer forma de preconceito. O debate relativo a tais direitos engloba, portanto, as políticas públicas na esfera das maternidades e das paternidades, o favorecimento do nível de informação e do comportamento preventivo no campo das DST's/AIDS, a problematização da diversidade sexual, bem como das identidades e violências de gênero.

Neste cenário, promover Educação Sexual, a partir de uma abordagem crítica, levando em consideração as dimensões psicológicas, sociais e culturais da sexualidade, para além dos aspectos biológicos, configura-se, em tese, como uma tarefa árdua para os docentes haja vista os tabus atrelados ao tema e a lacuna relativa ao tema no processo de formação de professores. Por tanto, deve-se pensar em uma Educação Sexual que abarca a complexidade do fenômeno, atrelando-o ao processo de constituição do sujeito e das assimetrias nas relações de poder, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a “sexualidade na educação é vinculada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, associando-se às diferentes dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto” (BRASIL, 2000, p. 128).

Infelizmente, na maior parte das vezes, a inclusão da temática ocorre de forma limitada, restringindo-a a questões biológicas, com ênfase na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. A potência da Educação Sexual na emancipação dos sujeitos está

atrelada à sua problematização em sua dimensão política, contudo, quando refém de uma lógica médica, higienista e biologizante, é confinada em uma perspectiva instrumental alinhada à vigilância e ao cerceamento da liberdade destes mesmos corpos.

A sistematização da Educação Sexual sob uma perspectiva de promoção de cidadania, visando o favorecimento da autonomia e considerando os direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes só foi possível a partir de um processo moroso. Sua instituição materializou-se, gradativamente, a partir de importantes documentos que regem a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em que a temática aparece como um dos temas transversais, na tentativa de solucionar grande parte dos problemas educacionais brasileiros. Tais documentos foram delineados em resposta à Constituição Federal de 1988, a qual instituiu a implementação de temas provocados pelos movimentos sociais e pelos sujeitos que habitam no cotidiano escolar. Entretanto, tais documentos não foram suficientes para garantir o comprometimento de todos que fazem parte da escola com relação ao enfrentamento de forma de preconceito e exclusão atrelados à esfera da sexualidade, os quais se construíram e perpetuaram-se ao longo da história, enraizados em uma moral sexista.

Ainda pensando na importância do trabalho da Educação Sexual na escola, é preciso considerar que o tema sexualidade deve ser tratado desde a educação infantil, passando pela adolescência até os jovens e adultos. Tendo em vista que a sexualidade é algo que vai além do sexo e das relações sexuais, pois envolve questões culturais, religiosas, sociais e subjetivas e é parte constitutiva dos sujeitos, ela deve ser uma temática recorrente na escola. Segundo Furlani (2009), a ideia de se trabalhar com Educação Sexual apenas a partir da puberdade, quando os indivíduos estão atingindo a fase reprodutiva, é equivocado. Além disso, acaba legitimando o machismo, o sexismo e outros tantos preconceitos. Em lugar disso, entende-se que compete à Educação Sexual possibilitar aos estudantes o acesso a saberes científicos atrelados ao tema, bem como oportunidades de debater a complexidade do fenômeno, assim favorecendo vivências mais

éticas, livres, prazerosas e respeitadas com sua própria sexualidade e a dos demais, favorecendo o desprendimento de qualquer forma de discriminação, pautando assim suas trajetórias na perspectiva da alteridade.

O professor, para que cumpra com seu papel de agente protagonista de mudanças na esfera educacional, precisa lançar luz sobre a questão da sexualidade, além de buscar mudanças quanto aos tabus que rondam as discussões em torno da temática. No entanto, para que isso seja possível, o mesmo precisa também ter acesso à sólida formação na área. A promoção da Educação Sexual numa perspectiva ética e comprometida com a emancipação dos estudantes, bem como alinhada à esfera dos direitos humanos transcende a mera transmissão de informações científicas relativas à sexualidade. Tal processo de educação também contempla o favorecimento de espaços de discussão e reflexão aos estudantes, de modo a promover o questionamento de mitos, tabus e preconceitos atrelados à temática (MAIA, EIDT, TERRA e MAIA, 2012; FERREIRA & LUZ, 2009).

Segundo Furlani (2005), a escola é um espaço estratégico no que tange à perpetuação de significados e estereótipos ou à desconstrução dos mesmos, sendo fundamental que a mesma rompa com os padrões considerados “normais” pautados em valores de uma sociedade heteronormativa. De tal forma, é necessário rever não só o currículo escolar, mas também os processos de formação docente, para que tenhamos profissionais capacitados para implementar na esfera educacional as mudanças tanto almejadas nesta área. Conforme Ferreira & Luz (2009), é impossível ensinar aquilo que não se conhece, logo, para que possamos viabilizar aos educandos uma Educação Sexual dentro dessa perspectiva emancipatória, é preciso investir principalmente na formação docente. No contexto do presente estudo, investigaram-se as práticas pedagógicas, referentes à Educação Sexual, engendradas por docentes atuantes em Escolas do Campo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento científico é produzido em meio a relações intersubjetivas, faz-se mister a explicitação dos referenciais epistemológicos que fundamentaram metodologicamente o presente estudo, a saber, o paradigma sistêmico. Tal norte teórico faz sentido, haja vista a dinâmica e complexa trama composta por fatores subjetivos e intersubjetivos que delineiam a Educação Sexual abordada, neste caso, em escolas de Educação no Campo. A investigação sistêmica de um fenômeno é processual e diz respeito às interconexões entre os elementos que o constituem. Neste contexto, as especificidades de suas partes não são consideradas intrínsecas, mas relacionais, na medida em que estão conectadas de maneira interdependente.

Este estudo foi alicerçado na abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), perspectiva essa adequada à investigação de fenômenos demasiadamente complexos e dinâmicos, tal como a abordagem da Educação Sexual nas práticas pedagógicas de docentes que atua na Educação do Campo.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a participação livre e espontânea de um grupo de 10 docentes atuantes na rede pública estadual de ensino fundamental-anos finais, mais especificamente das escolas do campo do município de Nova Esperança do Sudoeste-PR. Tais participantes possuíam distintas trajetórias formativas pessoais e acadêmicas (Ciências Biológicas-Licenciatura; Ciências com habilitação em Matemática-Licenciatura; Ciências com habilitação em química-Licenciatura; Educação Física-Licenciatura; História-Licenciatura; Letras: Português e Espanhol-Licenciatura; Matemática-Licenciatura; Pedagogia-Licenciatura). Outros dados relevantes a este grupo de docentes referem-se às suas idades que variavam entre 24 e 56 anos, e seu tempo de atuação na docência, entre 01 e 28 anos. Outro dado relevante refere-se à sua vinculação religiosa, na medida em que todos se declararam católicos.

Os dados e informações foram coletados por meio de diferentes instrumentos. Por meio do diário de campo, as pesquisadoras fizeram apontamentos referentes às suas observações

durante o período de coleta de dados, incluindo as análises sobre os Planos de Trabalho Docente (PTD) da disciplina de ciências e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições focadas neste estudo. Por sua vez, o roteiro de entrevista semiestruturado foi elaborado com questões norteadoras, as quais permitiram aos entrevistados dialogar de maneira mais espontânea, buscando não cercear a liberdade no delineamento de suas respostas. O gravador de voz foi utilizado somente após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, quando então os participantes autorizaram seu uso.

Em se tratando da dimensão ética do estudo, foram tomadas todas as medidas cabíveis prezando pelo respeito aos docentes, os quais colaboraram de forma voluntária com a presente pesquisa. Por se tratar de um tema polêmico, passível de constrangimento e/ou impacto emocional, salientamos que o movimento de coleta dos dados somente teve início após a sua autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS.

No que se refere a este conjunto de dados obtidos por meio das diferentes fontes, tal conjunto foi analisado tendo-se como referencial a *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1990), a qual subsidiou a identificação, o desenvolvimento e a estipulação de relações entre os conceitos obtidos ao longo da pesquisa. O encerramento da coleta de dados, determinou-se a partir de reflexões acerca da noção de saturação (FONTANELA, RICAS; TURATTO, 2008), de forma que a legitimação desta pesquisa não se deu pelo número de entrevistados, mas sim, pela profundidade e qualidade dos dados coletados e analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente seção faz referência aos resultados e discussões cabíveis à pesquisa realizada. A partir do que foi exposto anteriormente, é possível perceber a relevância da Educação Sexual, pois, “[...] falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano

e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142). Vale ressaltar que o termo sexualidade vai além da dimensão biológica, é elemento indispensável para a subjetivação humana.

Visando investigar as práticas pedagógicas relativas à Educação Sexual, engendradas por docentes atuantes em Escolas do Campo, questionamos os dez participantes acerca de suas possíveis problematizações quanto a temática em sala de aula e, lamentavelmente, três (03) professores entrevistados alegaram nunca terem abordado assuntos pertinentes ao tema em suas aulas, enquanto uma (01) quarta docente disse ainda que, tenta “evitar” que tais assuntos tornem-se foco de discussão em sala de aula. Um (01) professor tentou justificar sua omissão, alegando não possuir formação na área e, em consequência disso, segundo ele, “seria um equívoco” de sua parte abordar a temática. Uma (01) docente, disse ainda, sentir-se “reprimida” e com medo da reação dos pais ao saberem que tal temática estaria sendo problematizada em sala de aula. Com este discurso, estes educadores mostram-se indiferentes a ideia de que a escola, enquanto espaço formal, “tem sido pensada por especialistas no assunto como local apropriado para fornecer informações e para trabalhar as questões ligadas à sexualidade” (JESUS, 1999). Diante desse cenário, vale lembrar que,

[...] quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhá-la, no espaço da escola, como tem acontecido muito frequentemente, mesmo assim está acontecendo o ensino da sexualidade, pois, o silêncio é também uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu (FIGUEIRÓ, 2009, p. 168).

Segundo Figueiró (2009), no momento que optamos por invisibilizar o tema sexualidade no ambiente escolar, mesmo sem intencionalidade, estamos situando o assunto como tabu, algo vergonhoso, que deve ser silenciado/escondido. Portanto, com este posicionamento, estamos contribuindo de forma negativa no processo formativo dos alunos, podendo desencadear outros problemas, haja vista a cumplicidade com a ocultação de violências

tais como o abuso sexual, a discriminação, o preconceito e a falta de respeito com o outro.

Além disso, duas (02) professoras disseram não desenvolver práticas pedagógicas específicas sobre a temática, em contrapartida, alegam responder aos questionamentos propostos pelos estudantes, bem como aconselhá-los quando demandadas, respostas e aconselhamentos estes pautados em suas experiências pessoais e dissociados da democratização dos avanços científicos atrelados a este campo do conhecimento. Uma (01) professora (da área de Educação Física) disse abordar em suas aulas, superficialmente, conteúdos referentes a aspectos corporais. Uma (01) outra docente alegou desenvolver o tema de acordo com o que aprendeu na faculdade, não especificando as atividades desenvolvidas.

Contudo, duas (02) das entrevistadas afirmaram que desenvolvem suas práticas atreladas à Educação Sexual de acordo com o conteúdo proposto no livro didático, organizando “palestras” e “projetinhos”, empregando ainda, durante suas aulas, vídeos e imagens, com o intuito de “chocar” as crianças e adolescentes no que diz respeito à sexualidade, numa tentativa de reprimir ou até mesmo retardar a prática sexual, demonstrando um posicionamento marcadamente repressivo e dogmático acerca da sexualidade. O que nos remete à história da repressão sexual, a qual interferiu e interfere na trajetória sexual das pessoas, desencadeando, atualmente, um conflito entre os preconceitos herdados e a paradoxal perspectiva atual de vivência de uma sexualidade plena, livre de culpas e medos (JESUS, 1999).

Apesar deste anseio por uma sexualidade mais espontânea, livre, autêntica, prazerosa e fluida, ainda podemos perceber traços dessa sexualidade repressiva no meio educacional, tal como ilustrado no relato da professora Simone⁵: “quando você vai trabalhar as doenças, de preferência mostrar as imagens [...] que são bastante

⁵ Buscando a preservação do anonimato dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por pseudônimos.

chocantes [...] e faz com que eles pensem bem antes de qualquer atitude, pensando diretamente em sexo” (Simone). No entanto, não cabe ao docente direcionar seus alunos quanto à tomada de “decisões certas”, pois estas, muitas vezes, estão relacionadas a padrões socialmente desejáveis, sobrepondo-se ao caráter emancipatório da Educação Sexual, anulando seu direito à vivência de uma sexualidade livre e prazerosa (MAIA, EIDT, TERRA; MAIA, 2012).

É preciso também levar em consideração o peso da cultura e das tradições locais para melhor compreender a postura dos docentes e das docentes frente às questões da sexualidade. Trata-se de uma região rural, distante de grandes centros urbanos no interior do estado do Paraná. Local de forte colonização italiana e alemã e expressiva presença de dogmas religiosos atrelados à naturalização das assimetrias nas relações de gênero. Vale destacar que neste contexto ainda persistem práticas e crenças muito arraigadas na cultura local e que contribuem para manter o machismo, a submissão da mulher ao homem, a homofobia entre outros. Talvez essa ocorrência esteja atrelada à repressão sexual burguesa que surgiu no século XIX e que Michel Foucault descreve no livro *História da sexualidade: a vontade de saber* (1988). Segundo o autor, a sexualidade reduziu-se ao nível da linguagem, em que o discurso sobre essa temática era controlado, banido, extinguido, proibido e, de tanto calar-se, silenciou-se.

Em se tratando do processo de formação continuada, quando questionados se já haviam realizado ou participado de alguma prática pedagógica relacionada ao tema, em sua maioria, os participantes relataram ter participado de palestras, cuja pessoa responsável por ministrá-la, geralmente, era um profissional da área de saúde, ou alguém externo à instituição escolar. Os temas destas atividades formativas, por sua vez, circulavam em torno da dimensão infectológica da sexualidade, a saber, das doenças sexualmente transmissíveis e o uso de preservativos. Salientamos ainda que a palestra foi a prática mais mencionada pelos docentes, quando questionados sobre a maneira mais adequada de problematizar, explorar a temática no ambiente escolar, sendo apontada por quatro (04) docentes. Outro detalhe, não menos importante, é que estes

docentes alegaram ainda que tal prática deveria ser feita por outro profissional, externo ao ambiente escolar, preferencialmente, um profissional da área da saúde. Em outras palavras, a escola tende a terceirizar a abordagem de um tema que na verdade é de sua responsabilidade. Isto traz sérias consequências, uma vez que o profissional da área da saúde não necessariamente possui uma formação didática para lidar com o tema, bem como, na maioria das vezes, a abordagem desse profissional se dá a partir de um ponto de vista patológico, sem entrar em questões mais complexas atreladas à sexualidade.

No que tange ao compromisso da Educação na abordagem da sexualidade, autores como BRETAS, OHANA, JARDIM, JUNIOR; OLIVEIRA (2011) ressaltam que caberia à escola colaborar com a Educação Sexual de crianças e jovens, dispondo de professores e professoras preparados para debater e polemizar a temática, lidando com questões referentes a valores, tabus e preconceitos. O que ocorre, muitas vezes, é que o enfoque biológico acaba se sobrepondo a estes vieses haja vista a fragilidade da formação docente e as barreiras no enfrentamento dos tabus atrelados à sexualidade, configurando-se uma tentativa de preservar a figura do educador frente a seus educandos, fazendo parecer que docentes e estudantes ingressam na escola sem seus corpos encharcados de sexualidade.

Referente às práticas propriamente ditas realizadas, apenas quatro (04) professores relataram ter desenvolvido alguma ação em sala referente à Educação Sexual, sendo duas (02) professoras de ciências, as quais relataram que discutiram o tema em sala de aula, ou realizaram a prática da “caixinha tira dúvidas”, onde os alunos escreviam suas dúvidas em um pedaço de papel, colocavam na caixinha e, em outro momento, a professora as respondeu. Essa prática visava superar a timidez dos alunos (e da professora também). Uma (01) outra professora (de História) relatou discutir a Educação Sexual a partir de uma perspectiva histórica, não sendo muito clara quanto à abordagem dada ao assunto. Enquanto uma (01) professora de Educação Física, a qual também lecionava a disciplina de Artes, fez um relato sobre uma prática realizada por ela, a qual consistiu na realização de uma dinâmica de grupo com teatro,

elaborado e apresentado pelos alunos, seguido de um debate, cujos temas foram a violência sexual e o uso de drogas.

Quando perguntamos se os docentes já haviam sido abordados por seus alunos para falarem sobre o tema e de que forma essa abordagem ocorreu, seis (06) docentes responderam que sim, que em algum momento já haviam sido questionados, e outros quatro (04) alegaram nunca terem sido abordados para falar sobre a temática. Uma (01) docente, dentre os quatro que alegaram nunca terem sido questionadas, relatou que em um determinado momento de sua trajetória docente, percebeu um “aluno diferente”, o que demandou dela que buscasse auxílio da equipe pedagógica para lidar com a situação, conforme podemos observar em seu relato: “notei um aluno diferente [...] um menino que tinha o gosto por menino [...] eu entrei em contato com a pedagoga da escola né, aí então eu pedi pra desenhar, fazer um desenho sobre a família e tal, porque no princípio eu pensei que esse menino, ele tinha sido molestado né, por algum familiar, ou alguém muito próximo, então foi feito desenhos e essa pedagoga levou pra uma psicóloga né, e... mas aí conforme a teoria da psicóloga, e como ela descreveu, ele não foi molestado, mas ele tem a tendência a gostar de menino, então assim já percebi nesse sentido assim” (Louise). Tal relato é emblemático para pensarmos que se torna mister o investimento na formação inicial e continuada de professores no que tange à esfera da Educação Sexual na perspectiva dos Direitos Humanos, neste caso, especialmente, no que se refere à compreensão da diversidade sexual.

Apesar da sua cotidianidade, a diversidade, neste caso a sexual, por si só já é um tema muito polêmico e ainda muito mal resolvido na escola, especialmente a pública. Dar conta desta realidade exige um novo patamar de ação docente. Como afirma Candau e Moreira (2005), trabalhar estas questões “não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (p. 39). Especialmente no caso da diversidade sexual, há uma visão ainda fortemente sexista e preconceituosa que gera muito sofrimento e exclusão. Na maioria das vezes o diferente é tido como o problema. O simples fato de um garoto se recusar a jogar

futebol, como a maioria dos colegas o faz, já é tido como um sinal de desvio. A situação tende a piorar quando o fato é levado até à família, pois acaba alarmando os pais e o (a) estudante sente-se ainda mais oprimido.

Quando foram questionados sobre como percebiam a influência dos pais, da religião, da política, da mídia e da sociedade de maneira geral sobre a vivência da sexualidade na contemporaneidade, a categoria mais destacada foi os meios de comunicação (TV, internet, tecnologias), aparecendo em nove dos dez relatos. De maneira geral, os entrevistados alegaram que “as tecnologias hoje, incitam as crianças a entrarem na vida sexual mais rapidamente” (João). Tal assertiva é confirmada por Moizés e Bueno (2007), segundo eles, “a propagação cada vez mais constante na mídia do sexo e erotismo, propicia a precocidade da iniciação sexual, bem como sua banalização” (p. 206). Apesar de reconhecerem o papel, muitas vezes, nefasto da mídia na vida das crianças e adolescentes, os docentes se mantêm indiferentes à temática em sala de aula, parecendo negar a sua existência. Ao agir desta forma, omitem-se do compromisso de promover a Educação Sexual, contribuindo, mesmo que indiretamente, para a banalização, por exemplo, da pedofilização da infância, bem como para a disseminação de visões equivocadas, distorcidas, preconceituosas e sensacionalistas.

Entender a sexualidade a partir de uma perspectiva histórico-cultural possibilita a vivência da diversidade das relações afetivas e sociais mediada pela escola, assim contribuindo para a compreensão e experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares. E essa deve ser, por fim, a principal justificativa para que o tema seja abordado nas escolas e nos cursos de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas intencionalmente planejadas com vistas à efetivação dos Direitos Sexuais e Reprodutivos são consideradas

fundamentais a uma plena Educação Sexual. Contudo, de acordo com os dados do presente estudo, tais iniciativas ainda mostram-se escassas no ambiente escolar e, além disso, um tanto repressivas e dogmáticas. Infelizmente, uma infinidade de temas atrelados à sexualidade os quais englobam todos os aspectos que engendram a vida em sociedade, atravessando o campo da saúde, da educação, segurança, passando pela dimensão laboral, política e todas as esferas onde podemos mapear assimetrias nas relações de poder entre masculinidades e feminilidades, ainda estão muito longe de serem encarados pela escola como assuntos relevantes e de responsabilidade da mesma.

Neste sentido, destacamos que mesmo os participantes desta investigação que afirmaram não terem dificuldades para lidar com os temas atrelados à sexualidade não o faziam com frequência em suas aulas. Estes mesmos docentes, quando realizavam práticas atreladas ao tema, o faziam com marcada prevalência de uma abordagem fisiológica, patogênica (mais especificamente a abordagem das doenças sexualmente transmissíveis) e utilizando das aulas de Educação Sexual para reprimir comportamentos e alarmar os estudantes quanto ao sexo fora dos chamados padrões heteronormativos e misóginos.

Este projeto de investigação buscou fazer um estranhamento destas práticas, estranhamento este ancorado na potência que a Educação Sexual na perspectiva dos Direitos Humanos traz consigo para nos mover em direção ao outro, inclusive ao outro habitante em nós. A reflexão sobre a Educação Sexual na perspectiva das relações de alteridade nos exige um olhar atento à heterogeneidade, nos convoca ao exercício de buscar incessantemente transcender a essencializante polarização de categorias discursivas que hierarquizam e naturalizam assimetrias nas relações de poder entre masculinidades e feminilidades, assim como patologizam os corpos que escapam das amarras da heteronormatização, nos provoca a estranhar nossos corpos normopatas e a acolher a suposta patologia do outro, aquele que teima em ser distinto de nós.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica*. Brasília: DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. 2. ed. Brasília, 2000.
- BRETAS, J. R. da S.; OHANA, C. V. da S.; JARDIM, D. P.; JUNIOR, W. A.; OLIVEIRA, J. R. Aspectos da sexualidade na adolescência. *Ciênc. saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, jul 2011.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 de mar. 2018.
- CAPRA, F. *A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix/Amana-key, 1996.
- DINIS, N. LUZ, A. A. Educação Sexual na Perspectiva Histórico Cultural. *Educar*, n. 30. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 77-87.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*. v. 24, n. 1, 2008, p. 17-27.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1988.

FURLANI, J. Educação sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva* [online]. v. 26, n. 1, 2008, p. 283-317.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In. PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação*. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED – PR, 2009.

JESUS, M. C. P. O significado da educação sexual na relação pais/adolescentes. *R. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 52, n. 3, jul-set 1999, p. 455-468.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Rev Esc Enferm USP*. Ribeirão Preto, SP, 2007, p. 205-212.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshu-manos.php>. Acesso em: 25 de maio 2018.

RODRIGUES, B. Sexualidade Infantil: Desafios da Escola Contemporânea. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 1, v. 8, p. 17-28, set 2016.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications, 1990.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, v. 22, n. 69, p. 453-474. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0453.pdf>> Acesso em: 30 de jun. 2017.

A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS FINALIDADES EDUCATIVAS

Vinicius Seabra¹

INTRODUÇÃO

A educação é uma das principais instâncias socializadora e educativa do mundo moderno, isto porque ao processo educativo cabe legitimar conhecimentos e promover a naturalização de padrões sociais considerados aceitáveis. Ao que tudo indica, a educação na modernidade tardia se sujeitou às necessidades e exigências do mercado atual. Tal alinhamento por si só não seria de todo um problema, pois a escola é uma instituição da sociedade e como tal deve estar atenta e em diálogo com o mundo do trabalho, entre os contextos que compõem a esfera da vida social e coletiva. Entretanto, é preciso atentar-se aos limites desta proximidade entre educação e mercado.

A educação, ao se alinhar com o capitalismo e com a lógica do mercado, corre o risco de enfraquecer os pilares de uma educação democrática, social e justa. Isto porque, se entende que a educação precisa ser, majoritariamente, pública, universal, laica e gratuita. Pública, pois é de responsabilidade do Estado e um direito da sociedade; universal, pois deve estar acessível a todos, indistintamente; laica, pois não deve ser regida pela égide do religioso; e gratuita, pois se é de responsabilidade do Estado, então, deve ser custeada pelo Estado. É nesse ideal democrático de educação que se rompe com uma educação servil e utilitarista ao mercado, possibilitando assim uma formação escolar mais ampla, crítica, emancipatória e autônoma.

¹ Vinicius Oliveira Seabra Guimarães é doutorando em Educação pela PUC Goiás – linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Link para acessar currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583912358401527> (vs.seabra@gmail.com).

A tríplice junção entre educação, currículo e capitalismo forma um conjunto de desafios que permeiam os modelos educacionais modernos, ora desnudando as contradições dessa junção, ora legitimando as intenções desse tripé. De fato, atualmente, não se pode ignorar a influência e a interferência do mercado na educação, assim como não é possível desconsiderar a presença do capitalismo na formação dos currículos escolares. Contudo, é preciso questionar os limites de tal aproximação. Faz-se necessário refletir sobre as finalidades da educação na modernidade tardia, partindo da noção que a escola é, essencialmente, uma instituição da sociedade.

A LÓGICA DO MERCADO E A LÓGICA DA ESCOLA

A escola está integrada a vida social dos indivíduos e esta ressignifica, classifica e estabelece parte das interações coletivas da sociedade, perfazendo a construção histórica e a cosmovisão dos próprios agentes educativos inseridos na prática educacional, bem como traz consigo uma carga de significados previamente estabelecidos, geralmente, pela classe dominante. Neste viés, as finalidades educativas estão postas no currículo, sendo que este está associado, modernamente, ao sistema econômico vigente e a lógica do mercado.

O currículo é a forma previamente organizada em que os conteúdos serão expostos, discutidos e apreendidos coletivamente, levando em consideração os aspectos julgados como relevantes para a formação do alunato. Contudo, faz-se necessário indagar a partir de que perspectiva se julga como relevantes tais conteúdos. Igualmente, tem-se que questionar quem se faz apto a julgar a relevância de tais conteúdos; e também é prudente averiguar para quais finalidades socioeconômicas tais conteúdos serão considerados relevantes. Esses questionamentos ajudam na compreensão de que a prática educativa não é imparcial, não é sem intenção e não é neutra, conforme defendem Cunha (1980), Saviani (1999), Bourdieu (2007) e Castel (2008).

A escola e a sociedade estão interligadas e articulam entre si. A educação é, portanto, uma prática social e histórica. Por isto, para Severino (2001), a educação é uma mediação da existência histórica que transforma, reproduz e conserva “conteúdos ideológicos” (p. 72). Neste sentido, no cenário do capitalismo moderno, a escola é um aparelho ideológico que preserva a hegemonia das classes dominantes e, segundo o autor, “reproduz as relações de domínio e exploração da sociedade capitalista” (p. 74). Neste sentido, há convergência com os estudos de Bourdieu (2007; 2014) em que considera ser a educação carregada de referências simbólicas que visam classificação, desclassificação e reclassificação dos *habitus*. Neste sentido, a educação é um campo em disputa.

A escola, por ocasião de toda a carga de intencionalidade presente na mesma, a torna, notoriamente, um agente político e ideológico, simultaneamente, conforme considera Cunha (1980), Saviani (1999) e Severino (2001). Tais distintivos e intenções se desvelam no próprio currículo e na prática educativa. A escola é um agente político, pois interfere diretamente na concepção da realidade social, na percepção do mundo do trabalho, na compreensão dos fatos históricos, na cosmovisão acerca da sociedade e concede práticas simbólicas de poder. Ao mesmo tempo, a escola também é um agente ideológico, quer seja para defender pressupostos religiosos (escolas confessionais), ou proteger os intentos do sistema capitalista (escola privada), ou favorecer os projetos militares (escola militar), ou até mesmo para resguardar a autonomia científica e laicidade (escola pública).

O currículo, portanto, é o resultado palpável das pretensões políticas, econômicas e ideológicas previamente estabelecidas pela classe dominante, legitimando saberes e conteúdos, assim como definindo as finalidades educativas da escola. Contudo, é possível que as intenções não estejam tão visíveis nos conteúdos programáticos e nem nos planos de ensino, isto porque é preciso considerar a possibilidade de haver intenções educativas/formativas de caráter velado, ou seja, é possível valer-se do currículo para promover a manipulação, a exploração e a dominação, conforme considera Bourdieu (2007; 2014). Nesse sentido, é de fundamental

importância compreender que a escola não é um agente social isolado, e sendo assim a torna, por vezes, equivocadamente e intencionalmente, um instrumento de intenções econômicas e mercadológicas antes mesmo de ser um instrumento educativo propriamente dito.

A escola deveria ser pública, universal, laica e gratuita, fornecendo para isso um currículo com perspectivas mais amplas, superando os aspectos econômicos e trabalhistas. A escola deveria ser capaz de formar o senso crítico e de promover a autonomia intelectual. Esta tem sido a bandeira defendida pelos principais teóricos brasileiros ligados à causa da educação desde meados do século XIX e início do século XX, a saber, por exemplo: Anísio Teixeira (1968), Luis Antônio Cunha (1980), Mariano Fernandez Enguita (1989), Gaudêncio Frigotto (1996), Demerval Saviani (1999), Antônio Joaquim Severino (2001), entre outros. A seguir será feito um breve recorte conceitual desses teóricos para compreender de que forma a educação, o currículo e o capitalismo se embaralham e se configuram no contexto brasileiro.

Na percepção de Cunha (1980), baseado nos estudos de Dewey, “a escola não deve ser um prolongamento das empresas” (p. 48). Entretanto, com esta afirmação, o autor não está propondo uma educação desassociada totalmente do mundo do trabalho, pelo contrário, para ele a educação, e então, o currículo, pode até ter significado imediato e prático, mas também tem que abarcar, essencialmente, experiências extraclases que visam a formação do sujeito histórico, cultural, social e crítico. Contudo, o autor pondera que o capitalismo, especialmente a partir do século XIX, introduziu os trabalhadores na escola com o propósito único de torná-los aptos para o trabalho, e sendo assim, mantendo as diferenças de classe, cor e renda. Dessa forma, o sistema escolar, e o próprio currículo, desempenharam um papel de apenas instrumentalizar o trabalhador e fortalecer a discriminação e as desigualdades.

A educação no contexto do capitalismo moderno traz consigo premissas do liberalismo, especialmente no que tange ao conceito de *individualismo* ou *protagonismo*. Para Cunha (1980), o liberalismo é

uma ideologia que dissemina a noção de que as condições estão postas de igual modo para todos e que, portanto, o sucesso ou fracasso é de exclusiva responsabilidade dos indivíduos e, sendo assim, não tem nenhuma conexão com o conjunto social-histórico em que se está inserido. Tal suposição é falaciosa, especialmente no campo da educação, pois não é pelo fato de se ter o mesmo currículo que as condições de aprendizado são as mesmas, é preciso levar em consideração a sociedade e a historicidade em que se está posta a escola, isto porque a escola é uma instituição da sociedade e, sendo assim, a torna necessariamente coletiva.

Desta forma, para Cunha (1980), a educação não pode ser entendida como um caminho trilhado na individualidade, creditando unicamente ao indivíduo o sucesso ou o fracasso escolar, conferindo-lhe um suposto protagonismo que o desvincula da estrutura social que o rodeia e o forma enquanto sujeito histórico-social. A educação é uma instituição da sociedade e como tal sempre será coletiva, não havendo espaço para pódios individualizados que celebram sucessos exclusivamente pessoais.

Na concepção de Frigotto (1996), a educação é historicamente um campo de disputa por hegemonia, ou seja, aqueles que detiverem o controle da escola terão em mãos um dos mais contundentes instrumentos de condicionamento social, o que comprova mais uma vez que a escola é um agente político e ideológico por excelência. Isto posto, a classe dominante determina o currículo a ser seguido na escola, minimizando assim as contradições do próprio sistema e criando um padrão único para ser socialmente difundido e aceito na coletividade. Desta forma, a escola, por vezes, exime-se do contraditório se adaptando e se subordinando as leis do mercado, do capitalismo e da classe dominante.

Na perspectiva de Enguita (1989), a escola moderna apresenta intenções e finalidades educativas de caráter coercitivo e de adestramento social. Para ele, os alunos ao estarem na escola são colocados em condição de submissão “ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento” (p. 116). Para o autor; a educação

no contexto do capitalismo cumpre um papel de controlar o aprendizado e os conteúdos, visando um alinhamento comportamental às exigências sociais esperadas junto ao mundo do trabalho. Nesse sentido, para o autor, o capitalismo conseguiu ter bastante influência no campo educacional, pois a escola enquanto agente político/ideológico necessitava estar envolvida com as relações econômicas de trabalho vigentes ao novo sistema e ao padrão social proposto pelo mercado, mais enfaticamente a partir do século XIX, especialmente no mundo ocidental. Desta forma, a escola fornece distinção, adequação, conhecimento técnico e adestramentos sociais úteis às exigências do mercado. Neste viés, a escola tem como finalidade educativa a função de capacitar os alunos para serem socialmente adequados ao trabalho.

A escola, para Enguita (1989), ocupa-se de ensinar não apenas conteúdos previamente dispostos no currículo, mas também tem um papel decisivo na formação da concepção de contrato social e de aceitação social coletiva. Por esta razão, para ele, a escola ocupa-se muito mais em assuntos de rotina, controle, ordem, submissão, padronização, ranquiamentos, autoridade, cumprimento de horários e noção de responsabilidade do que efetivamente ensinando conteúdos gerais ou comunicando conhecimentos amplos que pudessem dar autonomia e senso crítico.

Tais condicionamentos/adestramentos sociais são necessários a escola no mundo capitalista para que o aluno ao concluir os estudos tenha sido formatado adequavelmente aos padrões dos contratos sociais vigentes nas indústrias e nos comércios locais. Por esta razão, segundo o autor, o ambiente escolar se parece tanto com o ambiente de trabalho, pois visam colocar o trabalho em uma simbólica linha continua com a escola, expressando uniformidade, intencionalidade e continuidade. Tristemente, neste sentido, a escola se reduz a somente preparar os alunos para o trabalho, atrofiando as demais esferas coletivas da vida e do saber.

Do cruzamento entre educação e capitalismo, Frigotto (1996) pondera que a escola dissemina, perpetua e age com certa naturalidade acerca do dualismo existente entre a escola da classe

trabalhadora, em que o ensino é subordinado “às necessidades imediatas da produção” (p. 34), e entre a escola dos filhos das classes dominantes, que são “preparados para governar” (p. 34). Neste dualismo, há visivelmente duas escolas distintas, e sendo assim, o currículo se difere, o local físico se difere, a região geográfica se difere, os professores se diferem, os cursos se diferem, entre outras diferenças estruturais na prática educativa. Para o autor, esse dualismo escamoteia os conflitos sociais, disfarça os embates entre capital *versus* educação e distancia as contradições inerentes às desigualdades. Ao que parece, todo esse processo já está modernamente em um estágio de naturalização, ou seja, já é tratado com relativa aceitação e aprovação pela sociedade moderna, especialmente a partir do século XIX.

Na visão de Anísio Teixeira (1968) a escola, historicamente, se constitui como fator para diferenciação entre as classes sociais. Para o autor, no início do século XX, esta é uma intenção explícita inerente ao modelo escolar brasileiro que visa privilegiar a formação da elite e, de contrapartida, não ofertar educação, ou ao menos ofertar um currículo diferente para os filhos da classe trabalhadora. Para ele “o sistema funciona exatamente por não educar todos, mas somente uma parte” (p. 23). Na lógica do capitalismo e na percepção das elites, a escola é um privilégio, o que se opõe à luta de Anísio Teixeira (1968) em defender a escola pública, universal, laica e gratuita.

A necessidade de autonomia do professor em sala de aula e a autonomia para com os conteúdos a serem lecionados, também compuseram a luta de Anísio Teixeira (1956), o que provocou a discussão sobre o enrijecimento do currículo, os limites educativos e a qualificação profissional dos professores. Esta pretensa liberdade educacional, na perspectiva de Teixeira (1956), só seria possível se a educação fosse, majoritariamente, pública, universal, laica e gratuita, pois, dessa forma, a educação não estaria refém das divisões de classes, nem se submeteria aos interesses do capital, nem se restringiria aos imediatismos do mercado. A partir desses pressupostos, ele afirma que “somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa

de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia” (p. 11). Neste sentido, a escola e o currículo se integrariam a vida dos indivíduos de forma plena, integral e omnilateral. Contudo, até o presente momento, tais ideais não se concretizaram na realidade educacional brasileira, não ao menos na sua totalidade.

A educação como fator histórico e social tem, portanto, a responsabilidade de ser ampla e, sendo assim, tem que considerar aspectos técnicos, éticos, estéticos e políticos inseridos na vida, ou seja, a educação precisa extrapolar o imediatismo das necessidades do mercado e reconectar com a formação do sujeito. Por esta razão, para Severino (2001), baseado nos estudos de Dewey, considera que “a finalidade da educação é a busca de mais vida” (p. 84). Desta forma, a educação pode até proporcionar o relacionamento com as diversas formas de trabalho e com os meios de produção, mas também tem que se relacionar com o conhecimento, com a construção da vida e com a existência coletiva, possibilitando assim a capacidade de intervir no mundo e transformá-lo.

A prática educativa, os agentes educacionais e o currículo estão em constante aproximação com sociedade e, portanto, em constante tensão, disputa e contradição com a mesma, isto porque a educação é uma prática política, uma prática ideológica e “uma prática social” (BRANDÃO, 2007, p. 73). A educação, neste sentido, desempenha, ora um papel de diálogo e aproximação com o cotidiano; ora um papel de enfrentamento ou conformidade com as ideologias hegemônicas: ora legitimando ou descredenciando práticas, conteúdos e valores sociais de interesse da classe dominante; ora servindo de instrumentalização e inserção dos jovens-adultos no mundo do trabalho; e ora fazendo uma reflexão filosófica das próprias bases pedagógicas da escola. Enfim, a escola ocupasse inevitavelmente de pressupostos sociais, políticos e ideológicos que estão em constante contradição e disputa, sendo que modernamente essas tramas estão ancoradas na lógica do mercado.

Na percepção de Brandão (2007), não é possível pensar a educação no mundo atual e o currículo escolar sem considerar os

efeitos do “modo de produção capitalista” (p. 92). Neste sentido, para esse autor, a educação inserida no mundo capitalista perde o status de *bem de uso* para se tornar um *bem de troca* e, por isso, lamentavelmente, “a educação vale como um bem de mercado” (p. 93). Nessa perspectiva, ele reitera que é nos bastidores dos gabinetes da classe dominante que o currículo é definido, atendendo as exigências do mercado atual, tornando a escola funcional ao sistema político-econômico. Contudo, segundo o autor, antagonicamente, e a partir de uma leitura bourdieusiana, é neste mesmo espaço/campo de disputa que as classes subalternas criaram seus próprios modos de saber e criaram suas próprias regras de resistência, o que ficou conhecido historicamente como *cultura popular*.

Ao fazer menção a categoria *cultura popular* faz-se necessário reportar aos estudos da escola de Birmingham e distinguir a noção de *cultura popular* em contraposição a noção de *cultura de massa*. As classes populares têm apresentado, historicamente, resistências e fomentado práticas marginais e confrontadoras dos padrões estabelecidos. Entretanto, é válido lembrar a observação de Cevalco (2003) em advertir que a *cultura popular* não é uma categoria fixa, mas, sim, uma categoria relacional. Opostamente, no caso da *cultura de massa*, esta se constitui acriticamente como massa de manobra das classes dominantes.

A *cultura popular* reordena as finalidades educativas, propondo um modelo educacional marginal e de enfrentamento ao modelo escolar capitalista hegemônico conforme se está legitimado e posto na atualidade. A *cultura popular* propõe uma educação contextualizada, levando em consideração a territorialidade, os movimentos sociais, a historicidade das comunidades locais e as histórias de vidas que se integram a sociedade. A esse processo, Brandão (2007), a partir de uma leitura freiriana, o denomina de “reinventar a educação” (p. 99), pois tais postulados confrontam a *educação bancária* e a *educação do opressor*, presentes na atual educação orientada para o mercado. Então, a esperança, segundo o autor, é que se a educação pode ser um agente opressor, esta pode também, se tornar um agente libertador, pois “a educação é uma invenção humana” (p. 99) e como tal pode ser um mecanismo de

construção de outro tipo de lógica educativa, com outras finalidades educativas distintas das que já estão estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma instituição da sociedade, isso significa afirmar que a educação não está desassociada da coletividade que a rodeia e, sendo assim, a escola não é neutra, não é imparcial e não tem um currículo desconexo das intenções da classe dominante em cada época histórica. A educação é, portanto, um instrumento de prática política e ideológica que visa legitimar padrões de conduta social. Modernamente, estes padrões de conduta social estão em conformidade com as expectativas e exigências do mercado de trabalho, que necessita de mão-de-obra com conhecimentos específicos e funcionais para as atividades laborais na atualidade.

A partir do capitalismo, mais acentuadamente a partir do século XIX, a escola ocupou-se de manter a desigualdade social e as diferenças de classe, ofertando uma educação distinta para a classe trabalhadora em detrimento de uma educação elitista para a classe mais abastarda. A escola, no cenário do capitalismo, enfatiza o *protagonismo* e o *individualismo* como méritos resultantes de esforços pessoais, o que se mostra perverso na prática cotidiana, especialmente para as camadas populares, pois as condições históricas e coletivas não são similares, o que, então, não traz oportunidades semelhantes, muito pelo contrário. Esse antagonismo é, ao que tudo indica, intencional e proposital, conforme defendido pelos teóricos da educação apresentados no escopo deste capítulo.

Conclui-se também que o currículo é a síntese palpável das finalidades educativas, apontando a direção para as práticas educacionais no seio escolar e moldando as práticas sociais dos alunos a partir dos conhecimentos previamente estabelecidos. Neste sentido, o currículo não é sem intenção, pois visa integrar a sociedade aos parâmetros de formação, instrumentalização e preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, obviamente, que ofertando um currículo diferente (ainda que “igual”) para cada classe

social, e assim, mantendo e enrijecendo as desigualdades, porém sendo funcionais e oferecendo empregabilidade, ainda que precária.

A análise possibilitou perceber que a escola, por ser uma instituição da sociedade, tem que relacionar seus saberes com o mundo do trabalho e com o mercado, porém, ao que tudo indica, esta tem sido a principal (ou a única) finalidade educativa, o que se constitui em um sério problema estrutural, funcional e social. Por esta razão, os teóricos defendem que a educação tem que se extrapolar a lógica do mercado, sendo que para isto é necessário constituir uma lógica escolar que seja: pública, universal, laica e gratuita.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.
- CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956. p. 3-27.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

COENSINO HOSPITALAR APOIADO PELAS TIC: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS MIDIÁTICOS

Laura Boletti de Castro¹
Eduardo Martins Morgado²
Francisco Rolfsen Belda³

Crianças que necessitam afastar-se do seu cotidiano escolar, devido a sucessivos e/ou prolongados períodos de hospitalização, são consideradas pelo Ministério da Educação do Brasil como público da Educação Especial. Em 1994, a Política Pública Nacional de Educação Especial reconheceu a classe hospitalar como um de seus serviços (MEC/SEESP, 1994). No ano seguinte, a resolução n. 41 estabeleceu que:

A criança ou adolescente hospitalizado deve receber amparo psicológico quando se fizer necessário, e desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar, de acordo com sua fase cognitiva, durante sua permanência no hospital (BRASIL, 1995, p. 163/9).

Desde então, importantes avanços foram feitos nas políticas públicas do país a fim de garantir cuidado integral e continuidade de escolarização a essas crianças.

A legislação atual insere a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, objetivando identificar e eliminar todas as barreiras que impedem o acesso do indivíduo ao

¹ Unesp, Bauru-FAAC/PPG-MiT; Doutoranda em Mídia e Tecnologia; laura.boletti@unesp.br;

CV: <http://lattes.cnpq.br/1209524279002580>.

² Unesp, Bauru-FC/Dep. Computação, Livre-docente; emorgado1@gmail.com;

CV: <http://lattes.cnpq.br/4979344841683251>.

³ Unesp, Bauru-FAAC/PPG-MiT; Doutor em Engenharia de Produção; belda@faac.unesp.br; CV: <http://lattes.cnpq.br/9910965797411044>.

conhecimento humano acumulado historicamente e ao exercício pleno de sua cidadania (CNE/CEB, 2001; MEC/SEESP, 2008; CNE/CEB, 2009; MEC/SEESP, 2010). Incluir, portanto, pressupõe a reformulação do sistema educacional em todos os níveis de atuação para acolher a diversidade, reconhecer as especificidades e atender efetivamente as necessidades educacionais de cada aluno.

Sob essa óptica, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou em 2002 um documento que delinea estratégias e orientações para a organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares (MEC/SEESP, 2002). Nesse mesmo contexto, a resolução SE 71 de 2016 do Estado de São Paulo dispõe de maneira mais detalhada sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar nos municípios paulistas. Estabelece, assim, que o atendimento educacional hospitalar seja feito dentro da Classe Hospitalar (espaço cedido pela instituição hospitalar) vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual vinculadora. Nos artigos 2º ao 9º, discorre sobre as formas e locais deste atendimento dentro do hospital, atribuindo funções e responsabilidades a todos os agentes do sistema educacional hospitalar. Sobre os aspectos pedagógicos, preconiza a necessidade de: 1) currículo devidamente flexibilizado para atender o aluno hospitalizado; 2) articulação entre professor da classe hospitalar e professor do ensino regular para elaboração e desenvolvimento das atividades do atendimento educacional dentro do hospital e; 3) de subsídios para manter o vínculo do aluno hospitalizado com sua escola de origem, a fim de garantir sua posterior reinserção no ensino regular (SEE/SP, 2016).

Os avanços legais conquistados ao longo da história de políticas públicas nacionais são fatores fundamentais para garantir a implantação de programas educacionais inclusivos. No entanto, ao analisarmos mais de perto essa trajetória, observamos que o sistema educacional brasileiro ainda carece de práticas inclusivas condizentes. De acordo com Mendes, evoluímos nas concepções, mas pouco caminhamos na mudança das relações estabelecidas pela escola tradicional, tanto em termos de estrutura física, quanto humana e profissional (Mendes et al., 2014). Pesquisa realizada pelo

Observatório Nacional de Educação Especial (Jesus et al., 2015) aponta os desafios enfrentados atualmente por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. No contexto do AEE hospitalar, destacam-se: 1) a falta de articulação entre professor hospitalar e professor regular no planejamento e elaboração das atividades pedagógicas; 2) a invisibilidade do AEE realizado no hospital e consequente falta de apoio ao trabalho desenvolvido; 3) complexidade para organizar e administrar a rotina da classe hospitalar, a qual envolve alta rotatividade de alunos, ensino multi-seriado, restrições de atendimento por orientação médica, dentre outros fatores; 4) comunicação precária com a escola de origem do aluno, (localizada muitas vezes em outros estados do país) e; 5) deficiência na formação, orientação técnica e apoio contínuo aos professores hospitalares.

A experiência de países com tradição em práticas educacionais inclusivas (Inglaterra, Espanha, Itália, Estados Unidos, entre outros), bem como estudos mais recentes realizados no Brasil (Mendes et al., 2014), apontam o ensino colaborativo como uma das mais promissoras propostas para a inclusão escolar de alunos atendidos pela Educação Especial, e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Por ensino colaborativo (*collaborative teaching*), também chamado de coensino (*co-teaching*), entende-se: o trabalho colaborativo entre professor da classe comum e professor de Educação Especial, no qual ambos compartilham, com paridade, as responsabilidades pelo planejamento, avaliação, execução de atividades pedagógicas e estratégias de aprendizagem que favoreçam o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos (FRENCH, 2002; COOK; FRIEND, 1993). É importante salientar, no entanto, que a concretização do coensino exige, necessariamente, que os professores estejam comprometidos com o processo e, ainda, que a gestão escolar priorize a colaboração como prática pedagógica. Argueles, Hughes & Schumm (2000) apontam sete fatores essenciais necessários para o sucesso do coensino. São eles: 1) tempo para o planejamento comum; 2) flexibilidade; 3) abertura para correr riscos na implementação de novos métodos e atividades; 4) definição clara de papéis e responsabilidades; 5) compatibilidade para se chegar a

uma proposta em comum de trabalho; 6) habilidades de comunicação e; 7) suporte administrativo.

A legislação de 2002 (MEC) e, complementarmente, a Resolução Estadual de São Paulo (2016), que regulamentam o trabalho da classe hospitalar, deliberam explicitamente sobre a necessidade do ensino colaborativo, mesmo sem utilizar-se do termo. Os caminhos para sua implementação precisam ser, no entanto, amadurecidos para atender ao crescente número de classes hospitalares que vem sendo criadas em todo o país nos últimos anos, com destaque para o Estado de São Paulo. De acordo com dados divulgados pela Secretaria da Educação de São Paulo, levantamento realizado em 2014 mostrou a existência de 64 classes hospitalares mantidas pelo governo do estado, indicando um aumento de 23% nos três últimos anos (SEE/SP, 2015).

Alguns dos principais esforços atualmente propostos por esses hospitais visam a humanização do ambiente hospitalar no intuito de garantir que a criança seja cuidada integralmente, considerando não apenas seu direito à escolarização, mas todos os cuidados necessários com sua saúde, sua necessidade de brincar e socializar-se (Viegas, 2008). Observa-se também uma crescente tendência em incorporar tecnologias midiáticas nas intervenções psicopedagógicas como forma de dinamizar o currículo e de despertar o interesse e a motivação das crianças para o aprendizado (BORTOLOZZI, 2007; BATISTA, 2013; ROBERTO, 2012).

Diversos autores contemporâneos, tais como: (AARSETH, 1999; LEMOS, 2002; SANTAELLA, 2003; FRAGOSO, 2008; JENKINS, 2008) têm discutido a influência das mídias nas práticas comunicacionais e seu impacto nas relações que construímos com o mundo, com o outro e conosco. Tais estudos fundamentam a ideia de que as tecnologias midiáticas exercem papel de fundamental importância no estímulo de processos cognitivos ao criarem abertura para outras formas de aprendizado e construção do conhecimento (REGIS; MESSIAS, 2012). Outro fator de destaque é que as tecnologias midiáticas intensificam a autonomia, o protagonismo e a interatividade, ampliando as formas de expressão da linguagem, não

só escrita, como também visual, sonora e cinética (FERREIRA; ROSA, 2007).

No caso das crianças hospitalizadas, acrescentam-se ainda outros aspectos sobre os benefícios que os recursos midiáticos podem oferecer. A utilização das tecnologias midiáticas no contexto hospitalar “*mediadas pela ação do psicopedagogo pode prevenir e/ou remediar problemas de natureza emocional (ansiedade, depressão), cognitiva (dificuldades de aprendizagem) e motivacional (baixa autoestima)*” (CAMPOS, 2013, p. 29). A possibilidade de interação e comunicação remota pode minimizar a condição de isolamento em que essas crianças se encontram possibilitando maior grau de socialização com seus familiares, professores e colegas fora do hospital.

Além de incorporadas como recursos didáticos no enriquecimento curricular, tais tecnologias podem ainda dar suporte ao professor hospitalar em vários aspectos de sua prática pedagógica, tais como pesquisa, planejamento, comunicação com escolas de origem e família dos alunos, desenvolvimento de trabalhos colaborativos em rede, participação em Comunidades de Prática (CoP), cursos de formação e capacitação, dentre outras. O *Guia para Medição de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação* publicado em 2009 pela UNESCO sugere que o uso das TIC na educação pode aumentar o acesso às oportunidades de aprendizagem e melhorar a qualidade da educação com métodos avançados de ensino, melhorar os resultados da aprendizagem e permitir uma reforma ou uma melhor gestão dos sistemas educativos (UNESCO, 2009).

A tabela 1 compila as potenciais contribuições das tecnologias midiáticas no apoio às atividades do professor da classe hospitalar, agrupadas em 4 eixos de atuação.

Tabela 1: Tecnologias Midiáticas no Apoio ao Professor da Classe Hospitalar

TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS NO CONTEXTO DE CLASSE HOSPITALAR

EIXO DE APOIO AO DOCENTE	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Pedagógico	Desenvolvimento/adaptação de material didático; planejamento colaborativo, pesquisa, registro e documentação.
Gerencial / Administrativo	Organização da rotina e frequência dos alunos; organização e alocação dos grupos atendidos na classe hospitalar, leitos e ambulatórios; relatórios/formulários escolares; protocolos de atendimento hospitalar; registro das atividades docentes no hospital e escola vinculadora.
De Comunicação	Com as escolas de origem dos alunos, escolas locais vinculadoras, famílias, equipe multidisciplinar do hospital e professores colaboradores de outras unidades.
De Formação	Treinamentos, suporte pedagógico, capacitação sobre leis e procedimentos de segurança hospitalar, dentre outros.

(Criada pelos autores)

Existem, portanto, evidências suficientes para se afirmar que as tecnologias midiáticas podem contribuir, de fato, para a implementação de melhorias na qualidade da educação hospitalar, sob a óptica inclusiva preconizada pela legislação atual. No entanto, deve-se destacar que nem a incorporação de recursos tecnológicos avançados, nem o aumento quantitativo do atendimento educacional em hospitais garante por si as condições necessárias para que se exerça uma Educação Inclusiva como se pretende. Ao contrário, e apesar dos avanços legais, o que vem se observando é ainda: 1) uma grande desarticulação entre o trabalho realizado pelo professor dentro do hospital e o sistema de ensino regular e; 2) a subutilização dos recursos tecnológicos quanto ao seu potencial educacional inclusivo em apoio ao ensino hospitalar colaborativo.

Para garantir a implementação eficaz de programas educacionais apoiados por tais recursos, é necessário que se adotem modelos de gestão que contemplem a participação dos usuários finais já nas primeiras etapas de concepção do projeto. É essencial ainda, que se tenha uma visão consciente quanto às reais potencialidades e limitações dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para

que não se caia nas teias do aprisionamento tecnológico (LANIER, 2010), nem na apologia de que as tecnologias digitais, pelo fato de serem novas e atrativas, podem solucionar sozinhas problemas humanos (WOLTON, 2011).

Atualmente existem vários modelos de gestão de projetos em engenharia de software cujo objetivo central é atender, com maior eficácia e eficiência, as necessidades dos usuários. Dentre eles, destacamos o RUP (*Rational Unified Process*) que organiza os processos de desenvolvimento de software em 4 fases: 1) Concepção; 2) Elaboração; 3) Construção e; 4) Transição. A figura a seguir apresenta a relação de sequência/iteração entre as fases, listando os principais fatores envolvidos em cada uma delas.

Figura 1: Modelo RUP (Rational Unified Process)

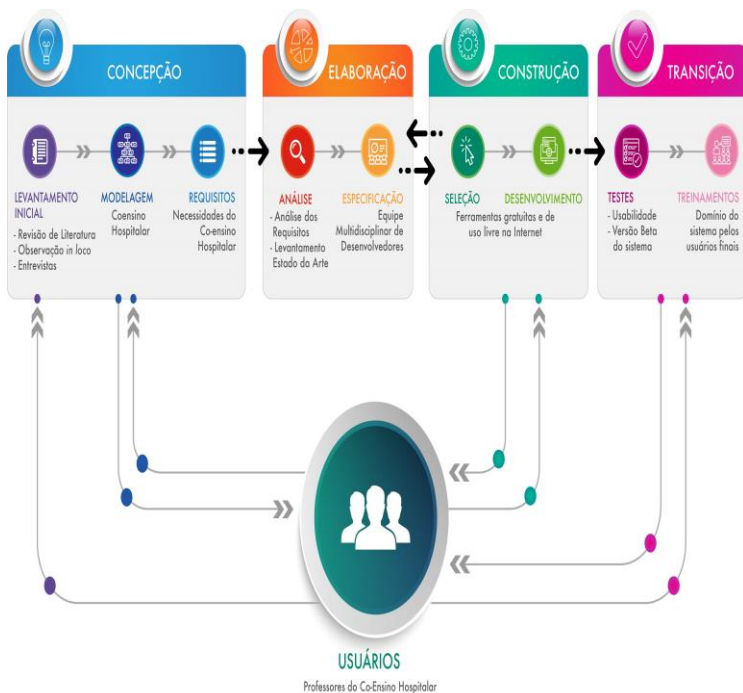


(Criada pelos autores; adaptada de Rational Software White Paper TP026B)⁴

Partindo desse modelo, apresentamos na Figura 2 uma proposta metodológica para o desenvolvimento de sistemas de tecnologias midiáticas que visem dar suporte ao ensino hospitalar colaborativo.

⁴https://www.ibm.com/developerworks/rational/library/content/03July/1000/1251/1251_bestpractices_TP026B.pdf

Figura 2: Modelo RUP Adaptado para Sistemas de Suporte ao Coensino Hospitalar



(Criada pelos autores)

A metodologia proposta subdivide as 4 fases definidas pelo modelo RUP em 9 etapas de desenvolvimento, indicando a sequencialidade/iteração entre elas. A fase inicial, de Concepção, contempla as etapas de: 1) *Levantamento inicial*, que prevê a utilização de diversos instrumentos de mapeamento como revisão da literatura, observação *in loco*, e entrevistas com usuários finais e demais agentes envolvidos no sistema educacional hospitalar; 2) *Modelagem*, que integra e sintetiza as informações colhidas num modelo de coensino hospitalar (construído com a participação dos usuários finais) que será referência para a evolução das etapas seguintes e; 3) *Requisitos*, que são gerados a partir do modelo de ensino adotado e devem listar de forma clara e objetiva as necessidades que se pretendem atender.

A fase seguinte, de Elaboração, abrange as etapas: 4) *Análise*, onde os requisitos (da etapa anterior) devem ser estudados em detalhamento e holisticamente, e comparados a aplicações existentes (identificadas através de levantamento do Estado da Arte de sistemas midiáticos para classe hospitalar) e; 5) *Especificação*, na qual uma equipe multidisciplinar de desenvolvedores elabora a arquitetura inicial do projeto, especificando quais os atributos necessários para compor o sistema.

A fase de Construção compreende as etapas de: 6) *Seleção*, que pretende identificar as ferramentas disponíveis na internet (de uso livre e gratuitas) que atendam às especificações da etapa 5 e possam ser incorporadas ao sistema e; 7) *Desenvolvimento* de componentes extras e programação complementar para a construção de um sistema robusto e integrado.

Por fim, a fase de Transição fundamenta-se em: 8) *Testes* de robustez e usabilidade do sistema; 9) *Treinamentos*, para garantir que o usuário final tenha o domínio do sistema implantado.

É importante destacar a iteração existente entre as fases de Elaboração e Construção, bem como a centralidade do usuário final no modelo proposto. Nesse caso, é de fundamental importância que os professores do coensino hospitalar acompanhem o desenvolvimento do sistema midiático desde suas etapas iniciais, num processo de colaboração e co-criação. Com isso, garante-se que a seleção e/ou desenvolvimento das ferramentas seja feita de maneira mais assertiva e significativa para o usuário, além de diminuir custos e o tempo gasto na fase de Transição com testes e treinamentos.

REFERÊNCIAS

AARSETH, E. *Cybertext*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1999.

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. *Co-teaching: a diferente approach to inclusion*. Principal, Reston, v. 79, n. 4, 2000, p. 50-51.

BATISTA, C. A. *O uso do computador em rede telemática no processo de ensino e aprendizagem em classe hospitalar*. 2013. 138f. Dissertação de Mestrado em Educação. UnB: Brasília, 2013.

BORTOLOZZI, J. M. *Contribuições para a concepção de um ambiente virtual de aprendizagem para escolares hospitalizados*. 2007. 236f. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-PR: Curitiba, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Resolução 41 de 13 de outubro de 1995. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 163/9-16320. Brasília/DF, out. 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. MEC/SEESP. *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB 09/2010. *Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado*. Brasília, 9 abr. 2010a.

CAMPOS, Gleisy Vieira. Classe Hospitalar, Inclusão e Aprendizagem: uma experiência mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. *Revista Extensão & Cidadania*, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, p. 21-40, jul/dez. 2013.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, Denver, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993.

FERREIRA, Adelir Pazeto; ROSA, Silvana Bernardes. *Espaço Multimídia na Educação Infantil: Refletindo sobre um Novo Espaço Educativo Multimídia*. Linhas, v. 3, n. 1, 2007.

FRAGOSO, Suely. Games Online como Terceiros Lugares. *Revista Fronteiras*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan/abr. 2008.

FRENCH, N. K. *The shifting roles of school professionals*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002;

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JESUS, S. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). *Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

LANIER, J. *Gadget: você não é um aplicativo*. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEMOS, André. *Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

REGIS, F.; MESSIAS, J. Comunicação, tecnologia e cognição: rearticulando homem, mundo e pensamento. In REGIS, F.; ORTIZ, A.; AFFONSO, L. C.; TIMPONI, R. (Org.). *Tecnologias de Comunicação e Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROBERTO, R. A. *Desenvolvimento de Sistema de Realidade Aumentada Projetiva com Aplicação em Educação*. 2012. Mestrado em Ciência da Computação. UFP: Recife, 2012.

SANTAELLA, L. *Cultura e artes do pós-humano*. SP: Editora Paulus, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SSE/SP. *Em três anos, Educação aumenta em 23% número de classes em hospitais*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-elabora-cartilha-com-orientacoes-para-professores-e-gestores-do-classe-hospitalar>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SSE/SP. Resolução SE 71, de 22-12-2016, que Dispõe sobre o Atendimento Escolar a Alunos em Ambiente Hospitalar e dá providências correlatas.

Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 23 dez. 2016. Seção E1, p. 22-23.

UNESCO-UIS. *Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education*, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186547e.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VIEGAS, D. (Org.). *Brinquedoteca Hospitalar: Isto é Humanização*. Associação Brasileira de Brinquedotecas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

WOLTON, D. *Informar não é comunicar*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

CONSELHOS ESCOLARES: ESPAÇOS PARA A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA OU CUMPRIMENTO DE UMA EXIGÊNCIA LEGAL?

Giovanna Rodrigues Cabral¹

Helena Maria Ferreira²

Francine de Paulo Martins Lima³

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este capítulo, consideramos relevante apresentar o contexto em que os Conselhos escolares se originam. Nascimento (2007) destaca que origem dos Conselhos Escolares se deu de forma contraditória, uma vez que, teoricamente, esses colegiados circunscreviam-se no âmbito de um discurso em defesa da democratização das relações da gestão escolar, mas, na prática, foram constituídos como instrumento de tutela, de ratificação de decisões tomadas em instâncias superiores.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) Líder do Grupo: Gestão e Políticas Públicas Educacionais – GEPEDUC. Lavras, Brasil, giovanna.cabral@ded.ufla.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/3631271908449320>

² Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Lavras, Brasil, helenafeireira@del.ufla.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Líder do Grupo de Pesquisa Sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA. Lavras, Brasil, francine.lima@ded.ufla.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/4747830234482028>

Essa contradição nos provoca para uma reflexão sobre a implementação de um Conselho Escolar, seja em termos de uma discussão sobre os pressupostos da gestão pedagógica, seja em termos de uma discussão sobre a criação e o funcionamento desse órgão colegiado.

Assim, neste capítulo pretendemos discutir sobre a participação efetiva da sociedade na gestão das escolas, caracterizar as especificidades de atuação de um Conselho Escolar e propor um conjunto de ações para a implementação de Conselhos atuantes no âmbito das escolas.

Ao analisarmos essa questão, consideramos essencial destacar o crescimento de lutas pela ampliação dos espaços de participação política dos setores organizados da população brasileira, que têm desempenhado importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação. Os esforços desses setores convergiram para o processo de incorporação da gestão colegiada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9493/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e nas demais legislações estaduais e municipais.

Esse conjunto de legislações estabelece normas e fornece diretrizes para a organização e a gestão do sistema educacional brasileiro e orienta as políticas públicas. E, para cumprir esses dispositivos legais, os governos têm conduzido ações e programas relacionados à gestão da educação e incentivado o desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas e administrativas, focalizando a gestão participativa nas escolas. Entre essas ações, merece destaque o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, lançado no ano de 2004, pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, também no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE, é possível perceber a visibilidade imputada à relação entre educação escolar e projeto de sociedade, tendo como referência principal a síntese do debate em favor da democracia.

A criação e/ou o fortalecimento dos Conselhos Escolares na escola reflete(m) a gestão democrática presente nos textos legais e

pode ser efetivado de modo mais profícuo a partir de conhecimento sólido sobre o tema e sobre os desafios de implantação de uma gestão colegiada no contexto escolar.

CARACTERIZANDO OS CONSELHOS ESCOLARES

A partir das pesquisas sobre a gestão educacional e, por consequência, com os avanços decorrentes das discussões empreendidas por movimentos sociais organizados, foram ressignificadas as formas de participação da comunidade escolar nos processos das questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito das instituições escolares. Essas formas de participação foram sendo sistematizadas por meio de regulamentações que visam a redimensionar a gestão democrática da escola básica e a implementar Conselhos escolares mais atuantes e participativos.

Nesse contexto, consideramos que os Conselhos escolares adquiriram relevância como estratégia para a implementação de uma gestão colegiada a partir do momento em que foram incorporados nas legislações educacionais.

Entre essas regulamentações, evidencia-se a determinação da Constituição de 1988 —, em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o artigo 206 determina que o ensino será ministrado com base nos vários princípios, tais como o previsto no inciso “VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Destacamos, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), notadamente, o artigo 14, os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino na educação básica, considerando “as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I — participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II — participação das

comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes”.

No âmbito do Plano Nacional de Educação, a constituição e o fortalecimento de Conselhos Escolares e Conselhos Municipais de Educação também são estimulados, sendo esses concebidos na estratégia 19.5 do Plano como “instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo” (BRASIL, 2014, p. 14).

Somam-se a essas legislações, as diretrizes e as normativas publicadas pelos órgãos setoriais do governo estadual e municipal, que regulamentam competências/atribuições dos membros, formas e proporção de representatividade, periodicidade de reuniões, etc.

Além das bases legais, sobleva-se, ainda, a publicação do Caderno “Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania” (BRASIL, 2004), que apresenta as concepções dessa iniciativa governamental, que visa, por meio de um programa específico, a implantar/fortalecer os Conselhos escolares, compila a legislação educacional que sustenta e viabiliza o funcionamento dos Conselhos Escolares e o próprio significado do Programa, em seus objetivos, limites e possibilidades. Consideramos que a publicação desse documento foi um marco histórico para o fortalecimento dos Conselhos Escolares, uma vez que foram sistematizadas, as suas características, bem como suas formas de funcionamento.

Segundo o referido caderno, os espaços colegiados se instituem em diferentes instâncias de poder, contemplando a dimensão nacional (Conselho Nacional), a dimensão estadual (Conselhos Estaduais), a dimensão municipal (Conselhos Municipais) e a dimensão escolar (Conselhos por escola).

Reiteramos que a participação efetiva dos membros de um Conselho é condição precípua para uma gestão participativa e ativa da comunidade escolar, a qual incide não somente para a democratização das ações, mas para a eleição de metas prioritárias

para a execução das propostas de trabalho. Além disso, viabiliza a concretização de ações que permitem a busca de uma identidade para as instituições escolares, a definição de concepções de educação, de ensino, de ser professor, de ser aluno, enfim, de um projeto pedagógico compatível com a realidade local.

Em face do exposto, podemos complementar nossa discussão com as postulações de Aguiar (2008, p. 140), a qual destaca que:

a presença do Conselho Escolar é imprescindível, uma vez que, como instância colegiada, com a representação dos diversos segmentos da escola e da comunidade local, cabe-lhe coordenar e acompanhar as discussões concernentes às prioridades e objetivos da escola, analisar e encaminhar os problemas de ordem administrativa ou pedagógica, conhecer as demandas e potencialidades da comunidade local, estimular a instituição a práticas pedagógicas democráticas e transparentes, e incentivar a co-responsabilidade no desenvolvimento das ações de todos os que integram a comunidade escolar (AGUIAR, 2008, p. 140).

Nesse sentido, faz-se necessário dispensar uma atenção especial para a composição dos Conselhos escolares, uma vez que o perfil dos membros é determinante para a qualidade da atuação colegiada, em que cada participante deve: “saber ouvir e dialogar; assumir a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria; opinar; apresentar propostas” (BRASIL, 2004, p. 43).

Complementando o exposto, Veiga, (2007) destaca que o Conselho escolar dinamiza as relações sociais no âmbito da escola, pois tem como propósito não só favorecer dos envolvidos na tomada de decisões, mas também de ampliar as formas de comunicação entre os diferentes segmentos, rompendo com as burocratizações numa perspectiva de descentralização de poder.

A autora destaca ainda que a atuação do Conselho escolar possibilita o compartilhamento do processo de tomada de decisão e o engajamento participativo dos sujeitos que se comprometem com a proposta da escola. Nessa direção, o Conselho escolar democrático e participativo favorece o redimensionamento da concepção do próprio poder, uma vez que possibilita a discussão sobre as ações da escola

no sentido de colaborar na construção de um processo educativo de qualidade social.

Nesse contexto, vale destacar que, segundo o Caderno “Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania” (BRASIL, 2004, p. 39), os Conselhos têm as seguintes funções:

a) Deliberativas: intervenções no processo de elaboração do projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovação de encaminhamentos de problemas, participação na elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decisão sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboração normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.

b) Consultivas: assessoramento e análise das questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): acompanhamento da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

d) Mobilizadoras: promoção da participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Essas funções se circunscrevem nas diferentes dimensões da gestão de uma instituição escolar: pedagógicas, administrativas e financeiras. No entanto, consideramos válido também ressaltar que a implementação e o funcionamento de um Conselho escolar podem representar um desafio para a gestão da escola. Discorrendo sobre essa questão, Ozeika (s/d) considera que a participação da comunidade nem sempre significa melhoria para a gestão da escola.

Para a autora, há pressões de grupos em defesa de interesses específicos e disputas de caráter partidário, clientelista ou ideológico.

Além disso, destacamos ainda uma espécie de participação proforma, por mera formalidade, em que os membros concordam com toda e qualquer proposta feita pela direção. Há também casos de muitas escolas em que se detectam discursos que não condizem com a prática, em que muitos profissionais se intitulam como democráticos, mas se ofendem com a interferência da comunidade, fazendo com que a gestão democrática nas escolas aconteça mais na formalidade do que na realidade, para fins estritamente administrativo-financeiros, para atender às exigências de programas governamentais.

A busca e o exercício da gestão democrática não é uma tarefa fácil e requer determinação, paciência e o próprio exercício da democracia, reconhecendo que o Conselho escolar muitas vezes se revela uma instância contraditória, pois:

Por um lado, pode reduzir-se a um mecanismo de reforço da burocratização e centralização de poder, com vistas à manutenção da estrutura vigente. Por outro, o conselho escolar pode buscar a superação da organização do trabalho burocrático e vertical e preocupar-se com a gestão democrática da escola centrada nos princípios da participação efetiva dos indivíduos e do empoderamento, ou seja, da desconcentração do poder. Deste ponto de vista, a gestão democrática pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações voltadas para a inovação e auto-avaliação da instituição escolar. Além disso, há necessidade de se estabelecerem mecanismos de organização e participação de representantes da comunidade local nas práticas pedagógicas da escola, na concepção, no acompanhamento e na avaliação do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2007, p. 7-8).

A partir dessas considerações, ressaltamos que mesmo que haja desafios na gestão colegiada, isso não significa que a implementação de Conselhos seja prejudicial à organização do trabalho das escolas.

(RE) PENSANDO AÇÕES PARA A CRIAÇÃO E O FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

A gestão democrática nas escolas é uma experiência relativamente nova e para sua efetivação exige-se, entre outras questões, a criação de espaços institucionais de participação propícios para que novas relações entre os diversos segmentos escolares possam acontecer.

Em estudo realizado por Luiz (2010), um plano de intervenção para a criação/o fortalecimento de um Conselho escolar, longe de se constituir como um “receituário”, deve ter uma estrutura que contemple as seguintes questões: 1) problema e seu diagnóstico; 2) proposta de ação; 3) objetivos da ação; 4) procedimentos da ação; 5) cronograma; 6) acompanhamento da ação. Além disso, é preciso propiciar momentos para reflexão sobre metodologias, técnicas, referenciais teóricos, princípios educacionais, etc., de modo a contemplar discussões sobre estratégias para o seu fortalecimento, garantia da participação, formação de conselheiros, além da criação e implementação de legislação própria. Neste sentido, a interlocução entre o Conselho de escola, grêmio estudantil, associações de pais, mestres e funcionários ganha destaque, de forma que possa culminar em ações que privilegiem a organização de um Projeto de escola que possa representar a todos e convergir em qualidade de educação. Para Alves:

Quando a comunidade escolar tem acesso às informações e é garantido o seu direito à participação na tomada de decisões, ela tem condições de compreender melhor o funcionamento da escola e se organizar para assegurar os critérios de definição de prioridades, de forma que o Estado atenda aos interesses da maioria. É uma das maneiras de fazer funcionar a escola e organizá-la com vistas à melhoria da qualidade de ensino (ALVES, 2005, p. 22).

Assim, na implementação de um plano de intervenção, faz-se necessário um estudo diagnóstico acerca das instâncias colegiadas existentes, como elas se organizam, como elas funcionam, quem são seus membros, como se efetiva a representatividade, a periodicidade

de reuniões, natureza do regulamento, formas de eleição dos representantes, como se dão as interações com a comunidade, como é feita a prestação de contas da escola, como se registram as ações do Conselho escolar, entre outras questões. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao papel dos partícipes do processo educativo da importância de opinar e decidir sobre a escola que se quer, seus rumos, suas necessidades e suas ações na concretização de sua função de educar. Para tanto, faz-se necessária a definição clara de atribuições e o papel político do gestor e do Conselho Escolar, destacando as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação.

Nesse contexto, é relevante considerar o Regimento Escolar, um instrumento fundamental para a organização pedagógica e administrativa da escola, em que se verifica a qualidade das informações sobre as instâncias colegiadas, de modo especial, do Conselho escolar.

Assim, é importante analisar os segmentos existentes na comunidade escolar e como eles encontram-se organizados no Conselho escolar. De acordo com o caderno Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania (BRASIL, 2004), os Conselhos devem ser constituídos por representantes da direção da escola, dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não docentes e da comunidade local. Nessa direção, o referido documento prevê que “como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. Ele só existe enquanto está reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele” (p. 44).

Complementando a análise, é essencial que se realize um estudo de como as atribuições do Conselho escolar estão sendo cumpridas pelos membros representantes de cada segmento. Desse modo, devem ser observadas as cinco funções e aspectos dos Conselhos de Escola, como destacado anteriormente, acrescidos da função pedagógica, sugerida na Cartilha Conselho de Escola (2014, p. 8), que “refere-se ao acompanhamento sistemático das ações

educativas desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas e alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo o cumprimento das normas da escola, bem como a qualidade social da instituição escolar”.

Para cumprir os objetivos do Conselho Escolar é importante garantir a periodicidade das reuniões. Para que essas reuniões atinjam os objetivos propostos, faz-se necessária a definição dos assuntos que serão discutidos em cada encontro, em ordem de importância e prioridade, ou seja, com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros, para que possam, junto a cada segmento escolar e representante da comunidade local, informá-los do que será discutido e definir em conjunto o que será levado à reunião.

Após as reuniões, há a escrita de atas que devem ser lidas e assinadas por todos os presentes. Esses documentos podem contribuir muito na avaliação do Conselho, uma vez que a partir dos registros podemos avaliar todos os aspectos relacionados à participação de seus membros, os assuntos discutidos, as preocupações privilegiadas, os avanços do grupo, constituindo uma memória de sua atuação na escola.

A representatividade revela-se um aspecto importante, cabendo à escola se organizar, de tal forma, que favoreça a participação de todos os segmentos na realização de encontros, com o intuito de realmente fazer do Conselho Escolar um sustentáculo do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Se a pretensão é que a escola seja realmente um espaço democrático, é importante que se garanta a todos o acesso às informações. Para isso, torna-se necessário criar canais que facilitem a comunicação entre os diferentes segmentos da escola. Com esses cuidados, o Conselho Escolar estará garantindo a transparência das ações da escola, como instituição pública que tem o compromisso de “prestar contas” de seu trabalho.

Diante do exposto, podemos assegurar que somente após conhecer a realidade da escola é possível pensar em um plano de intervenção. A estruturação de mecanismos para a implementação da

gestão democrática poderá contribuir para a efetivação de ações que possam valorizar e empoderar as instâncias participativas já instituídas ou pensar em novas propostas para a realização de um trabalho comprometido com o coletivo.

Como possibilidade de efetivar o processo de implementação de um Conselho Escolar, destacamos algumas ações necessárias. A primeira delas é mapear a situação de participação democrática na escola. Para o levantamento desses dados, sugerimos a aplicação de um questionário para a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários administrativos e pedagógicos), no sentido de verificar as necessidades da escola, a situação da participação dos diferentes sujeitos no cotidiano da escola, as ideias e os entendimentos de cada segmento da comunidade escolar sobre o assunto, as expectativas de cada segmento etc.

Num segundo momento, a partir dos dados coletados, pode-se analisar a percepção dos envolvidos para conhecer as especificidades das demandas da escola e das estratégias para uma gestão mais direcionada à realidade local. Isso poderá contribuir para a implantação ou para o fortalecimento de ações mais diretas por parte dos membros dos Conselhos Escolares.

Assim, podemos pensar na constituição/no fortalecimento de uma instância colegiada mais participativa em que problemas como os apontados pelos teóricos que tratam dos Conselhos Escolares possam ser minimizados. Desse modo, questões que inviabilizam a qualidade das ações da escola podem ser redimensionadas, como a insegurança do gestor em dividir a responsabilidade pela escola, a falta de participação efetiva dos membros do Conselho, o desconhecimento de suas atribuições e da importância de sua atuação na escola, em grande parte pela falta de iniciativa, omissão e despreparo dos próprios conselheiros, ausência de mobilização dos alunos para efetivação do grêmio estudantil, dificuldades dos pais e familiares em estarem presentes na escola, acompanhando as crianças em sua trajetória escolar.

Num terceiro momento e, diante dessas questões, podem ser pensadas algumas estratégias para melhorar os impasses levantados e

criar condições favoráveis para a efetivação do trabalho coletivo na escola.

Uma das estratégias se relaciona à preparação e a sensibilização dos membros do Conselho Escolar e à realização de reuniões entre os vários segmentos que compõem a escola para estudo do projeto político pedagógico, regimento escolar, estatuto do Conselho Escolar. Esse movimento permite um conhecimento das formas como a escola se organiza, seus objetivos no âmbito da comunidade, os direitos, os deveres e as atribuições de cada segmento, a estrutura pedagógica que a move, entre outros aspectos. A partir do conhecimento mais sistematizado da realidade escolar, podemos empreender iniciativas para um trabalho que articule teoria e prática, ou seja, o que consta nas diretrizes e nos documentos e o que acontece no cotidiano escolar.

Num quarto momento, consideramos ser necessária a socialização das informações e ações realizadas, por meio de panfletos, jornais, informes, para que os diferentes sujeitos possam ter conhecimento sobre possíveis formas de participação.

Além disso, também consideramos relevante a realização de oficinas temáticas, que abordem temas relativos à organização e à gestão democrática da escola, enfocando as concepções e princípios da gestão democrática, bem como a relação entre o gestor e o Conselho Escolar, a definição dos conselhos, o significado e papel dos conselheiros e o significado da representação, a função político-pedagógica e o estudo do estatuto do Conselho Escolar. A formação dos representantes é um forte indicador para o fortalecimento das ações no âmbito dos Conselhos.

Por fim, como um quinto momento, entendemos que a socialização sistematizada das informações sobre as ações do Conselho Escolar é essencial, representada por cronograma, pautas e atas das reuniões, proposição de reuniões ampliadas, relatórios de prestação de contas, que devem estar acessíveis a todos. Nesse contexto, o papel do diretor se sobrepõe, porque é a figura que irá organizar os processos. O diretor não pode estar voltado apenas para as questões administrativas da escola, uma vez que sua atuação deve

ser mais ampla e desvelar uma liderança cooperativa, ou seja, deve “aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola” (LIBÂNEO, 2008, p. 332).

Cumpre ressaltar que a eficácia da atuação dos Conselhos Escolares está atrelada a vários aspectos, como os que aqui foram apontados. Mas, consideramos que um estudo diagnóstico sobre o funcionamento da escola, um plano de ação, um acompanhamento das ações, uma política de formação dos membros do colegiado, uma socialização das ações do colegiado podem ser instrumentos para o fortalecimento ou para a implantação de práticas participativas e de gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito de espaços democráticos, encontramos uma diversidade de visões, concepções e práticas, assim, devemos considerar que é impossível não se pensar que conflitos ou confronto de ideias surjam em seu interior. Enfrentar essas questões e buscar práticas mais justas e construtivas impõe-se como um grande desafio para a escola. Cabe salientar que a forma de gestão democrática não se configura como um modelo pronto a ser seguido. É um processo de conquista, em que o gestor tem o importante papel de abrir as portas da escola, informando e divulgando suas ações e ideias, bem como envolver a comunidade escolar como um todo.

Com relação às ações propostas no plano de intervenção aqui proposto para fortalecer instâncias democráticas na escola pretende-se que pais, professores, funcionários e alunos, possam gradativamente assumir os espaços de participação na escola não como meros fiscalizadores ou expectadores, mas como companheiros comprometidos na caminhada rumo à qualidade do ensino, com direito de contribuir com suas opiniões, agregando novos olhares à realidade escolar. Nessa perspectiva, à escola cabe atuar como provocadora dessa participação, apresentando bons motivos para a participação e atuação das famílias na escola.

Nessa direção, consideramos que a formação dos membros dos Conselhos Escolares pode favorecer a efetividade das ações colegiadas, uma vez que pode fazer com que conheçam os papéis que devem desempenhar na escola. Oportunizar o conhecer, o pensar, o sentir, a ação e a reflexão sobre a ação, construindo assim uma teia de formação, por meio de um processo sistemático, que permite a ação-reflexão-ação na constituição de uma comunidade escolar, capaz de posicionar-se criticamente na sociedade.

Para que o Conselho Escolar tenha um papel efetivo, democratizando a escola, não basta ele funcionar isoladamente, mas como articulador dos diferentes coletivos da escola (Associação de pais e mestres, Grêmios Estudantil, Conselhos de classe...) e, para que isso ocorra, a sua presença e organização na escola são fatores primordiais para o cumprimento de suas funções. Um Conselho constituído a partir de uma visão democrática apresenta grande tendência de desenvolver seu trabalho a partir dessa perspectiva, imiscuindo-se uma tendência de mero cumprimento de uma exigência burocrática, mas possibilitando uma participação ativa e cidadã da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar em revista*. 2008, n. 31, p. 129-144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09>>. Acesso em 10 de out. 2017.

ALVES, João Batista Pereira. *A trajetória, possibilidades e limites dos conselhos de escola na rede municipal de Vitória-ES*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/joaoalves05.pdf>. Acesso em: 2 de out. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal*. Brasília. 1988.

BRASIL. Leis e decretos. *Lei n. 9.324, de 23.12.1996*: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005*: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL. *Conselhos Escolares: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. *Conselho Escolar: gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, Maria Cecília. Planos de ação dos cursistas para o fortalecimento do conselho escolar, In: *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

NASCIMENTO, Jociane M. S. *Conselho Escolar: Os Desafios na Construção de Novas Relações na Escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/jociane_maria_sousa_nascimento%5B1%5D.pdf>. Acesso em 10 out. 2017.

OZEIKA, Margareth. *A contribuição do conselho escolar na gestão da escola*. SEE Mato Grosso, s/d. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-contribuicao-do-conselho-escolar-na-gestao-da-esco-1>>. Acesso em 8 out. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Cartilha Conselho de Escola*. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho*. ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf>. Acesso em 6 nov. 2017.

EDUCAÇÃO E PESQUISA NA PERSPECTIVA DA TOTALIDADE CONCRETA

Noemi Ferreira Felisberto Pereira¹

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento científico não é prerrogativa do homem contemporâneo, mas desenvolveu-se passando por rupturas e continuidades na tentativa de compreensão da natureza, do homem, do mundo. Esse desenvolvimento é marcado pelas condições e necessidades materiais do momento onde os sujeitos estão inseridos — Andery (2012), Marx (1993), Lukács (1968), Kosik (2010).

Essa íntima relação entre a ciência e as necessidades humanas mostra-se evidente na atualidade, dado o desenvolvimento do conhecimento científico, do sistema societário que estamos inseridos e da própria sociedade, na qual os homens para suprir suas carências agem de forma prática utilitária, sem questionamentos e reflexões para além do aparente.

Diante de tal complexidade, é essencial que a pesquisa busque a essência e que qualquer análise no campo das ciências — sejam ciências sociais, ciências exatas, ciências humanas — considere a relação inseparável entre o conjuntural e o estrutural. Em outras palavras, impõe buscar a totalidade.

Entendendo a totalidade, conforme expôs Kosik (2010), em que ela (a totalidade) não é todos os fatos, mas é a realidade como

¹ Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira, UNIOESTE. Doutoranda em Ciências Sociais e Humanidades (UNIOESTE). E-mail: noemi.ferreira@unila.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/9998622377119407>

um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato² qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido é que entendemos que a realidade educacional tem que ser analisada levando em conta que ela é resultado da ação dos seres humanos. Ancorada nessa premissa, esta reflexão é uma tentativa de compreender a educação partir de sua relação estrutural. De outra forma, buscamos pensar este objeto em sua historicidade e em sua totalidade.

Dessa forma, buscar-se-á examinar o objeto considerando as inter-relações e as mediações que o mesmo sofre. Por meio das categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana, o estudo procurará sintetizar a realidade para além da visão fenomênica, buscando a visão do conjunto, da totalidade. Partindo da pesquisa bibliográfica, este capítulo desenvolverá reflexões sobre a categoria totalidade buscando entendê-la para, então, elaborar o conhecimento sobre nosso objeto dentro desta perspectiva. Como desdobramento do entendimento da categoria totalidade, selecionamos, ainda, outras duas mediações que julgamos necessário para amplitude aqui proposta. São elas: a relação sujeito/objeto; o papel da consciência na construção do conhecimento.

As discussões estão fundamentadas em autores como Kosik (2010), que propõem a construção do conhecimento a partir da destruição da pseudorealidade. Frigotto (2008, 2011), filósofo da educação que discorre sobre a interdisciplinaridade na perspectiva da totalidade e dispõe sobre a educação considerando a materialidade que está inserida. Já para o debate do estudo do ser temos Georg Lukács (1969). Com Leandro Konder (2008) temos o estudo da dialética, do trabalho, da totalidade e outros conceitos fundamentais para o marxismo. Para compreender a ciência numa perspectiva histórica embasamos em Andery (2012). Ciavatta (2007, 2011) concentra-se nas mediações históricas das categorias trabalho e educação. Freud (1950) dedica-se ao estudo do animismo, da magia e

² Karel Kosik (2010) explica ainda que o fato pode ser: uma classe de fatos ou conjunto de fatos.

da onipotência do pensamento. Jantsch e Bianchetti (2011) discutem a interdisciplinaridade e a filosofia do sujeito.

O capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos o conceito de totalidade e as implicações para a educação. Em seguida, discorremos sobre a relação do sujeito com o objeto perpassando pelo protagonismo do objeto pelo sujeito, do sujeito sobre o objeto e pela concepção onde ambos estão no mesmo plano. Num terceiro momento, fazemos uma análise sobre o papel da consciência na construção do conhecimento.

A TOTALIDADE HISTÓRICA

Partindo da concepção materialista, a totalidade é mais do que a soma das partes, é uma visão de conjunto que permite ao sujeito enxergar o objeto presente como síntese de múltiplas determinações históricas. Para Ciavatta (2007), a dialética da totalidade é uma teoria em que os seres humanos e objetos existem em situação de relação e nunca isolados. Para a autora, estudar um objeto nessa perspectiva “é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural” (CIAVATTA, 2007, p. 24).

Frigotto (2008), retomando Kosik (1978), afirma que a totalidade concreta não é tudo e nem a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto delimitado, as múltiplas determinações e mediações que o constitui. O autor explana, ainda, que delimitar o objeto para a investigação não é fragmentá-lo ou limitá-lo arbitrariamente, pois se o processo do conhecimento impõe a delimitação de determinado problema, temos que considerar as múltiplas determinações que o constitui (dimensão política; social; científica; antropológica, psíquicas, estéticas).

Assim, “se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões” (FRIGOTTO, 2008, p. 45). Konder (2008) pondera que a investigação na visão da totalidade

não pretende esgotar toda a realidade a que se refere, pois pode existir algo que escape a síntese do pesquisador. Isso, todavia, salienta o autor, não dispensa o esforço de elaborar conhecimento considerando a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta.

A partir dessas considerações, vemos que a educação sofre as mediações da relação capital-trabalho, que refletem no âmbito educacional e na luta dos sujeitos Sem Terra por uma educação que busca a transformação social. A realidade concreta de que partimos é a do Ensino Médio Integrado à educação profissional no Brasil e suas mediações na estrutura econômica produtiva, bem como as lutas de sujeitos pela indissociabilidade entre trabalho técnico e trabalho intelectual e pela formação de *omnilateral* do ser humano nessa modalidade de ensino.

Todavia, concordamos com Kosik (2010) que preceitua que para uma discussão científica temos que penetrar na essência do objeto, uma vez que a realidade não se apresenta imediatamente ao sujeito pesquisador, pois como homens, agimos objetivamente sobre a natureza para suprir nossas necessidades. Para o autor:

No trato prático-utilitário com as coisas — em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer estas — o indivíduo cria duas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 2010, p. 10).

Nesse cenário, experimentamos uma atividade prática utilitária por meio da qual criamos nossas próprias representações das coisas, gerando a pseudo realidade. Por isso, a necessidade de investigação com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõe, a fim de compreender o que está obscuro, confuso ou omitido para chegar ao conceito do todo, agora abarcando suas múltiplas relações, a totalidade.

Kosik (2010) enfatiza que a construção do conhecimento deve, necessariamente, partir da desconstrução da pseudo realidade. Para isso, temos que, dialeticamente, apontar de onde provêm os

fenômenos, como os mesmos são constituídos e quais suas (inter) dependências. Dessa forma, o pesquisador consegue separar o fenômeno da essência e o secundário do essencial para a constituição do conhecimento.

Essa separação é o que diferencia a práxis revolucionária/ciência da práxis utilitária e é nessa perspectiva que procuraremos desvendar como ocorre o conflito capital-trabalho dentro do Ensino Médio Integrado na escola convencional e na escola onde o Ensino Médio Integrado é balizado pelos princípios pedagógicos do MST.

Isso demanda reconhecer as contradições internas da educação profissional em uma sociedade de classes, na qual dominantes e dominados buscam interesses divergentes. Nesse sentido, o próprio sistema escolar é mediado por contradições, uma vez que a classe dominante, por sua força hegemônica, tenta — e por vezes consegue — articulá-lo de forma a atender seus interesses, desvinculando-o do caráter educativo e histórico.

Todavia, educadores e, principalmente, a classe trabalhadora organizada em movimentos coletivos confrontam a lógica do capital, lutam para transformação da ordem social vigente, por justiça social. Para o MST a educação é um instrumento fundamental para a continuidade da luta pela terra que possibilita trabalhar, produzir e viver dignamente³.

Nesse sentido, educação é um processo de formação da pessoa humana, por meio da qual as pessoas se inserem na sociedade transformando-se e transformando tal sociedade. Por isso, a educação “está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 2005, p. 161).

Dessa forma, as contradições refletem na política educacional e, mais notadamente, na modalidade educação profissional — seja

³ Texto de apresentação do MST disponível em <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text> acessado em 12/01/2016.

ela integrada ou não — que serve ao capital na medida em que busca formar mão de obra para o mercado, separa o ensino da vida, do saber construído historicamente, e conserva as estruturas capitalistas; e nas lutas dos trabalhadores que buscam uma educação profissional que possibilite a emancipação política, social e cultural dos sujeitos.

Por isso, para investigar dentro na perspectiva da totalidade temos que reconhecer como as características: produtividade, mercantilização da produção humana, a empregabilidade, concorrência, permeiam o ensino profissional. Demanda, também, reflexão sobre a polissemia da categoria trabalho, sua gênese, e a vinculação com a educação profissional tanto do ponto de vista do capital como na perspectiva de o trabalho ser um ato necessário a todo ser humano, ou seja, ontológica.

Dessa forma, buscaremos fazer uma análise não limitada da relação capital-trabalho no ensino profissional integrado. Procuraremos compreender os nexos internos entre esse objeto e as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana, de forma que a investigação vá para além da aparência e alcance a essência dos acontecimentos. Por consequência, empenharemos por interpretar nosso objeto dentro da realidade, explicando-a a partir do próprio real, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases. Partiremos do abstrato ao concreto por meio do movimento do pensamento no pensamento.

Kosik (2010) explica que esta progressão do abstrato ao concreto, move-se no plano abstrato, em que ocorre a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. Portanto, a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento que consiste na superação da abstratividade. Por isso,

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado [...] mas o sentido do exame está no fato de que seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir seu movimento, chega a algo diverso — pelo seu conteúdo — daquilo que tinha partido (KOSIK, 2010, p. 29).

Assumimos, assim, o caráter dialético do todo e das partes, admitido, a unidade das contradições e a dialética do fenômeno e da essência; da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos (KOSIK, 2010), pois são justamente os elementos contraditórios que formam uma totalidade.

A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Pensar a relação capital-trabalho no Ensino Médio Integrado somos obrigados a nos posicionar. Nossa opção em relação a escolha do objeto já traz em si uma opção de escolha do sujeito pesquisador, uma intencionalidade de ação na realidade educacional presente, um elemento político que é a responsabilidade enquanto educador com uma formação *omnilateral* do educando.

Trabalhamos na perspectiva que o pesquisador não é neutro, mas condicionado pela realidade e materialidade na qual está inserido: um contexto no qual as políticas sociais são influenciadas por princípios capitalistas neoliberais, povoado por desigualdades e exclusões sociais em que “a educação não é mais direito social subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Por conseguinte, a relação sujeito-objeto vem marcada pelas concepções e condições de classe do pesquisador. Nesse sentido, afirma Frigotto (2008) que não tem como produzir conhecimento neutro, uma vez que o investigador busca apreender relações que estão marcadas na materialidade social de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas na qual o sujeito que investiga faz parte do objeto de estudo.

Ciavatta (2009) citando Schaff (1978) apresenta as seguintes formas de conceber a relação sujeito objeto: a) o sujeito que conhece; b) ao objeto do conhecimento; c) o conhecimento como produto do processo cognitivo, que é uma interação específica do sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido.

Na concepção sujeito que conhece o objeto, o protagonista é o objeto, enquanto o pesquisador é passivo, contemplativo e receptivo.

Essa vertente se aproxima do pensamento platonista e idealista do conhecimento em que “o verdadeiro saber era contemplativo, um saber que não criava objetos, que apenas determinava parâmetros e critérios a serem atingidos” (ANDERY, 2012, p. 68).

Platão separa corpo fugidivo da alma eterna, o permanente do efêmero. Para ele só se alcança o estágio do conhecimento verdadeiro o pesquisador que se desliga do mundo sensível e ascende ao mundo inteligível, por meio das ideias. “O filósofo era aquele que conhecia contemplativamente o real” (ANDERY, 2012, p. 76). Ancorado nessa relação sujeito-objeto, o julgamento, a análise só é considerada verdadeira quando sua formulação está conforme o objeto.

Diferentemente da primeira, a concepção aportada na relação o sujeito que conhece objeto o protagonismo é do investigador. O pesquisador tem papel ativo e exclusivo no processo de produção do conhecimento. A totalidade é considerada como um atributo do investigador e só ele pode atingi-la. Esse posicionamento desconsidera as condições objetivas em que está inserido o objeto.

Nesta relação, é privilegiada a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o investigador é absoluto na construção do conhecimento e do pensamento. Isto é a filosofia do sujeito. Jantsch e Bianchetti (2011) discorrem que:

Uma das consequências desta compreensão do processo de conhecimento é avaliar de forma moralizada esse processo, destacando-se, então, a polaridade bem x mal. Além disso, o bem e o mal no mundo do conhecimento são lidos a partir da redução voluntarista (ato de vontade) do sujeito que conhece ou que constrói conhecimentos (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 19-20).

A filosofia do sujeito determina a realidade e está correlacionado com a onipotência do pensamento. São formas de pensamento que se aproxima do animismo. Freud (1950) define o animismo como um sistema de pensamento que permite apreender todo o universo como uma unidade isolada de um ponto de vista único.

No animismo o sujeito começa a fazer ou procurar possibilidades para interferir ou controlar a realidade. Para Freud (1950), “o princípio que dirige a magia, a técnica da modalidade animista de pensamento, é o princípio da ‘onipotência do pensamento’” (FREUD, 1950, p. 58).

Para este autor “a técnica do animismo, da magia, revela, da maneira mais clara e inequívoca, uma intenção de impor as leis que regem a vida mental às coisas reais” (FREUD, 1950, p. 61). Logo, a pesquisa dentro dessa óptica é marcada pela transcendência da consciência, é a transferência do psíquico do pesquisador para o objeto.

Para nossa pesquisa sobre a relação capital-trabalho no Ensino Médio Integrado, estamos aportados na relação sujeito-objeto que tem o conhecimento como produto do processo cognitivo. Esta concepção da ênfase na relação entre sujeito-objeto que Marx (1993), na primavera de 1845, em “Teses de Feuerbach”⁴ coloca em evidência criticando a apreensão do conhecimento só a partir do objeto ou da intuição. Na primeira tese o filósofo pontua que

A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias — o de Feuerbach incluído — é que as coisas [der Gegenstand], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do *objecto*⁵ [des Objekts] ou da contemplação [Anschauung]; mas não como *atividade sensível humana*⁶, práxis, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado activo foi desenvolvido, em oposição ao

⁴ O Vieira (1996) retomando bloch, traz uma análise sobre as 11 Teses sobre Feuerbach publicadas em 1847, dividindo-as em quatro grupos a partir da temática. No primeiro grupo estão as teses um, três e cinco que são relativas à teoria do conhecimento. “Nestas teses Marx supera as epistemologias do idealismo e do materialismo anterior, inclusive de Feuerbach, as quais se fundam na contemplação ou no ativismo” (VIEIRA, 1996, p. 28). Dessa forma, a teoria do conhecimento de Marx é fundada no campo da práxis.

⁵ Grifos do autor

⁶ Grifos do autor

materialismo, pelo idealismo — mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objectos [Objekte] sensíveis realmente distintos dos objectos do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objectiva [gegenständliche Tätigkeit] (MARX; ENGELS, 1993, p. 125).

A partir desse posicionamento, consideramos que é fundamental uma interação dialética do pesquisador com o objeto. Para isso, não podemos nos afastar do mundo, da realidade. O real é imprescindível para o conhecimento dentro da totalidade concreta, é por ela que podemos fugir do idealismo e da simples contemplação.

Nesse sentido, concordamos com Ciavatta (2009) que ao agir e ao conhecer, o homem se aperfeiçoa a partir das relações do homem com a natureza e com todos os seres que a ela pertencem, com outros homens e consigo mesmo. Nessa concepção, o conhecimento é um processo complexo, que introduz a noção de totalidade social que envolve o pesquisador.

Tal sujeito faz “parte de uma totalidade de relações econômicas, políticas, culturais etc., fundamentalmente sociais, construídas no ato do homem de produzir e reproduzir a vida e de se relacionar nessa produção. É o que Marx chama de concreto real” (CIAVATTA, 2009, p. 59).

A terceira tese de Marx sobre Feuerbach critica o materialismo vulgar quando considera que seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, ressaltando, a atividade dialética de que as circunstâncias também são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o próprio educador precisa ser educado.

É a visão da realidade não fixa, de movimento que compõe a realidade no qual “os elementos vida social-consciência, base econômica-superestrutura interagem entre si [...]. A práxis consiste, portanto, em atividade do homem que conscientemente transforma o mundo” (VIEIRA, 1996, p. 33-34).

Essa abordagem “implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando-se, com isso, a tensão entre o

sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o pesquisador não é o ser registrador que contempla passivamente o objeto. Ele é um sujeito que tem papel ativo, mas que tem seus limites e é condicionado pelas condições materiais que o rodeiam. Compreendemos que “a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração” (ANDERY, 2012, p. 10).

Em outras palavras, “as ideias, como um dos produtos da existência humana, sofrem as mesmas determinações” (ANDERY, 2012, p. 12) e, por consequência, a produção do conhecimento é um processo que está intimamente ligado à materialidade social do sujeito investigador e, por isso, sofre as determinações históricas de seu tempo e espaço.

O PAPEL DA CONSCIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Partindo do entendimento que a relação sujeito-objeto não é neutra, senão parte do seu agir, compreendemos que a “consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa, é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (KOSIK, 2010, p. 26). Essa compreensão está baseada na teoria materialista do conhecimento que capta o caráter ambíguo da consciência que, de acordo com Kosik (2010), escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo.

Mauro Iasi (1999) fala da consciência como um processo que desenvolve dialeticamente, “onde cada momento traz em si os elementos de sua superação, onde as formas já incluem contradições que ao amadurecerem remetem a consciência para novas contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contem saltos e recuos” (IASI, 1999, p. 13).

Nesse sentido, Kosik (2010) discorre que na produção do conhecimento a consciência humana deve ser considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo como no ante predicativo. No primeiro, o conhecimento é explícito, justificado, racional e teórico, enquanto que segundo, é totalmente intuitivo. Para o autor, a consciência é constituída da unidade dessas duas formas: práxis objetiva e apropriação prático-espiritual do mundo que se interpenetram e influencia reciprocamente.

Entendemos, assim, que a consciência é a objetividade tornada subjetiva. Dito de outra forma, a exterioridade compõe a consciência do sujeito, a interioridade, por isso ela é condicionada à materialidade. Nesse sentido, a produção do conhecimento na perspectiva da totalidade tem que ter relação com a materialidade, e, por isso, como pesquisadores temos que compreender os elementos da materialidade que determinam nossa consciência.

Lukács (1968) afirma “que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 1968, p. 3). O autor continua a discussão apresentando o papel da consciência para Hegel e em Marx.

Para Hegel, a manifestação da consciência se dá na própria consciência, o homem aparece como criador de si mesmo. Dentro dessa concepção, a consciência está pronta e a história vai fazer ela surgir em algum momento. Logo, a realidade externa se objetiva na consciência que está fora do ser. Assim, para Hegel, a manifestação da consciência humana está no produto, pois a realidade interna se espelha na externa.

Para Marx a consciência é um processo histórico do movimento do real. A ontologia marxiana busca a universalidade pelo trabalho que é produto da própria história. Quanto mais o sujeito trabalha mais ele transforma a realidade. O trabalho forma qualitativamente todas as coisas e o desenvolvimento da consciência é também produto do trabalho.

Lukács (1968), baseado em Marx, discorre que o trabalho possibilita ao indivíduo ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. E a consciência é fundamental nesse processo, uma vez que “ela deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia ‘já na representação do trabalhador’, isto é, de modo ideal” (LUKÁCS, 1968, p. 4). Assim,

Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria [...] Marx entendia a consciência como um processo tardio do desenvolvimento material (LUKÁCS, 1968, p. 2-3).

Nesse sentido, a consciência é determinada e ao mesmo tempo determina, por isso a consciência não é absoluta. Enquanto que no hegelianismo: o espírito (reino da consciência) determina a realidade — a consciência precisa da história porque ela é a manifestação da história —, no marxismo: a matéria e o espírito nascem a partir do desenvolvimento da própria matéria. A história perpassa os dois elementos: espírito e a história. O desenvolvimento é um produto histórico, porém não é isolado porque também é produtor.

Seguindo essa lógica, compreendemos que nem pesquisador nem objeto são autônomos. Assim, para uma investigação que busca pesquisar dentro da concepção da totalidade concreta o eixo é, justamente, a materialidade, em que a realidade é concebida como uma mediação.

Dessa forma, reconhecemos que, enquanto investigadora, não temos autonomia plena na investigação do real. Apesar de existir certo “protagonismo” do pesquisador para realizar o movimento da desconstrução, da representação fixa do objeto, da pseudo realidade, estamos cientes do perigo da arbitrariedade subjetiva grosseira, de colocar no objeto características inexistentes.

Por isso, a necessidade de pensar a relação capital-trabalho no Ensino Médio Integrado como um presente que é a síntese de múltiplas determinações da história. É um posicionamento que

considera a realidade educacional resultado da ação dos seres humanos interligados ao mundo do trabalho, ao sistema de produção, ao sistema político, aos movimentos sociais.

Assim, a historicidade vai possibilitar o mergulho no objeto. Isto é, pensar o objeto em sua totalidade. Nesse sentido, as mediações são fundamentais, pois é por meio delas que compreenderemos as leis que regem a relação estabelecida no curso de agroecologia Integrado ao Ensino Médio no IFPR, tanto no contexto convencional, como no influenciado pelos princípios pedagógicos do MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas, compreendemos que para se estudar a educação, mais especificamente a relação capital-trabalho no Ensino Médio Integrado na perspectiva da totalidade concreta, devemos considerar que tal objeto está diretamente relacionado com o sujeito pesquisador, dada as relações materiais que determinam ambos.

Entendemos que, apesar da delimitação do objeto, devemos buscar as múltiplas relações que o constitui para descobrir a estrutura significativa da realidade do Ensino Médio Integrado, de modo a fugir do imediato, do aparente e penetrar na essência. Para isso, devemos passar pelas mediações da relação capital trabalho que refletem na política de Educação Profissional.

Assim, durante esse processo, partiremos do pensamento abstrato para o concreto fazendo o movimento de modo a superar a abstratividade, a imediaticidade, tendo como premissa que existe uma a relação dialética entre sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado.

Esse entendimento permite: a) a superação da ideia que a ciência é resultado da contemplação e do idealismo platonista, em que o conhecimento para ser verdadeiro deve estar desligado do mundo material e ser tal qual objeto pesquisado; b) o sobrepujamento

da filosofia do sujeito em que o investigador é absoluto no processo de produção do conhecimento e, por conseguinte, trazendo para a pesquisa formas do pensamento que se aproximam do animismo.

Concluímos, assim, que para esta pesquisa alcançar a perspectiva da totalidade, devemos partir da realidade em que o pesquisador e o objeto sofrem as determinações históricas das relações econômicas, culturais, políticas, biológicas.

Desta feita, depreendemos que conhecimento científico é condicionado pela materialidade que os sujeitos estão inseridos e, portanto, não é neutro, uma vez que, nossa consciência reflete a realidade ao mesmo tempo busca modificá-la.

Isso porque, enquanto educador e pesquisador, devemos lutar por uma educação na perspectiva da escola unitária arrazoada por Gramsci (2001), na qual a cultura geral, humanista, formativa, equilibra de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Em outras palavras, uma educação que esteja sedimentada na necessidade maior de possibilitar a emancipação política, social e cultural dos educandos.

Consequentemente, reconhecemos que, como pesquisadoras, não somos autônomas nem neutras. Ao contrário, sabemos que nossa produção está intimamente ligada à materialidade e, portanto, sofre as determinações históricas de nosso tempo e espaço. Eis aí a necessidade de compreender que a realidade do Ensino Médio Integrado não se dá de maneira superficial e fragmentada, mas, conforme Kosik (2010), ela deve ser vista na perspectiva histórica, dialética e concreta, para além do imediatismo.

Portanto, para o estudo da relação capital-trabalho no Ensino Médio Integrado dentro da perspectiva da totalidade devemos considerar que o sistema educacional é resultado da ação do homem e que está interligado ao sistema social, ao mundo do trabalho, ao sistema político e às lutas de classe.

Em suma, compreendemos que para o desenvolvimento desta pesquisa na perspectiva da totalidade, devemos partir do real e do

pressuposto que o início deve ser igual ao resultado, porém um resultado que não era conhecido, pois a partir do concreto pensado é que chegaremos a algo diferente do ponto de origem e poderemos, dentro de nossos limites, lutar por um sistema educacional que atente para formação *omnilateral* do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amalia; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: *Para Compreender a Ciência - Uma percepção histórica*. São Paulo: Educ, 1996.

ANDERY, Maria Amalia. O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. ANDERY, Maria Amalia; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. In: *Para Compreender a Ciência - Uma percepção histórica*. São Paulo: Educ, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. In: *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): Introdução a uma história fotográfica. In: *Memória e Temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2007.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. In: *Ideação*. Foz do Iguaçu/PR, v. 10, n. 1, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, jan/abr. 2011, v. 16, n. 46.

FREUD, Sigmund. Animismo, magia e onipotência de pensamentos. In: *Totem e Tabu e Outros Trabalhos* (1913-1914). Coleção obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1950.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*. v. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- IASI, Mauro Luis. *Processo de Consciência*. São Paulo: CPV, 1999.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LUKÁCS, George. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Congresso Filosófico Mundial*. Viena, 1968.
- MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã* (I — Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST. In: *Caderno de Educação*, n. 13, ago. 2005.
- VIEIRA, Antonio Rufino. A filosofia marxiana uma análise das teses de Marx sobre Feuerbach. In: *Princípios: Revista de Filosofia*. Natal, v. 3, n. 4, 1996.

EDUCAÇÃO E RACISMO: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA EM TEXTO OFICIAL

Maria Helena Mendonça Sampaio¹

INTRODUÇÃO

Por meio da educação, os indivíduos têm a possibilidade de se apropriar de conhecimentos, crenças e valores, ao mesmo tempo em que é ela mesma que, nos dias de hoje, deve garantir a esses indivíduos o direito de apropriação do conhecimento, ou seja, a educação é meio e fim para o exercício da vida em sociedade.

Há de se considerar que a educação, desde a formação do homem primitivo, é eivada por uma característica dialética, o que permite o movimento de interesses conflitantes, os quais refletem a dinâmica social. A partir disso, surgem questões de toda ordem, como as ideias e as posturas de discriminação racial — prática social que envolve relações de poder.

No Brasil, essa prática suscitou, e ainda vem suscitando, a elaboração de documentos oficiais (pareceres, resoluções, leis, etc.) que parametrizam a educação formal, em busca de um ideal pedagógico que se ajuste a todos, e procuram deslegitimar o abuso de poder sofrido pelo negro. Busca-se a redenção perante o negro, redimensionando o discurso pedagógico que emerge desses textos.

Considerando o contexto, tentaremos, neste trabalho, realizar uma investida sobre os Estudos Críticos de Discurso, com o objetivo de investigar as relações entre discurso e racismo subjacentes nos textos oficiais destinados à legitimação de políticas afirmativas em prol de uma educação igualitária, sem distinção racial.

¹ Doutora em Linguística pela UFC; Marinha do Brasil; sampaio_helena@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/0128457025849803>.

Para entendermos essas relações, a princípio apresentaremos, com base em Ponce (2007), um breve histórico da educação, desde o seu modo de funcionamento nas comunidades primitivas até a construção do ideal pedagógico para o homem contemporâneo.

Em seguida, ao tratarmos do racismo, assumiremos a perspectiva de Van Dijk (2005, 2008), a partir da qual se pode entender o racismo como uma prática social construída e adquirida por meio da reprodução do discurso.

Ainda estudaremos, com base em Van Dijk (2008), um parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação que deu origem à legalização de orientações curriculares nacionais voltadas para a educação das relações étnicas e raciais e verificaremos em que medida o uso de dadas estruturas evidencia a reprodução das relações de poder, notadamente as estabelecidas entre brancos e negros.

Acreditamos que a discussão proposta neste trabalho é relevante para o entendimento acerca do modo como o discurso se constrói, reproduzindo ou transformando as relações de poder.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A história nos conta que, há muito tempo, a educação está a serviço dos que detêm o poder. A formalização da escola como espaço de apropriação do conhecimento é uma consequência disso, portanto não se pode negar que, através da educação escolar, perpassa a ideologia de quem a controla.

Apenas nas comunidades primitivas, a educação se dava de modo espontâneo, sem coerção. Aprendia-se pelo exemplo, “o ensino era para a vida e por meio da vida” (PONCE, 2008, p. 19). Isso quer dizer que as crianças aprendiam em função das exigências do meio social, no qual a noção de coletividade determinava o comportamento dos indivíduos.

Com a expansão da produção das comunidades e a consequente escassez do trabalho humano, iniciou-se uma divisão específica do trabalho e dos bens obtidos. A coletividade dava

espaço ao privado, e surgem as diferenças de nível entre iniciados e não-iniciados (PONCE, 2008). Àqueles que não conseguiam acumular bens cabia obedecer, enquanto os afortunados participavam das cerimônias de iniciação, em que os jovens aprendiam as tradições. Segundo o estudioso, esta prática é a primeira expressão de um processo educativo.

Na Antiguidade, os interesses eram bem distintos, por isso o “ideal pedagógico não podia ser o mesmo para todos” (PONCE, 2008, p. 36). Os dirigentes gregos tinham direito a um repouso garantido pelo trabalho alheio e se preocupavam apenas em formar o cidadão, homem apto a viver na cidade. Isso mantinha o *status quo*. Mas, dado o aumento das necessidades da nobreza, surgiu a escola para auxiliar as crianças a lerem e a escreverem.

O romano antigo, sendo nobre, deveria realizar um programa educacional voltado à agricultura, à guerra e à política para manter a insígnia de homem de bem. A educação era privilégio dos afortunados.

No regime feudal, a plebe, cujo aprendizado até então se restringia à experiência exigida para atender os nobres, passou a ser instruída por meio da familiarização com as doutrinas cristãs, que a mantinha conformada com sua posição na sociedade. Por questões econômicas, o senhor feudal passou a permitir que os servos trabalhassem para terceiros.

Esse movimento deu origem à burguesia. Os comerciantes, devido ao acúmulo do lucro, passaram a ter maior expressividade no meio social e acumularam também o poder. O ideal pedagógico, para os burgueses, era formar homens de negócios, mas também cidadãos cultos e hábeis. Esse ideal se ampliou após a Revolução Francesa: a preocupação era formar homens aptos para a competição do mercado. Até o século XIX, predominava a divisão entre escolas grandes, destinadas aos populares a fim de manterem suas aptidões para cuidar dos próprios deveres, e escolas pequenas, destinadas aos ricos (PONCE, 2008).

Somente no final do séc. XIX, a educação assumiu um aspecto metodológico, a partir do qual o ensino foi racionalizado, voltado à prática, ao trabalho coletivo. Esse aspecto foi fundamental para se chegar a pensar na educação como meio de transformar a sociedade. Surgiu o aspecto doutrinário da educação, que possibilitava ver a educação como um instrumento para a construção do homem, apto ao século vindouro.

No Brasil, a educação, inaugurada pelos jesuítas e depois destinada aos fidalgos, não atendia ao recém-formado proletariado. Também os negros, cuja experiência pedagógica havia se restringido à escravidão vivida nas senzalas e nas casas grandes, tiveram dificuldades de ser incluídos numa política educacional. Isso se deu com a insurgência do movimento negro na primeira metade do século XX.

Nas últimas décadas esse movimento alcançou muitas conquistas sociais, e a aparente democratização da escola possibilitou que o papel dessa instituição fosse questionado. O mundo globalizado passou a exigir a modernização do país através de políticas econômicas e educacionais que o tornem apto a competir e produzir com eficiência e qualidade. Nesse novo contexto, da mesma forma como não há espaço para discriminação social ou racial, não há espaço para a omissão verificada não só empiricamente, mas também na produção dos documentos oficiais, conforme se verifica na Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito à educação, porém não determina as diretrizes norteadoras dessa política, as quais vêm sendo definidas à medida que a sociedade se dá conta do quanto deve ao negro. O reconhecimento dessa dívida é um grande passo à evolução dessa sociedade, porém requer maiores reflexões.

A seguir, buscaremos entender o racismo e o modo como o discurso pode contribuir para a reprodução dessa prática.

UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVA DO RACISMO

Ao abordar a origem da desigualdade entre os homens, Rousseau (1989) distingue dois tipos de desigualdade: a natural, dependente da natureza, e a moral, originária de convenções consentidas pelos homens. As diferenças raciais biológicas são naturais, e, a nosso ver, não se interrelacionam diretamente com as desigualdades morais, explicadas, ao longo da história, pela relação entre o ser humano livre e o servil.

Para esse filósofo,

Da extrema desigualdade das condições e das fortunas, da diversidade das paixões dos talentos, das artes inúteis, das artes perniciosas, das ciências frívolas, saíram multidões de preconceitos igualmente contrárias à razão, à felicidade e à virtude (ROUSSEAU, 1989, p. 80).

Na medida em que reconhece o preconceito como uma prática dissonante da razão, o filósofo também reconhece que tal prática se constrói a partir do modo como as sociedades se organizam e do modo como o homem reage a isso. Tem-se, nesse caso, uma relação dialética e interdependente.

É importante se considerar isso para se compreender melhor as dimensões sociais do racismo, que, segundo Van Dijk (2003, p. 38) é “um sistema complexo de desigualdade social, no qual alguns grupos têm mais poder que outros”. Mas a perspectiva dijkiana abrange um aspecto bem mais relevante a essa compreensão: o que define o racismo tem uma base cognitiva, ou melhor, as pessoas são tratadas diferentes porque são vistas e rotuladas como diferentes.

A partir desse entendimento, Van Dijk (2008) desenvolve uma concepção de racismo relacionada à de discurso, na qual a escrita e a fala são instrumentos fundamentais na reprodução dessa prática discriminatória atualmente. Para o estudioso, o discurso, além de influenciar práticas discriminatórias, exerce um papel essencial para o qual ele chama de “dimensão cognitiva do racismo”:

As ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala.

E vice-versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade (VAN DIJK, 2008, p. 135).

É possível depreender, então, que o racismo se reproduz à medida que o discurso se propaga por meio do texto escrito ou falado em vários níveis. Segundo o teórico, imagens racistas, entonação insolente, ênfase em elementos sintáticos, seleção de palavras ou mesmo atos de fala e a própria são formas através das quais se podem configurar uma interação discriminatória. O uso de certas estruturas dá forma, sentido e ação ao discurso racista quando “ênfatiza as Nossas coisas boas e as coisas más Dele, e desenfaziza (atenua, oculta) Nossas coisas más e as coisas boas Deles” (VAN DIJK, 2008, p. 137). Organiza-se, nesse momento, “o quadrado ideológico” do estudioso, para quem uma teoria do racismo só pode ser considerada adequada se não limita o racismo à ideologia ou a formas claras de discriminação.

Durante muito tempo, o racismo e suas formas de difusão foram negadas pelos usuários do discurso dominante, constituindo uma forma de manter a estabilidade do poder. O sucesso persuasivo ou manipulador desse discurso se deve em parte aos padrões de acesso à escrita e à fala, controlado também por aqueles que sustentam o aparato ideológico das elites política, militar e econômica.

Tendo em vista esse pensamento do estudioso e o fato de a educação poder ser um mecanismo de controle do discurso, deve-se investigar atentamente a produção do discurso oficial voltado ao âmbito educacional. Conforme Ponce (2007, p. 171), a educação “é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”, e uma reforma pedagógica radical se imporá se quem a reclama triunfar. Nesse contexto, entendemos, com base em Van Dijk (2008), a necessidade de investigar as implicações relativas à produção ou à reprodução do discurso racista, sobretudo

se considerarmos a negação do racismo, tão comum atualmente e considerada pelo crítico do discurso como uma ação própria da “estratégia de apresentação positiva dos membros do grupo”.

Para esse estudioso crítico do discurso,

Os preconceitos étnicos e raciais são predominantemente adquiridos e partilhados dentro do grupo branco dominante, através da conversação cotidiana e da escrita e da fala institucional. Tal discurso serve para expressar, transmitir, legitimar ou, na realidade, ocultar ou negar essas atitudes étnicas negativas. Portanto, uma abordagem analítica do discurso, sistemática e sutil, deveria ser capaz de reconstruir essas cognições sociais acerca de outros grupos (VAN DIJK, 2008, p. 155-156).

Na próxima parte deste trabalho, buscaremos analisar elementos básicos que permeiam a produção de um texto oficial, elaborado pela elite política, mas eivado das vozes das elites simbólicas.

UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA EM TEXTO OFICIAL

Antes de iniciarmos nossa análise, apresentaremos, mesmo superficialmente, o contexto de emergência da produção escrita sob investigação.

O Movimento Negro no Brasil, iniciado nos anos trinta do século passado, foi ganhando espaço na segunda metade do século XX, e começou a ser consolidada uma política em favor do negro a partir da Constituição Federal de 1988, na qual se define o racismo como crime inafiançável e se procura legitimar a democracia garantindo o acesso de todos, sem distinção, à educação, à informação, à moradia, entre outros direitos básicos. No âmbito educacional, o texto oficial da Constituição não foi o bastante para invalidar práticas sociais tão enraizadas como as referentes ao ensino. Oito anos mais tarde, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já atualizada em 2008. Em 2001, também em forma de lei, foi elaborado o Plano Nacional da Educação, e outras

leis, resoluções, decretos foram necessários à legitimação das políticas públicas que colocariam o país em nível de competição no mundo globalizado. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), nos quais se faz uma releitura dos objetos, dos objetivos e dos métodos de ensino. Com os PCN — Pluralidade Cultural, a educação encontra diretrizes norteadoras da inclusão social. No que diz respeito especificamente à educação e às relações étnico-raciais, em 2004, foram organizadas, em forma de resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram fundamentadas no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação (BRUNO, MELO; MEDEIROS, 2008). Como se pôde ver, há uma produção profícua de textos oficiais em que se busca estabelecer um ideal pedagógico de inclusão, sobretudo dos negros, na sociedade. Mas é o Parecer CNE/CP 3/2004, que, a nosso ver, apresenta um discurso pedagógico contundente da elite política e que, por isso, merece uma análise discursiva crítica.

Selecionamos alguns trechos da parte introdutória do documento eivados de argumentação, em detrimento dos meramente descritivos e informativos, que dão a base legal para aqueles. Após se apresentarem os propósitos, os preceitos e os dispositivos legais, é feita uma introdução ao objeto do parecer: atendimento, na área de educação, à demanda da população afrodescendente.

Considerando que o parecer é um texto técnico em que um especialista emite uma opinião (COSTA, 2008, p. 147), o discurso acaba se apoiando no poder institucional.

Vejamos o trecho (1).

(1) “Trata ele (o parecer), de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas circundadas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (p. 32).

No trecho acima, apesar de não se ter visivelmente os elementos que caracterizam a polarização nós/outros, tem-se

constituído o controle do discurso. São os conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que têm acesso à produção desse texto, considerando as exigências e as necessidades inerentes à função de aconselhar. Embora o parecer seja de domínio público e expresse a necessidade de atender “à demanda da população afrodescendente”, fica claro que ele se destina aos negros, grupo menos poderoso a quem cabe a função de receptor final do discurso (VAN DIJK, 2008).

Em (2), ao reconhecer “a demanda por reparações”, tem-se a impressão de que os negros passaram a fazer parte da elite, que se fez ouvida. Está em destaque a seleção de palavras que enfocam o sentido de reconhecimento (reparações, ressarcir, danos) legítima a posição do Estado e a da elite simbólica, dos quais fazem parte os conselheiros do CNE, como difusores do discurso dominante. A atenção do Estado pode ser compreendida como “nosso poder”, “nosso controle” (VAN DIJK, 2008).

(2) “A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população [...]” (p. 343).

Ainda ao tratar das Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas, os conselheiros usam repetidamente o substantivo “reconhecimento” e o verbo “reconhecer”, fazendo configurar o discurso dominante como um discurso afirmativo em favor das minorias.

(3) “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos [...]” (p. 343)

(4) “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...]” (p. 343).

(5) “Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceito [...]” (p. 344).

(6) “Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra [...]” (p. 344)

Observa-se, nos trechos de (3) a (6) que, mesmo se indicando o reconhecimento da dívida para com o negro, o que está em destaque é a ação de reconhecer de quem controla o discurso.

Em (7) e (8), o emprego do pronome “nosso”, referente a “país” parece atenuar a distância entre os controladores e os receptores do discurso, mas pode deixar entrever ainda a polarização: o país é nosso porque quem controla o discurso permite que o seja.

(7) “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura [...]”. (p. 345)

(8) “É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país.” (p. 347)

Apesar de os excertos transcritos revelarem somente uma pequena parte do parecer em análise, é possível se vislumbrar um ideal pedagógico que infla no discurso dominante, num gênero considerado técnico, do qual não se espera a expressão de subjetividade, de escolhas que denotam a polarização Nós/Outros.

Nesses trechos, não se depreciam os Outros explicitamente, mas se valorizam as Nossas atitudes boas em reconhecer e atender a uma minoria, a quem se destina o discurso, o que corrobora a polarização. Sob essa perspectiva, o racismo se reproduz subliminarmente, modo de discriminação cruel e manipulador.

Pudemos observar, ainda, que, mesmo sem uma análise sistemática e sutil tão produtiva, a discriminação racial é negada no parecer à medida que se faz uma apresentação positiva dos detentores do discurso dominante, uma vez que se trata de um documento legal que representa a elite política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, entender as relações entre racismo, discurso e educação, para investigá-las em texto oficial destinado à

legitimação de políticas públicas em favor de uma educação que de fato seja para todos.

Esperamos que o breve histórico sobre a educação e os poucos esclarecimentos acerca do racismo, na perspectiva sociocognitiva de Van Dijk, estudioso crítico do discurso, tenham dado o suporte para o entendimento dos nossos objetivos.

O racismo vem sendo negado no Brasil há muito tempo, e os textos oficiais, difundidos pelas elites, têm sido elaborados com vistas a comprovar isso. Não se defende mais uma hegemonia racial; ao contrário, reconhece-se a pluralidade cultural decorrente da coexistência de várias raças no nosso país. Porém, o discurso dominante, ao se apresentar positivamente, ainda parece eivado de racismo na busca de negá-lo e de estabelecer um ideal pedagógico que alcance a todos indistintamente. Esta também é uma atitude estratégica de discriminação: enfatiza-se a Nossa bondade.

Há de se considerar a profícua produção oficial brasileira (leis, resoluções, pareceres, diretrizes, etc.) nos últimos anos, sobretudo voltada ao âmbito educacional, o que nos permite entender a importância da educação para a manutenção da elite política. Esta parece reconhecer que precisa coadunar o seu pensamento com o das elites simbólicas para se manter no poder — dinâmica não tão simples assim se considerarmos ainda que as elites simbólicas também reproduzem o discurso dominante.

Porém, assim como o Movimento Negro parece ter alcançado o *status* de elite simbólica ao conseguir ser ouvido e “atendido” nos textos oficiais, as demais representações podem, com o exercício da cidadania e com estudos críticos do discurso na academia, buscar produzir discursos afirmativos em prol de todos.

Como diz Freire,

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a

educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98).

Considerando a pouca literatura brasileira sobre Estudos Críticos do Discurso voltados à produção discursiva pedagógica institucional, acreditamos ter contribuído para os estudos nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 19/05/10.

BRUNO, A.; MELO, A. & MEDEIROS, J. (Org.). *Leis da Educação*. Fortaleza: INESP, 2008.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROUSSEAU, J-J. *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Ática, 1989.

VAN DIJK, T. A. *Ideología y discurso – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

ENSINO DE LINGUAGENS E HISTÓRIA: OS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ALIADOS DO CONHECIMENTO

Antonia Rosane Pereira Lima¹

Iracema Lopes Alves²

Jéssica Mello de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, no mundo contemporâneo, a relação professor-aluno já não é a mesma que a de décadas atrás. Com as tecnologias da informação e comunicação em constante atualização e presentes no dia a dia das pessoas, torna-se indispensável inseri-las no contexto escolar, a fim de, sobretudo, acompanhar as transformações por que passa a sociedade, tendo em vista que a escola é uma das instituições mais importantes para a formação do sujeito, além de poder levar em conta as experiências e conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, anteriores à escolarização.

Pensar acerca da inserção de métodos mais atualizados de construção do conhecimento na escola de educação básica exige, antes de tudo, que haja formação docente capaz de suprir as carências de grande parte do corpo docente no tocante ao trabalho com recursos tecnológicos em sala de aula e que esses profissionais estejam dispostos a utilizarem tais intervenções em suas práticas pedagógicas. É imprescindível que, diante de um ambiente cada vez mais conectado ao espaço virtual, o professor saiba lidar com as mais

¹ Graduada em Letras (UNEB), Mestranda em Estudos Literários (UEFS). Contato: antoniarosane@hotmail.com.

² Graduada em História (UNEB), Mestranda em História Regional e Local (UNEB). Contato: iracemala4@gmail.com.

³ Graduada em Letras (UNEB), Mestranda em Estudos Literários (UEFS). Contato: jessica_mello6@hotmail.com.

diversas ferramentas disponíveis, além de se fazer necessário, também, que ele compreenda a linguagem envolvida em tais práticas.

Dessa maneira, “o saber-fazer releva a importância do professor se assumir como protagonista na construção de alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional” (BEZERRA; MEDEIROS, 2016, p. 20). O que torna a troca de conhecimentos em sala de aula muito mais proveitosa e significativa. Além disso, como nos propõem Carolina Cavalcanti Bezerra e Laércia Maria Bertulino de Medeiros (2016, p. 19): “[...] a prática do professor debate-se sobre diferentes projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a sua formação profissional seja tratada, dentre outras, como elemento impulsionador para a transformação da escola, da educação e da sociedade”.

Portanto, é urgente e importante que o professor se dedique a se inteirar sobre o que acontece no mundo digital, ambiente em que os alunos, na maioria das vezes, passam a maior parte do tempo, quando não estão na escola. Saber “falar a língua” deles possibilita maior segurança ao docente nas mais diversas situações em que seus conhecimentos são postos em prática.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM AULAS DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA

É de conhecimento geral que a prática de leitura é imprescindível para a boa produção de texto, em seus diversos gêneros e tipologias, a qual também se configura como ferramenta fundamental para a aquisição de bom repertório sociocultural, indispensável para que as produções tratem de temas variados e fluam de maneira natural ao se pretender escrever. Além disso, se a leitura for encarada como uma atividade diária, incluindo-se desde jornais e revistas a textos literários e científicos, não haverá ganho apenas em termos de vocabulário, mas a própria interpretação tornar-se-á mais dinâmica e o raciocínio do leitor mais preciso.

De acordo com Paulo Freire (1989), a leitura do mundo ocorre antes mesmo da leitura da palavra, sendo assim, é necessário instigar o aluno de ensino fundamental, por exemplo, a realizar a leitura de tudo aquilo que ele tem contato no seu dia a dia, antes mesmo de propor que ele decodifique palavras. Essa ausência de associação entre texto e contexto é o que leva, desde os anos iniciais, os alunos a terem dificuldade com a produção de textos solicitados pelos professores.

Sabe-se que o processo de letramento exige do educador e educando dedicação e constante prática, o que só acontece de maneira gradativa, visto que tal atividade se dá por meio da interação do indivíduo com o meio social em que ele está inserido, conforme elucidada Ingedore Koch (1998). Segundo essa autora, o processo de produção textual ocorre a partir da relação do sujeito com diversos fatores, como suas crenças, conhecimentos prévios adquiridos ao longo do tempo, convenções sociais etc.

Tendo início na Educação Básica, a prática de leitura e produção de textos envolve inúmeros desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação, visto que a atividade de interpretação está relacionada com todas as áreas do conhecimento, o que exige a existência da interdisciplinaridade entre as disciplinas, na escola, para que o estudante tenha uma formação mais completa e interligada com os diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, Claudia Werhmueller e Ismar Silveira (2012), ao abordarem a temática das redes sociais como instrumento de auxílio à educação, afirmam que as Tecnologias da Informação passaram a ser utilizadas no meio educativo com a inserção dos computadores nos ambientes de ensino. Tal fator contribuiu amplamente para o acesso fácil e a difusão dos conhecimentos em larga escala, tendo em vista que as pesquisas escolares, antes feitas pelos alunos em bibliotecas, através de livros, enciclopédias, hoje são acessadas em menos de um minuto via sites de buscas pelos computadores.

Atualmente, há grande quantidade de redes sociais, dentre as quais se destacam o *WhatsApp*, aplicativo que permite ao usuário trocar mensagens instantâneas com uma ou mais pessoas, através da

criação de grupos de conversas; o *Instagram*, aplicativo para se publicar fotos e vídeos a uma rede de amigos ou de forma pública, possível de serem acessados por qualquer usuário; o *Facebook*, uma das plataformas mais utilizadas no mundo e que reúne em uma só conta de usuário a possibilidade de realizar diferentes tarefas, como o compartilhamento de fotos e vídeos, matérias de jornais publicadas na internet ou até mesmo nas próprias páginas jornalistas nessa rede, inserção de grupos de discussões das mais variadas finalidades, publicação de textos, dentre outros recursos.

Tais exemplos de redes sociais podem ser úteis para o processo de ensino-aprendizagem se o professor souber articular esse recurso com a finalidade de sua disciplina. Nesse contexto, elas podem ser úteis para dar continuidade aos conteúdos trabalhados em sala de aula, através da criação de um ambiente interativo em que se compartilham informações relevantes sobre determinados assuntos, matérias de revistas e jornais disponíveis na rede, bem como através da criação de fóruns de discussões, para que os discentes construam diálogos coletivamente, em um ambiente virtual do qual eles fazem parte e interagem constantemente.

Desse modo, além de incluir os recursos tecnológicos na sala de aula, com o uso de recursos de multimídia, proposição de oficinas que tenham como instrumentos os aparelhos de tecnologia disponíveis, dentre outras atividades, faz-se necessário orientar os discentes no sentido de utilizarem a Internet de forma segura e, principalmente, que consigam discernir os tipos de notícias falsas que circulam diariamente na rede de computadores, bem como que eles consigam verificar as fontes confiáveis para realizarem suas buscas por conteúdos de maneira fidedigna.

Como exemplo de junção entre tecnologia, arte e educação, tem-se a figura da advogada de Uauá, estado da Bahia, Áquila Almeida, que também é artista e desenvolve um trabalho artístico/visual a partir de textos literários e fotografias de sua autoria, bem como de outros autores. O objetivo dessa atividade é produzir vídeos, de cunho poético, em que as imagens e um toque musical servem de pano de fundo para a narrativa/declamação de

textos literários. Para tanto, ela utiliza alguns aplicativos produzidos para smartphones na produção dos vídeos como *inshot*, *imovie* ou *kinemaster*. O resultado disso é publicado em mídias digitais como a plataforma do *YouTube*⁴ e redes sociais como o *Facebook*⁵, além de blogs e sites. A artista se apresenta em eventos nos âmbitos educacional e literário, ao tempo em que ministra, nessas oportunidades, oficinas de produção de vídeoarte, para que mais pessoas conheçam o trabalho e também possam realizá-lo.

Essa é uma ótima atividade para ser trabalhada em sala de aula, na educação básica, principalmente, durante as aulas de literatura, a fim de que os discentes despertem o gosto pela arte e produzam, eles mesmos, seus objetos artísticos. A experiência de “fazer com as próprias mãos” permite que o estudante tenha um contato mais direto com o texto, afastando a ideia, que circunda na mente de muitos, de que a arte é algo que não pode ser desenvolvido por qualquer pessoa, mas, ao contrário, ela pode ser produzida dentro da sala de aula, no ambiente familiar, nas brincadeiras com os amigos.

De forma mais ampla, trabalhar com vídeos na escola é enriquecedor, tanto do ponto de vista dos discentes, quanto do corpo docente, visto que tal prática torna a aprendizagem mais dinâmica e, conseqüentemente, mais significativa, além de possibilitar a rica troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos nessa prática. Sobre o uso da multimídia na educação, Maria Lúcia Serafim e Robson Pequeno de Sousa (2011, p. 27) afirmam:

A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som interrompe a relação autor / leitor que é

⁴ Link do canal no YouTube de Áquila Almeida: <https://www.youtube.com/channel/UC-HK3RpVJF5m-PWJFN0c79Q>.

⁵ Link da página no Facebook de Áquila Almeida: <https://www.facebook.com/aquila.e.almeida>.

claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 27).

Dessa forma, entende-se que, ao lançar mão do vídeo em sua prática pedagógica, o professor apresenta aos alunos uma gama de possibilidades de aprendizados. E esse recurso tanto pode ser levado a eles em sua versão final, isto é, pronto para ser reproduzido, como pode ser proposto a sua criação, por parte dos discentes. Enfim, existem inúmeras possibilidades de exploração desse meio tecnológico, basta que o professor saiba a maneira correta de aliar os objetivos de sua aula/disciplina com o gosto dos estudantes pelo mundo digital.

Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o vídeo pode se tornar um importante aliado do professor no intuito de motivar a classe no gosto pela leitura. Tendo em vista o que nos diz José Manuel Moran (1995, p. 28): “O vídeo é também escrita. Os textos, legendas, citações aparecem cada vez mais na tela, principalmente nas traduções (legendas de filmes) e nas entrevistas com estrangeiros. [...] O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical escrita”, pode-se utilizar diversos mecanismos de persuasão e atração para esse universo das letras, que está presente em tudo ao nosso redor.

Ainda sobre o contexto da tecnologia e as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, outra atividade já bastante realizada é aquela que, em conjunto com os alunos, o professor propõe a construção de sites ou blogs para que se publiquem materiais referentes às produções dos próprios alunos em sala de aula. Desse modo, cada um é responsável pela manutenção da página, estimulando os discentes a participarem mais das discussões, das produções solicitadas pelos docentes. Esse tipo de atividade estimula aqueles a terem mais prazer com a prática de escrita, visto que eles desenvolverão material que será publicado no site e entendendo que eles não estão escrevendo para cumprir um protocolo escolar ou apenas para obterem pontuação.

O Portal OXE é um exemplo de projeto que associa a tecnologia à leitura e produção de texto. O portal realiza mediação leitora do projeto “OXE: literatura baiana contemporânea” existente desde 2014, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus de Santo Amaro. As atividades envolvem leitura e discussão de obras literárias e objetivam a promoção de debate acerca do ensino-aprendizagem de literatura, bem como da difusão das práticas de leitura e escrita na comunidade escolar, como é descrito no próprio site⁶.

Os estudantes envolvidos nesse projeto promovem círculos e oficinas de leitura, saraus, rodas de conversa, grupos de estudo e pesquisa a respeito de autores e obras, cursos de formação, performances literárias, criação de vídeos sobre os conteúdos estudados, além de participarem de eventos artísticos e acadêmicos, nos quais apresentam trabalhos frutos de suas pesquisas e aproveitam para divulgar o trabalho realizado no OXE. Por conseguinte, também estimulam o público universitário e alunos da educação básica, bem como a comunidade em geral, a lerem mais, ao promoverem a discussão de textos literários e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de literaturas da própria região, ou seja, baiana, promovendo a valorização daquilo que é produzido no Estado.

Assim, entende-se que a leitura deve ser uma ferramenta utilizada pelos docentes para facilitar os processos de escrita textual, e as práticas pedagógicas devem constituir-se como elemento de integração entre agentes da comunidade escolar, acadêmica e o meio social dos indivíduos nela inseridos, para que a educação esteja a serviço da real aprendizagem do aluno, e não simplesmente ocorra a decodificação e/ou produção do texto como um aglomerado de palavras sem sentido.

AS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

⁶ Link da página do Portal OXE na internet: <http://oxe.insix.com.br/>.

Muitos professores, assim como a maioria das pessoas, já perceberam as transformações que ocorrem na sociedade e isso se reflete em sua ação pedagógica. Estamos inseridos num mundo globalizado onde as transformações tecnológicas, sociais e culturais são presenciadas diariamente. Nesse sentido, conforme nos afirma Maria Luiza Belloni (2001, p. 69): “O avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual — que é a linguagem dos alunos — sob pena de perder o contato com as novas gerações”.

Todas essas mudanças exigem uma nova postura metodológica por parte do docente, pois vive um novo paradigma educacional. Percebe-se que as formas de aquisição e troca de conhecimentos não se restringem mais exclusivamente na figura do professor ou dos livros tradicionais. Sons, imagens, interatividade, animações fazem parte da vida cotidiana dos alunos e o ritmo acelerado de introdução dessas novas ferramentas na sociedade não podem, em hipótese nenhuma, serem ignoradas pela escola.

Apesar de toda a tecnologia disponível e mesmo presenciando as transformações da sociedade, muito pouco tem sido feito para modernizar as tradicionais aulas expositivas, nas quais o professor transcreve um conteúdo para o quadro negro e os alunos copiam para seus cadernos. Faz-se necessário uma nova postura docente para que ele caminhe de encontro aos anseios do educando, utilizando-se das ferramentas tecnológicas e, através delas, crie estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativas para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional.

Muito se tem discutido acerca da inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar, fato justificável por sua forte presença no nosso cotidiano. Dessa forma, segundo Manuel Castells (1999): “Estamos presenciando uma revolução inédita na história da humanidade que se baseia no acesso, processamento e comunicação da informação que é possibilitada pelo contato cada vez mais estreito entre as mentes humanas e as tecnologias digitais” (CASTELLS, 1999, p. 19).

Essa relação mídias X educação tem exigido da Educação a configuração de linhas de pesquisa especificamente voltadas para essa temática. Uma das frentes em que a pesquisa educacional tem investido nos últimos anos, diz respeito ao mapeamento e análise de práticas de uso das mídias em contextos educativos, de modo a compreender melhor as possibilidades, os limites e as implicações dessa interação.

Pensar sobre o uso de novas mídias e tecnologias em sala de aula têm gerado diversos debates e aguçado professores e alunos para o uso de materiais digitais nas atividades escolares. E, assim, a utilização dos recursos audiovisuais, mais especificamente o uso de documentários em sala de aula têm contribuído, de forma rica, para o fazer do historiador e do professor de história.

Contudo, a utilização de recursos tecnológicos “recentes”, mais especificamente os audiovisuais, seja como fonte para o historiador ou como recurso em sala de aula, não foi um caminho de aceitação fácil. Um dos motivos para o pouco uso deles na escola pode ser ainda, segundo Circe Bittencourt (2004), posto como: “O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos” (BITTERCOURT, 2004, p. 373).

Porém, essa realidade vem se alterando e, juntamente com a utilização de filmes nas aulas de Histórias, os professores lançam mão do uso de metodologias mais voltadas para o meio digital como o documentário, que possibilita “ilustrar algo real”, ou seja, a realidade pesquisada. Para se realizar tal atividade junto aos alunos, propõe-se apresentar o fazer histórico, como a História é feita e suas diversas formas de escrita. Fazer um vídeo é contar uma história. E esse ato é uma das atividades mais antigas da humanidade. Através dela surge a memória, em cima da qual se abrem oportunidades para a construção de uma identidade cultural e social, fortalecendo valores ou mudando-se costumes.

Nesse sentido, a utilização desses recursos tecnológicos na prática de ensino faz-se necessária, na tentativa de prender a atenção do discente e fazer com que os temas abordados sejam mais inteligíveis. Dessa forma, a utilização de novas mídias constitui-se como uma ferramenta moderna fundamental para o ensino (MORAN, 1994, p. 63).

Utilizar o documentário em sala de aula não se constitui apenas em refletir e problematizar os fatos ou personagens históricos, mas também parte dos docentes pensar na estratégia de utilizar esse recurso tecnológico como produção por parte dos discentes. E esses, por sua vez, possam produzir materiais relacionados às diversas temáticas históricas, que correspondam ao seu contexto local, sendo esse localizado numa estrutura global, pois o contato com esses mecanismos digitais e tecnológicos podem facilitar e proporcionar um maior entendimento dos conteúdos e abordagens realizados em sala de aula.

Desse modo, é importante permitir aos estudantes elaborarem pequenos documentários (vídeos), nos quais pesquisem e produzam conhecimento histórico, além da possibilidade da utilização desses materiais, posteriormente, como recurso pedagógico que poderá ser usado por demais alunos e professores da escola.

O vídeo-processo, segundo Joan Ferrés (1996, p. 57), “é uma modalidade de uso do vídeo, cuja diferença básica das demais modalidades, repousa no fato de que nela o aluno sai da condição de mero espectador e passa à condição de elaborador, realizador, criador de novos produtos”.

Moran (1995) denomina essa modalidade de Vídeo como Produção. É uma modalidade de audiovisual aberto, inacabado, ou seja, nele, o aluno deixa de ser um mero receptor de imagens e sons — em geral destinados a reforçar os conteúdos trabalhados pelo *videoapoio ou videolição* — e passa a ser um sujeito ativo do processo de criação e produção do material.

Segundo Katia Maria Abud (2003, p. 183-193), há uma facilidade de os alunos reterem dados através da audição e visão

sendo esses responsáveis por cerca de 50% do que é assimilado. Muitas vezes, recursos como filmes e documentários são utilizados como substitutos do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando. No entanto, a autora afirma que hoje se admite que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. E dono de uma identidade própria, como documento histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o documentário na aula de História, na escola básica, também exige uma proposta didática.

Pode-se destacar uma experiência realizada na Escola Estadual Leonilda Papen — Ensino fundamental e Médio, localizada no estado do Paraná que investiu e aplicou tecnologias em sala de aula. A referida instituição, mediante investimentos públicos e pela forte atuação da Associação de Pais e Mestres, adquiriu diversos equipamentos como recursos didáticos, tais como: retroprojeto, microscópio eletrônico, TVs, DVDs na maioria das salas, sala equipada com projetor multimídia, laboratório de informática, câmera digital, softwares educativos, videoteca, dentre outros (CONRADI; FRIEDRICH, 2008, p. 2).

Com todo esse aparato tecnológico, diga-se de passagem, não muito comum na maioria das escolas brasileiras, a referida escola promove projetos que visam inserir os discentes nas aulas de história de maneira dinâmica e participativa. Diante de várias etapas e tentativas sempre aperfeiçoadas, o corpo docente obteve um excelente resultado com a inserção desses recursos tecnológicos nas aulas, bem como uma parceria com a disciplina e o laboratório de informática, levando esses alunos a manusearem os recursos disponíveis na escola, os quais são incentivados a produzirem material audiovisual a partir dos conteúdos trabalhados em sala. A experiência bem-sucedida é descrita da seguinte forma:

Tínhamos trabalhado a Revolução francesa e foi este tema que escolhemos para produzir nosso vídeo. Após a explicação oral, reunidos em grupos, os alunos planejaram como fariam seu vídeo. Fizeram pesquisas, debateram, esboçaram o vídeo

no papel fazendo um pré-projeto (esboço), escolheram os elementos que comporiam sua produção: imagens, partes de filmes, música, entrevistas. E a partir do pré-projeto, começaram a montagem do vídeo, sendo que o resultado de tudo isso foi apresentado num seminário onde os grupos apresentaram seus trabalhos aos seus pares e posteriormente, durante a Semana Pedagógica, apresentaram-no à orientadora do PDE, aos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários do Colégio Estadual Leonilda Papen (CONRADI; FRIEDRICH, 2008, p. 14).

Desse modo, percebe-se que o trabalho com vídeo, sendo o documentário um dos seus exemplos, traz a possibilidade de o conteúdo trabalhado tornar-se algo mais sólido, palpável para o estudante. Quando se trabalha com aulas expositivas, com o auxílio do livro didático, mesmo que o livro tenha imagens é difícil mostrar os aspectos daquele momento ou povo. Na maioria das vezes, trabalhar com imagens do livro não é prazeroso para o estudante. Com o documentário, a imagem apresenta-se em conjunto com uma narrativa que a elucida, sai do estado inanimado para o animado e é a familiaridade com esses aspectos da mídia que auxilia na concentração e interesse dos estudantes. Esse fator é ainda mais significativo quando a produção desse documentário faz o alunado interagir com a história do tempo presente, mediante o contato com a população local e com as fontes orais, as quais se utilizam da memória local para produção de conhecimento histórico da realidade a qual vivem. Moran (2000), educador e incentivador do uso das mídias na educação diz que:

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo — daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele — nos tocam e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pela TV e pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 2000, p. 37).

Esse autor ainda afirma que os alunos estão prontos para a multimídia, pois são de uma geração que nasceu sob o fascínio das novas tecnologias. Todavia, o professor, que é de uma geração

diferente, terá que adequar sua forma de trabalho para atrair essa plateia acostumada à cor e ao movimento. Para isso, será necessário que esse profissional se atualize e aprenda a utilizar as tecnologias existentes para inseri-las em suas propostas pedagógicas. Não basta ter na escola um laboratório e/ou sala de vídeo equipado, é necessário que se saiba operá-los.

Certamente o papel do professor está mudando, seu maior desafio agora pauta-se em reaprender a aprender. A mudança na educação impõe um desafio, que Marilda Aparecida Behrens (2000, p. 73) soube muito bem definir: “O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levam ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, sabe-se que a prática de uso das mídias ainda está muito aquém do desejado, porém as sementes foram lançadas, provavelmente germinarão e nos trarão os tão almejados frutos. É um processo lento, árduo, porém necessário e que necessita da colaboração e empenho de todos, só assim colheremos os resultados de nossas sementes que lançamos nesse fértil terreno da educação.

Nesse sentido, levar os discentes a produzirem conhecimentos mediante recursos tecnológicos é reformular e ressignificar as estratégias de ensino frente ao contexto atual. A era digital, cada dia mais presente no cotidiano dos jovens estudantes, exige que escola e o corpo docente, enfim todos que diretamente atuam na instituição educacional, busquem se adequar e incorporar métodos e recursos tecnológicos nas aulas de todas as disciplinas, especialmente, as destacadas neste estudo: História, Literatura e Língua Portuguesa. Por isso, conclui-se que a interdisciplinaridade e formação de educadores na era digital, ambos apresentam limitações que podem ser rompidas, mas também inúmeras possibilidades para uma educação mais condizente com os parâmetros desta sociedade contemporânea a qual a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. In: *História*. São Paulo, v. 22(1), 2003, p. 183-193.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BELLONI, Maria Luiza. *O Que é Mídia-Educação*. Campinas-SP: Autores associados, 2001.
- BEZERRA, Carolina Cavalcanti; MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SILVA, Eliane de Moura; SOUSA, Robson Pequeno de. (Org.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: Eduepb, 2016, p. 17-37.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, em três volumes: A sociedade em rede, O poder da identidade e Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORANDI, Carla Cristina Nacke; FRIEDRICH, Iara Inês Hickmann. *Uso e Produção de vídeos nas aulas de História: Limitações e Possibilidades*. 2008, p. 1-24. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2391-8.pdf>> Acesso em 4 de mai 2018.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. *Educação: Teoria & Prática*. UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, v. 3, n. 1, set. 2000, pág. 137-144.

MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação e educação. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. Revista Comunicação e Educação, n. 2. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-50.

SILVEIRA, Ismar Frango; WERHMULLER, Claudia Miyuki. *Redes sociais como ferramentas de apoio à educação*. Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS, p. 594-605, 2012. Disponível em: <revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/download/522/446> Acesso em 4 de mai 2018.

PERSPECTIVAS PARA O EAD NO BRASIL

João Pedro Albino¹

Maria Lucia de Azevedo²

Priscilla Aparecida Santana Bittencourt³

INTRODUÇÃO

Do ano de 2000 até o momento, a chamada EAD aumentou 45.000% em número de alunos no país. Muitos, portanto, ainda ficam de pé atrás com quem tirou diploma de graduação superior nessa modalidade de ensino. Para quem mora longe de uma universidade ou não pode ir à aula todos os dias, a Educação a Distância (EAD) parece ideal. Por isso, ela tem conquistado tanto espaço. No ano 2000, 13 cursos superiores reuniam 1.758 alunos. Em 2008 havia 1.752 cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, com 786.718 matriculados segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). O aluno para cursar uma graduação ou pós-graduação lato sensu precisa de organização, disciplina, muita dedicação, um bom acesso à internet, além de muita leitura. Um curso EAD é muito mais complexo que um curso presencial, pois há muitas atividades on-line para serem realizadas, vídeos aulas para ser assistidas em EAD. Segundo Rosini, 2007, diz que na atual sociedade global do conhecimento, a geração e o uso de inteligência e inovações em ciência e tecnologia são os meios utilizados para agregar valor aos mais diversos produtos, tornando-se assim, peças-chave para a competitividade estratégica e o desenvolvimento social e econômico de uma nação.

¹ Professor Dr. Departamento de Ciências da Computação - UNESP Bauru - jpalbino@fc.unesp.br, <http://lattes.cnpq.br/9638407992652406>;

² Doutoranda da Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia - UNESP Bauru; maluazevedobru@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0203076054103269>;

³ Doutoranda da Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia - UNESP Bauru – priscillasant@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1624500784303232>;

Com o avanço tecnológico o ensino a distância no Brasil tem evoluído consideravelmente. Sabe-se que a primeira geração do ensino a distância (EAD) foi caracterizada pelos cursos via correspondência, ou seja, o aluno recebia todo o material solicitado em sua casa que eram enviados pelos correios, com conteúdo e exercícios relacionados ao tema que estava sendo estudado.

Outro exemplo é o telecurso, um sistema educacional de educação a distância brasileiro, mantido pela Fundação Roberto Marinho. Esse programa consistia em tele aulas que poderiam ser assistidas em casa ou tele salas e era exibido pela rede globo e oferecido as TVs educativas como: TV Cultura, TV Brasil e o Canal Futura.

No Brasil, o ensino à distância (EAD) é uma modalidade de comunicação estratégica na formação e especialização dos jovens e adultos que não têm condições de se deslocar para uma escola e/ou pagar por um curso presencial. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, estimou-se em 85,6 milhões (49,4% da população) as pessoas que utilizaram a Internet, pelo menos uma vez, nos últimos três meses antes da pesquisa. Com isso, 50,6% da população não tem acesso à internet, seja por indisponibilidade do serviço, impossibilidade de aquisição do produto e/ou complicações no uso dos computadores e dispositivos móveis.

É possível encontrar no portal do MEC, o conceito de EAD, para a Educação Superior à Distância, acessado em 30 de setembro de 2017, em que:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Com o aumento de alunos brasileiros estudando EAD, foi verificado principalmente um aumento na procura de vagas para o estudo à distância na área de Negócios, Educação por meio das licenciaturas, segundo o portal, essas informações são visualizadas no site da Univesia, que exibe dicas que auxiliam estudantes para obter mais informações sobre seus cursos de faculdades, universidades e localizações dos mesmos, segundo o site este aumento do EAD são dados retirados do censo do MEC, o qual diz que a modalidade EAD é a que mais cresce no Brasil:

Com mensalidades acessíveis e horário flexível, a modalidade somava mais de 3,8 milhões de alunos em 2014. A Educação a Distância (EAD) é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), das 3,3 milhões de matrículas no ensino superior, registradas entre os anos de 2003 e 2013, um terço correspondia a cursos a distância, sendo a maioria na rede privada de ensino. De 49.911 alunos em 2003, o número saltou para 1.153.572, dez anos depois. Desse total, 86% correspondia a instituições particulares de educação superior. Em 2014, segundo dados Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o total de matriculados já ultrapassava a marca de 3,8 milhões (MEC, portal, publicação em 2017).

OBJETIVO

O principal objetivo deste estudo foi realizar a partir de uma abordagem exploratória e bibliográfica uma breve pesquisa sobre o crescimento do EAD no ensino superior, suas tendências no Brasil e assim observar a sua rápida evolução.

TENDÊNCIAS DO EAD NO BRASIL DO ENSINO SUPERIOR

O aluno para cursar uma graduação ou pós-graduação lato sensu precisa de organização, disciplina, muita dedicação, um bom acesso à internet e muita leitura. Um curso EAD é muito mais complexo que um curso presencial, pois há muitas atividades on-line para serem realizadas, vídeos aulas para ser assistidas em EAD e

num curso presencial há a aula do professor, as questões para serem sanadas no momento.

Para alunos que não possuem foco no estudo, disciplina com horários de estudos, leitura assídua e muita dedicação é melhor realizar um curso presencial, pois o professor e colegas vão incentivá-los a continuar e a manter o foco. Já em um curso EAD a motivação é apenas do aluno, é necessário estabelecer seu horário de estudo e realizar suas atividades cumprindo os prazos estabelecidos e as atividades on-line, buscando, caso necessite, um incentivo com o tutor, on-line.

Com filhos pequenos, trabalhos e afazeres domésticos, o estudo EAD funciona muito para a mulher moderna que quer alcançar seus objetivos sem deixar suas obrigações de mãe, filha e profissional de lado. Para os homens, também é uma excelente opção, pois atualmente o homem também auxilia nas tarefas domésticas e pode dedicar-se ao campo profissional e acrescentar o aprendizado em seu trabalho e ser um excelente profissional. É claro, que há a necessidade do conhecimento prático, esse deverá ser desenvolvido nas atividades de estágio ou aplicados na busca de soluções para problemas cotidianos da empresa.

Com isso, Sanchez (2016) relata que o número de usuário de EAD “chegou a 11% dos usuários de internet, ou *quase sete milhões de brasileiros* [...]”, sendo que esse número pode “[...] estar subestimado, e o número de usuários ser maior ainda”.

A INTERNET NO BRASIL E SEUS USUÁRIOS

Segundo Albino (2008), no Brasil: “[...] apenas 10 a 11% da população têm contato com computadores e internet. Cerca de 89% dos brasileiros são excluídos digitais, pois apenas 8% da população acessa à Internet a partir de casa”.

Albino previa uma exclusão, e hoje em 2017, ainda temos exclusão do acesso em ter o equipamento, bem como quanto a conexão à rede, sendo que 50% dos brasileiros não têm acesso a

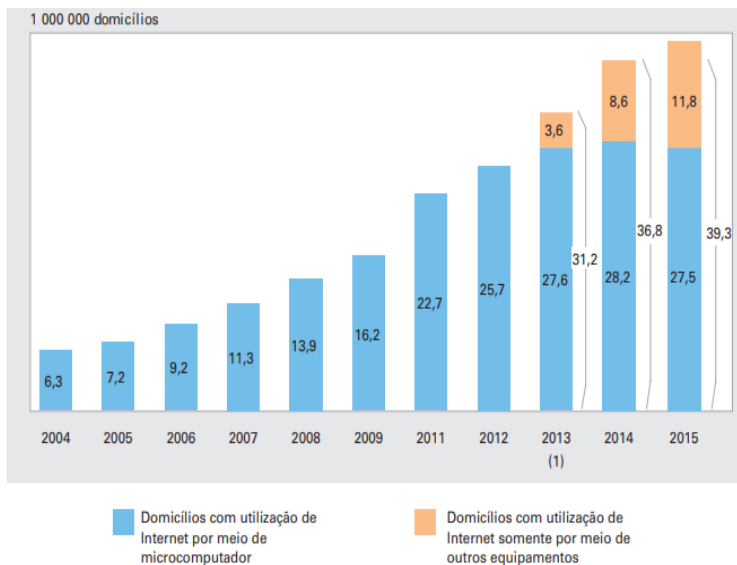
internet, segundo site do PNAD, acesso em 2016, porém houve um aumento muito significativo, quanto ao acesso dos brasileiros na utilização da internet, num período de quase 10 anos.

Sobre esse assunto, o PNAD (2016), apresenta um resumo de seu relatório e informa que:

Além de ser investigado o acesso à Internet no domicílio, também foi estimada a utilização da Internet na população com 10 anos ou mais de idade. Em 2014, estimou-se em 95,4 milhões (54,4% da população) o contingente de pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet, pelo menos uma vez, no período de referenciados últimos três meses (últimos 90 dias que antecederam ao dia da entrevista), o que representa um aumento de 5,0 pontos percentuais em relação ao ano anterior. [...] Observa-se o crescimento da proporção de usuários até 2011, quando alcançou 46,5% da população. Em 2013, contudo, registrou-se uma retração para 45,3% e o crescimento da importância de outros dispositivos para a utilização da Internet. Em 2014, o movimento de retração permaneceu, com a proporção reduzindo-se para 43,9%. (PNAD, 2016)

O Gráfico 1 apresenta o percentual de pessoas que utilizaram a Internet por meio de microcomputador e somente por outros equipamentos, com uma população de 10 anos ou mais de idade do Brasil, no período de 2004/2015.

Gráfico 1 — Percentual de pessoas que utilizam a internet — Brasil, 2004/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2015.

(1) Em 2013 ampliou-se a investigação da utilização da Internet por meio de diversos equipamentos (microcomputador, telefone móvel, *tablet* e outros).

Fonte: PNAD, 2018

Esta pesquisa foi realizada com pessoas de idade superior a dez anos, seria necessário possuir uma pesquisa quantitativa para a verificação de jovens na idade de egressar uma faculdade ou universidade, que tivessem acesso à internet, ou seja, um estudo superior a dezessete anos.

Há pesquisas para desenvolver outras formas que conectem o aluno à TV digital, utilizando-a como um canal de retorno,

Segundo Azevedo, 2017:

[...] trata-se de tecnologias já existentes que, com algumas adaptações, passarão a melhorar a forma como interagimos com a televisão (sem a necessidade da internet), diminuindo a distância gigantesca que existe hoje entre a interação da televisão e dos computadores e dispositivos móveis (AZEVEDO, 2017, sp).

O celular, tablets, são aparelhos utilizados entre os jovens e é uma modalidade já abordada pelas universidades e faculdades EAD, as plataformas mobile, mas desenvolver textos, trabalhos, há a necessidade do computador conectado à internet para enviar os trabalhos via plataforma ou e-mails, mas seria interessante também contemplar os alunos que não possuem internet, ou possuem dificuldades de utilizar o celular, tables e computador, mas já estão acostumados com a televisão, no caso, a terceira idade, em que grande parte sofrem com a exclusão digital.

Sobre a utilização da tecnologia José Armando Valente, escreveu no site:

[...] o uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento apresenta enormes desafios. Primeiro, implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores (Portal Educação Pública — CECIERJ, Tecnologia).

Sendo assim, pode ser complementado esse conceito por Rosini (2007) quando diz que a atual sociedade global do conhecimento, a geração e o uso de inteligência e inovações em ciência e tecnologia são os meios utilizados para agregar valor aos mais diversos produtos, tornando-se assim, peças-chave para a competitividade estratégica e o desenvolvimento social e econômico de uma nação.

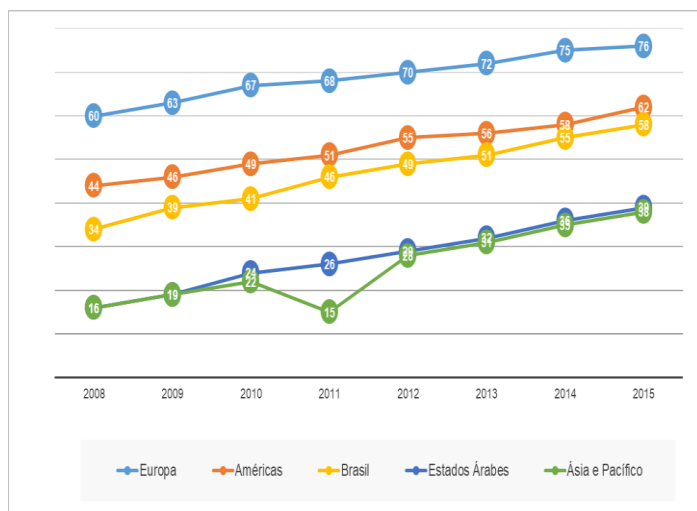
O EAD, Ensino à Distância, explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes interativas de comunicação e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, nas quais se incentiva o novo estilo de pedagogia, que favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

Os alunos que acreditam em êxito na educação a distância, devem reservar um horário para estudos diários, acessar o AVA, ambiente digital destinado ao aluno, e realizar todas as atividades

propostas. Estudar para as provas escritas, verificar sempre o calendário das atividades e respeitar os prazos. As atividades em grupo poderão ser decididas via grupo *WhatsApp* ou e-mail, desenvolvidas e realizadas em equipe.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2015 realizada pela cetic.br, vem registrando uma tendência de crescimento do número de usuários de internet, que traz dados interessantes sobre a proporção do uso da internet no Brasil. Essa pesquisa informa que no ano de 2015 alcançou a estimativa de 102 milhões de indivíduos usuários da internet, número correspondente a 58% da população brasileira (como mostrado no gráfico 2) com 10 anos ou mais, proporção essa que no ano de 2008 era de 34%.

Gráfico 2 — Proporção de usuários de internet em regiões do mundo e no Brasil (2008 a 2015) percentual sobre o total da população



Fonte: TIC Domicílios 2015, adaptado pelos autores.

No gráfico 2 pode-se perceber um considerável crescimento de usuários de internet no Brasil desde o ano de 2008 até o ano de 2015.

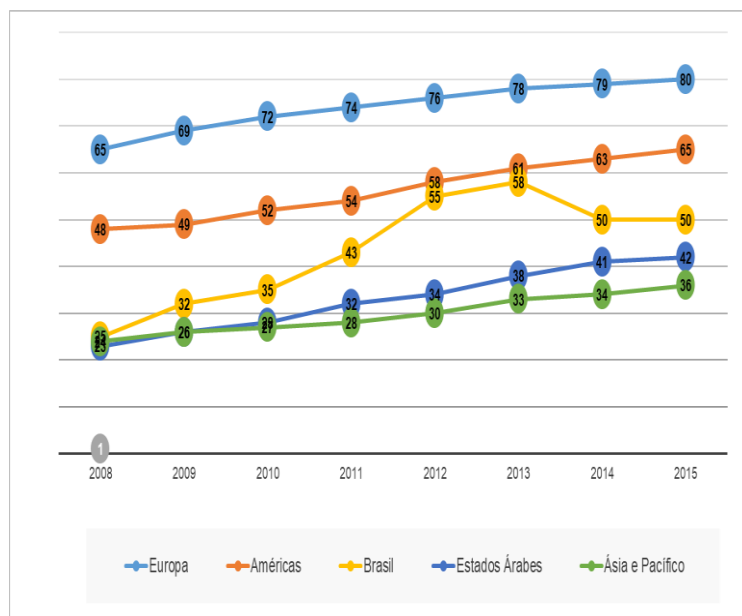
Contudo, o uso da internet no Brasil ainda se demonstra pouco abaixo quando comparado com outras regiões do mundo como

Europa, por exemplo, que como no gráfico 2 é demonstrado no ano de 2015, 76% da população europeia são usuários de internet e no Brasil pouco mais da metade da população (58%).

Mas por outro lado percebe-se que o Brasil se encontra acima dos Estados Árabes, Ásia e Pacífico, que somente 39% e 38% da população respectivamente são usuários da internet.

Outra informação importante que a pesquisa TIC domicílios traz é a porcentagem de domicílios com computador.

Gráfico 3 — Proporção de domicílios com computador em regiões do mundo e no Brasil (2008 a 2015) percentual sobre o total da população



Fonte: TIC Domicílios 2015, adaptado pelos autores.

Neste gráfico 3 pode-se perceber que no Brasil apenas 50% da população possui computador em seu domicílio, enquanto na Europa apenas 20% não possui computador.

PREOCUPAÇÕES DO EAD NO BRASIL

Muitas instituições educacionais estão preocupadas com a eficiência dos cursos ministrados EAD, por ter muitas flexibilizações nos decretos brasileiros de EAD. Para Balmont (2018), os Polos podem ser criados pelas próprias instituições de ensino, sem visita prévia do MEC. As avaliações passam a se concentrar na sede das instituições. É necessário ter mais rigidez e leis mais específicas para que o MEC possa avaliar cursos e profissionais formados pelo EAD. Está tendo muito crescimento, mas há a necessidade de se ter uma certificação e análise adequada para esses cursos, com o intuito de não colocar em risco a integridade de Instituições Educacionais que investiram em qualidade e tecnologia para oferecer o melhor para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível confirmar que é válido estudar a distância, pois as pesquisas sobre o assunto, segundo Piva Jr (2011) nos informa que Schank a modalidade de ensino a distância, promete quebrar com as barreiras de uma educação formal, que até então vinha apresentando uma tendência histórica em retardar a incorporação das inovações tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Hoje já é uma realidade no mercado de trabalho e bem aceita por muitas instituições.

Os dados que constam neste estudo inferem que a realidade da educação a distância no Brasil está cada dia mais evoluindo e em constante crescimento, desse modo, contando também com novas tecnologias que estão sendo utilizadas, bem como, também sendo desenvolvidas para essa área, na educação.

Portanto, a partir dos dados disponíveis é possível compreender e conhecer a evolução e as tendências da EAD no Brasil.

Sendo assim, a partir deste trabalho bibliográfico percebeu-se a importância da EAD no ensino superior para a educação no Brasil e com isso espera-se possibilitar novos estudos e pesquisas referentes

ao assunto a fim de contribuir para a área acadêmica e as pesquisas científicas, porém, é bom verificar se o curso possui credibilidade e certificação do MEC. Há necessidade de se ter melhor especificado leis para as avaliações de cursos, instituições educacionais para produzir profissionais de qualidade e novas perspectivas para o curso à distância.

REFERÊNCIAS

ALBINO, J. P. *Exclusão Digital: Algumas Reflexões*. 2008. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/268405558_Excluso_Digital_Algumas_Reflexes> Acesso em: 12 de nov 2015.

AZEVEDO, F. H. *A Aplicabilidade do Canal de Retorno com Sinais 2G no Ensino à Distância*. Trabalho apresentado na Mesa 3: Educação e Ambientes Midiáticos, no Primeiro Congresso Internacional de Mídia e Tecnologia. São Paulo: UNESP, 2017.

BAALMONT, O. *Polos de ensino superior à distância crescem 133% em um ano*. Artigo publicado na Folha de São Paulo em 26/07/2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml>> Acesso em 3 de out 2018.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – cgi.br. *TIC Domicílios 2015 - Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf> Acesso em 30 de set 2017.

MEC, Portal, Educação Superior a Distância, conceito de EAD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia>> Acesso em 30 de ago 2017.

MEC, Portal, *MEC atualiza a regulamentação de EAD e amplia a oferta de cursos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>> publicado em Quarta-feira, 21 de junho de 2017. Acesso em 30 de set 2017.

PIVA JR., D. *EAD na Prática. Planejamento, métodos e ambientes de educação online*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ROSINI, A. M. *As novas tecnologias da informação e a educação a distância*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Acesso à Internet e a Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p. 89. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95753.pdf>>. Acesso em 13 de mai 2016.

SANCHEZ, F. *Número de brasileiros que fazem educação a distância pela internet: um estudo baseado em pesquisa direta junto aos internautas*. Disponível em: <http://www.acheseucurso.com.br/pdf/Relatorio_observa_2.pdf>. Acesso em 30 de set 2017.

VALENTE, J. A. *Informática na Educação*, Portal Educação Pública - CECIERJ, Tecnologia. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html>>.

UNIVERSIA, *Educação a distância é a que mais cresce no Brasil, segundo censo do MEC*. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2016/02/22/1136578/educacao-distancia-cresce-brasil-segundo-censo-mec.html#>>. Publicado em 22 de fevereiro de 2017. Acesso em 30 de set 2017.

TECNOLOGIA NA ESCOLA: O USO DAS TIC EM SALA DE AULA

Gleice Bernardini¹
Maria Cristina Gobbi²

INTRODUÇÃO

No Brasil, quando se busca refletir sobre a instituição escola, há várias perspectivas que devem ser consideradas. Mas é importante assinalar que pode esta é aparentemente formada nos mesmos moldes do século passado. Assim, as características de escola tradicional pode ser configurada no aspecto de sua organização estrutural, em especial nas instituições públicas escolares, nos mesmos moldes das instituições de ensino do século passado: um prédio com divisão seriada por salas de aula, carteiras dispostas preferencialmente enfileiradas umas atrás das outras em fila indiana, mesa e cadeira do professor posicionada em frente aos alunos e uma lousa, chamada de quadro-negro, que pode também ser verde, ou em algumas instituições onde o giz foi substituído pela caneta hidrocor, quadro de vidro, em que o professor possa escrever o conteúdo, sendo visível a todos os alunos que registram as lições em seus cadernos. Com algumas exceções, há um armário na sala para que o

¹ Professora-bolsista do curso de Jornalismo, UNESP – Bauru/SP. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia pela UNESP - Bauru/SP. Mestre em Comunicação e Especialista em Linguagem, Cultura e Mídia, ambas pela UNESP – Bauru/SP. E-mail: gleicebernardini@faac.unesp.br; gleicebernardini@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7423018980067933>

² Livre-docente pela UNESP – Bauru/SP. Pós-Doutora pela Prolam-USP. Professora Adjunta dos PPG de Mídia e Tecnologia e Comunicação da UNESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento Comunicacional Latino-Americano do CNPq. Chefe do Departamento de Comunicação Social da UNESP – Bauru/SP. Orientadora da Tese. E-mail: mcgobbi@terra.com.br; mcgobbi@faac.unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2302756561160804>

professor guarde seus materiais e alguns trabalhos dos alunos, um pátio para refeições e, por fim, uma quadra para atividades físicas. A estrutura apenas se diferencia no ensino superior em que as salas são formadas por blocos, divididas por especializações ou departamentos, o pátio é trocado pelo refeitório e a quadra por um amplo estacionamento.

É claro que seria um equívoco negar que ao longo dos anos não houve alterações estruturais em inúmeras instituições educacionais, tais como a instalação de bibliotecas, laboratórios de Ciências e mesmo as salas de informática; ou pedagógicas, conforme a ideologia da época, a política do país, a concepção escolar, a formação de currículo, de ensino e de aprendizagem, entre tantas outras.

Tais alterações, especialmente as pedagógicas, propiciaram que a escola assumisse novos contornos, posturas e realidades na educação brasileira. Outras mudanças, no entanto, apesar de impactar diretamente na aprendizagem, muitas vezes passam despercebidas, por se darem intraclasse, como a maneira em que se dividem as turmas: ora separadas por gênero, ora por idade, ora por rendimento escolar, por ordem alfabética ou interesse dos professores. Apenas no debate sobre a inserção de alunos denominados ‘especiais’ houve questionamentos sobre o preparo da escola, professores e demais funcionários, para a tarefa de educar. A partir do compromisso assinado pelas autoridades brasileiras na Declaração de Salamanca (1994) no que concerne a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas de educação regular comum, houve um debate significativo voltado para a valorização e respeito do conhecimento, capacidade e desenvolvimento de cada aluno de maneira geral e a importância da formação continuada do professor para que todas as especificidades fossem discutidas e atendidas em todas as etapas educacionais, definidas no acordo.

Desse modo, é exatamente sobre essa escola que pretendemos refletir neste trabalho. Sobre uma instituição que vem se consolidando ao longo da história e participa concomitantemente, ainda que sutilmente, de mudanças de ordem cultural, social,

política, econômica, curricular e metodológica. Busca-se debater sobre uma escola que ao longo dos anos vem carregando em si uma tradição e, que, ao se deparar, no século XXI com a era da tecnologia digital e interativa, na qual grande parte das crianças e adolescentes se comunicam por meio da internet, utilizando celulares e outras mídias, precisa ser repensada. Refletir acerca do seu papel social, das possíveis formas de utilização dessas tecnologias e o que elas podem desempenhar no intuito de contribuir para o ensino-aprendizagem é ponto fulcral para uma possível contribuição na solução de problemáticas como a dispersão da atenção dos alunos frente ao conteúdo apresentado pelo professor de maneira tradicional, por exemplo.

Assim, acredita-se ser essencial discutir questões que envolvam o uso das tecnologias no currículo, considerando a possibilidade do ensino interdisciplinar, ou mesmo centrado em conteúdo específico de uma disciplina, mas que abranja a tecnologia como ferramenta ou meio de aprendizagem. A partir de perspectivas teóricas, a abordagem metodológica possibilitou a reflexão sobre como tais relações de ensino se dão atualmente e quais as potencialidades apropriadas a serem instauradas. Igualmente, se faz necessário e urgente refletir sobre a importância da parceria entre os professores e funcionários; a necessidade do trabalho com temáticas centradas na base crítica do currículo e as possibilidades que o uso da tecnologia pode oferecer as práticas pedagógicas e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, contribuindo para sua formação e para a própria formação dos professores.

Por outro lado, a introdução de novos equipamentos em sala de aula, como projetores, TV's e lousas digitais, assim como acontece com os novos aparelhos que os alunos levam para a sala de aula, tem causado dúvidas e questionamento dos professores de “Como utilizar?” e “Quais seriam as formas de conseguir melhores resultados para as mesmas tarefas diárias com a inclusão dessas novas tecnologias?”.

Em uma sociedade, denominada em rede por Castells (1999), em que a informação é recebida, manipulada e enviada pelo toque

dos dedos, em que as crianças nascem cercadas pelas tecnologias, a escola precisa necessariamente se reinventar, com movimentos de atualização contínua dos professores para que a tarefa de ensinar e aprender e, principalmente, aprender a aprender seja satisfatória e eficaz.

Assim, são diversas as questões que cercam o universo da sala de aula, e debater como a introdução dessas ferramentas de tecnologia digital podem auxiliar o/no processo educacional é fundamental.

MUDANÇAS E POSICIONAMENTO

Buscando o significado da palavra Currículo, encontraremos que ela vem do latim *Curriculum*, que significa carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo, caminho. Sendo derivada também do verbo latino *currere*, que pode ser traduzido como o ato de correr e o percurso feito na pista³. Assim, estudar o currículo é analisar o percurso, pôr vistas sobre o caminho trilhado, nesse caso, pelo aluno. O uso da palavra no meio educacional se deu a partir do século XVI, que segundo Vasconcellos (2009) possibilitou a criação da vertente de que o currículo não se firmava como conclusivo e imutável, mas devendo ser um instrumento a ser pensado, desenvolvido e construído a partir das especificidades aos quais se destinava, sendo completado quando necessário. Dessa forma, produz-se margens a um sentido maior de qualidade e eficácia do ensino, pois, permite-se a compreensão que, ao se discutir o currículo estimula-se o debate, resolvendo acerca ‘do quê’, ‘por quê’ e ‘para quê’ ensinar? Sobretudo, o foco passa a ser os métodos a serem utilizados para que esse mesmo currículo atenda de forma totalitária todos os alunos, independentemente de suas singularidades.

³ Pesquisa realizada no Dicionário Online de Português Houaiss. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 14 ago 2017.

Não é nosso intento, neste momento, debater quais conteúdos específicos ou não devem ser aprendidos, nem para quê, para quem ou com qual finalidade. Essas questões ficam passíveis de um estudo futuro. Nosso foco neste trabalho está voltado para o ‘como?’. Busca-se identificar como as mudanças tecnológicas modificam o aprendizado, abrindo novas possibilidades, muitas das quais ligadas às tecnologias interativas.

É sob essa perspectiva que se compreende a inserção das tecnologias digitais nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das escolas. Acredita-se que as tecnologias compõem novas possibilidades de interação dos alunos, esses, com o conhecimento, com as próprias tecnologias, com os professores e com os demais colegas, em um movimento que acompanha o próprio movimento curricular cujo qual a escola está inserida. Isso significa afirmar que, em uma escola, cuja proposta curricular considera a necessidade do diálogo, do trabalho colaborativo, da efetivação de práticas interdisciplinares, da construção da identidade e do respeito às diferenças, o uso das tecnologias será facilitado, sendo primordial e inevitavelmente caminhará para a transformação do conteúdo em saber, como aponta Silva (2002):

Pensamos que a ideia de escola como memória da humanidade, como sistema de construção do saber, de enriquecimento moral e social, um espaço em que se considere cada aluno como um ser humano à procura de si próprio, em reflexão conjunta com os demais e com o mundo que o rodeia, tem ainda razão de existir neste início de um novo milênio. Precisa, sim, é de ser profundamente renovada e as actuais TIC contém os ingredientes necessário para favorecer essa mudança (SILVA, 2002, p. 34).

Conforme a escola assume seu posicionamento ideológico acerca de como compreende e apreende seu papel social e como o coloca em prática no seu cotidiano, sem deixar de considerar as políticas para a área, todos nela inseridos assumem um posicionamento intencional. Tal comportamento pode ser observado nas práticas pedagógicas, na formação de professores, nas relações que os alunos estabelecem entre si, com os professores e com o

próprio conhecimento. Dessa forma, acredita-se que a inserção do uso das tecnologias também deva ser incorporada a essas concepções e práticas. Porém, aqui, visamos debater de qual forma essa incorporação poderá ser realizada, afim de que os processos sejam satisfatórios para a construção do conhecimento e não apenas que a tecnologia seja um apêndice ou mesmo um suporte meramente técnico e sem relevância no processo educativo.

Num presente cada vez mais globalizado e de rápido desenvolvimento tecnocientífico, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e os meios de comunicação social de massas, com papel determinante na escolha de temas relevantes, influenciando a agenda política e a vida quotidiana, com uma objectividade por vezes limitada, obrigam todos os sectores da sociedade, mais do que nunca, a acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e a aprender a lidar com uma torrente de informações (LAGE; DIAS, 2010, p. 2).

Assistimos à união de várias ferramentas dentro de um mesmo aparelho: hoje o celular ou *smartphone* deixou de ser apenas um telefone móvel com a finalidade de se comunicar (realizar ligações), mas agrega as funções da televisão, da máquina fotográfica, do computador com acesso à internet, do gravador, do videogame etc. Bem como também a modernização das redes de acesso à internet possibilitou que um número maior de pessoas se conecte e usufrua das tecnologias⁴, como a assistir e produzir vídeos *online*, por exemplo, proporcionando uma democratização do conhecimento. Será?

Podemos dizer que hoje há uma variada gama de fontes de informações: a televisão, o cinema, o vídeo, o rádio, as imagens, os jornais, a música, os jogos de computador, a internet; a publicidade

⁴ Ver o Capítulo 3 da dissertação da autora. Disponível em <<http://www.faac.unesp.br/Home/Pos-raduacao/MestradoeDoutorado/Comunicacao/DissertacoesDefendidas/glice-bernardini.pdf>>. Acesso em 1 de out de 2017.

etc. Porém, será que todos esses meios estão, de fato, sendo utilizados para estimular, e consequentemente, favorecer e oportunizar o aprendizado do aluno? Ou mesmo com todas essas fontes de informação, como é possível entender que a escola continue ensinando como no século passado, deixando de lado as possibilidades de uso desse ferramental para o ensino e a aprendizagem?

Claro que não pretendemos realizar uma avaliação para saber se o aluno de hoje aprende mais do que o de ontem, pois não é o objetivo do artigo avaliar com critérios qualitativos, quantitativos e mensuráveis as capacidades cognitivas, criativas e críticas dos alunos, porém, em contrapartida, é mais adequado a avaliação de como os conhecimentos técnicos dos professores pode ser direcionado para o ensino.

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fez com que surgissem novos conceitos como, por exemplo, o de nativos digitais. Porém, o termo sofre alterações variando a localidade que será aplicado. Contudo, para nosso estudo aplicaremos a divisão mais comum que aparece na literatura, como retratada por Lages e Dias (2010), “[...] geração *google* para os jovens nascidos depois de 1993, geração Y para os nascidos entre 1978 e 1993 e geração X para os nascidos entre 1960 e 1975/78” (p. 6).

Tal denominação pode ser atribuída a vários pesquisadores, sendo Don Tapscott um dos mais representativos, em que avalia que há uma barreira entre a geração dos nativos digitais e as outras gerações, repercutindo assim no contexto escolar. Para ele, isso se deve ao maior conforto que as crianças sentem frente às inovações tecnológicas, ao contrário de seus pais, que tiveram que aprender e se adaptar a elas. Tapscott também denomina essa geração como ‘Geração Net’, e afirma que são crianças que “diferentemente de seus pais, elas não temem as novas tecnologias, pois não são tecnologia para eles, mas realidade” (web, 2009). E continua, afirmando que:

Sua chegada está causando um salto geracional — eles estão superando os pais na corrida pela informação. Pela primeira vez, os jovens, e não seus pais, são as autoridades numa inovação central da sociedade. Essa geração está tomando os locais de trabalho, o mercado e cada nicho da sociedade, no mundo todo. Está trazendo sua força demográfica, seus conhecimentos de mídia, seu poder de compra, seus novos modelos de colaboração e de paternidade, empreendedorismo e poder político. Eles são "multitarefeiros", realizam várias atividades ao mesmo tempo. Para eles, e-mail é antiguidade. Eles usam telefone para mandar textos, navegar na internet, achar o caminho, tirar fotos e fazer vídeo — e colaborar. Eles entram no Facebook sempre que podem, inclusive no trabalho. Mensagem instantânea e Skype estão sempre abertos, como pano de fundo de seus computadores (TAPSCOTT, web, 2009).

Podemos inserir aqui também o relato que Martino (2014) faz na abertura do capítulo 6 de seu livro *Teorias das Mídias Digitais*, no qual destaca as diferenças entre três gerações: a de seu avô acostumado a ouvir rádio e frequentar o cinema, a sua, que acompanhava as notícias pela televisão e de seu filho, que já desde criança se familiarizou com o computador: “A diferença não está apenas no acesso às mensagens. Cada geração interage com o agrupamento de mídias e como isso provoca alterações no modo como cada uma delas pensa, vive e entende a realidade” (MARTINO, 2014, p. 185).

E essas alterações também refletem, ou deveriam fazer isso, na forma de mudanças no setor educativo. As TIC se inseridas no contexto escolar, pensando na educação do método tradicional ao uso de hipermídias, podem provocar interações e interatividades: no ensino sequencial e interdisciplinar, onde o professor se torna apenas um orientador e não mais o ditador das regras, provocando uma aprendizagem experimental e exploratória; na utilização de ferramentas do entretenimento na busca da ampliação da criatividade, com um ensino lúdico, porém informativo; na ampliação da sala de aula para novos espaços, se não presencial, ao menos através da observação, com o uso da internet para a

apresentação de novos cenários aos alunos, dentre outras possibilidades a serem exploradas.

Lage e Dias cita Marc Prensky (2001) como um “defensor da descontinuidade digital em termos geracionais”, destacando o artigo *Digital natives, digital immigrants*, em que o autor afirma que a forma como se deve ser referenciada aos alunos atuais seja “nativos digitais”, ressaltando que os estudantes de hoje “são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (LAGE; DIAS, 2010, p. 7). Segundo Prensky (2001), os que não nasceram na era digital são denominados de “imigrantes digitais” e possuem um “sotaque”, que os diferencia, podendo

[...] ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão num processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, dizem os cientistas, vai para uma parte diferente do cérebro. [...] É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (LAGE; DIAS, 2011, p. 7).

Assim, essas diferenças podem interferir no processo educacional, pois, o professor ao ter que se adaptar as novas tecnologias digitais para ensinar através delas, aos alunos que já nasceram e se entendem melhor com as mesmas, encontram diversas dificuldades. No mesmo sentido, Seabra (2010) destaca que “para um professor ensinar a ler, ele precisa saber ler. Para ensinar a escrever também. Com a tecnologia não é diferente”, concordando que tais problemáticas de adaptação podem ocasionar barreiras para um ensino eficiente através das TIC.

Um dos pontos cruciais a serem destacados, como o citado anteriormente na Declaração de Salamanca (1994) sobre a necessidade constante de aperfeiçoamento dos professores, é a

importância da formação continuada destes profissionais para atualização e conhecimento das tecnologias, proporcionando uma mudança de atuação e posicionamento frente às inovações, que muitas vezes são vistas como ameaças por muitos docentes, como quando os alunos realizam buscas na internet sobre os conteúdos da aula, provocando debates sobre outros pontos de vista ao que foi apresentado ou mesmo levantando questionamentos sobre a veracidade das informações e do conhecimento do professor. A atuação do educador em sala de aula, muitas vezes, é testada além do limite, com questões de âmbito geral ou especificidades do conteúdo apresentado, promovendo posicionamentos de desconfianças pelos alunos e atitudes de bloqueios e proibições de utilização das ferramentas pelos professores.

ENSINO E A APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

Ao desafio de educar, acrescenta-se um novo cenário promissor, com os nativos digitais, a sociedade em rede, as novas tecnologias e formas de comunicação, a internet, as possibilidades de interatividade etc., porém, as antigas visões de ensino-aprendizagem, com um investimento governamental reduzido, um aumento no quadro da evasão escolar e os baixos salários dos professores, são grandes barreiras a uma mudança de posicionamento no setor educacional. Mesmo sabendo que esse desafio colocado aos educadores faz parte de uma política antiga e que o discurso sobre o uso e a aplicação das tecnologias na educação não é recente, pois há anos vem se tentando, mesmo que sem muitos sucessos, se implementar políticas para o uso de recursos tecnológicos na prática docente, a fim de se proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos alunos.

Ao pensarmos na escola mais tradicional, ou antiga, no sentido de sua fundação, com certeza iremos acreditar que essa possui também o ensino mais tradicional e a estrutura mais antiga. Muitas delas se conservam dessa forma, com salas grandes, mobiliário convencional, que nem sempre é confortável, com quadros negros em situações não tão adequadas, necessitando de reparos estruturais e

agregando um corpo funcional de docentes com longa trajetória educacional. Porém, nem sempre o ensino tradicional pode ser considerado uma qualidade, pois, muitas vezes os professores dessa categoria permanecem com a didática aprendida em sua formação original, não se inovando e mantendo as aulas “paradas no século anterior”, até mesmo utilizando livros desatualizados e técnicas já ultrapassadas. Gobbi (2013) destaca que

Infelizmente educadores e instituições ainda não perceberam que o aprendizado tornou-se um processo contínuo. A geração tecnológica-digital nasceu no ambiente da descoberta e da participação e as novas ferramentas digitais ampliaram significativamente esse panorama (GOBBI, 2013, p. 6).

No mesmo sentido, Tapscott (1999) complementa que:

Historicamente, o campo da educação tem sido orientado para modelos de aprendizado que focalizam a instrução — o que chamamos de aprendizado transmitido. O termo professor encerra abordagens para o aprendizado no qual um especialista que possui a informação a transmite ou difunde aos alunos. Os alunos ‘sintonizados’ assimilam a informação que lhes está sendo ‘ensinada’ — ou transmitida — na memória ativa (TAPSCOTT, 1999, p. 125).

Ou seja, os professores acostumados a transmitir o conhecimento aprendido se esquecem que a nova audiência pensa, trabalha e produz de forma diferente, e não mais querem apenas ‘copiar’ o conteúdo, mas compreendê-lo, utilizá-lo e experimentá-lo. Assim, vemos que pensar interdisciplinar, de forma a ampliar o currículo e acrescentar a tecnologia as práticas pedagógicas, trabalhando conteúdos de forma conjunta a outros docentes, escolhendo temáticas explorativas para que os alunos realizem descobertas, não apenas aprendam, pode ser uma saída para a velha maneira de ensinar, conseguindo uma maior aceitação dos nativos digitais, dessa forma:

O aprendizado torna-se experimental. Isso não quer dizer que os ambientes de aprendizado, ou até mesmo os currículos, não devam ser planejados. Mas podem ser desenvolvidos em

parceria com os alunos ou pelos próprios alunos (TAPSCOTT, 1999, p. 140).

O aluno quer atuar junto com o professor, quer escolher com ele o que ele acredita ser importante para sua formação. Mas nem tudo depende do professor. Esse, de frente com a necessidade e ao encontrar uma oportunidade de reformular sua prática docente incluindo as tecnologias disponíveis, muitas vezes encontra uma série de barreiras para esta aplicação. Talvez a mais comum e uma das mais comprometedoras está diretamente ligada à concepção de educação, escola e prática docente. Pois, como adotar novos meios de se trabalhar se as escolas, em sua maioria, ainda operam sob velhas estruturas? E se, muitas destas velhas estruturas não disponibilizam um ambiente motivador para mudanças, como mudar? Afinal, mudar ocasiona trabalho e para que, e como pensar em modificar e incluir na prática docente novas ideias em um espaço nada facilitador destas mudanças?

Há ainda, em outro sentido, outra pergunta: se a prática docente atual está ligada às tradicionais estruturas das escolas que não proporcionam momentos de reflexão sobre a ela, então, qual será o futuro da nossa educação?

Em uma sociedade em constante mutação, inovação e reordenamento social, contando com um acesso cada vez maior a informações e alterações econômicas, refletidas em manifestações sociais e busca por abertura de vozes e posicionamento do cidadão, contando consequentemente cada vez mais com o coletivo, vemos reflexos na educação, uma vez que está deixou de atender as expectativas de seu alunado provocando um considerável distanciamento entre a sociedade e a escola.

A metodologia de transmissão dos conteúdos por meio de cópia do que o professor registrou no referido quadro para o caderno pode ser considerada a prática mais arcaica ainda em uso:

Desnecessário dizer, toda uma geração de professores precisa aprender a usar novas ferramentas, novas abordagens e novas habilidades. Isso será um desafio — não apenas devido à resistência de alguns professores, mas também devido ao

atual ambiente de cortes, baixo moral entre os professores, falta de tempo devido às pressões de maiores cargas de trabalho e orçamento reduzido para re-treinamento. [...] À medida que a mídia digital for entrando nas escolas e sendo imediatamente abraçada por alunos articulados e destemidos, o que será do professor? Dadas as crescentes evidências de que a mídia interativa pode melhorar substancialmente o processo de aprendizado, os professores claramente precisarão mudar seu papel. Em vez de repetidores de fatos, poderão tornar-se motivadores e facilitadores (TAPSCOTT, 1999, p. 150).

Neste sentido as TIC são as possíveis saídas para provocar uma mudança na prática pedagógica cotidiana ocorrida nos mais diversos níveis de ensino. As implicações epistemológicas do uso das tecnologias na educação propõem inicialmente que seja feita uma reestruturação radical no interior das relações acadêmicas e sociais das estruturas escolares e curriculares, uma vez que, não se pode atribuir o poder da mudança apenas aos profissionais docentes, somente sendo possível um poder de auxílio na construção de uma aprendizagem mais significativa do ensino através das mais diversas técnicas e tecnologias.

Através do uso das TIC podem ser sentidos grandes impactos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que há a possibilidade de utilização do espaço fora sala de aula, ou seja, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), seja oficial ou alternativo. O AVA pode ocasionar a mudança da compreensão de espaço-tempo que a sala de aula presencial tem oferecido, minimizando distâncias e promovendo a construção do conhecimento independentemente de fatores espaciais ou temporais. Nas salas AVA, os professores podem fazer uso de recursos tecnológicos, na tentativa de garantir que os alunos se comuniquem por meio do computador, em complemento às aulas presenciais, podendo assim agregar novas experiências e proporcionar interações entre os alunos. Outro exemplo de interatividades possíveis são as criações de páginas em

redes sociais, como o *Facebook*⁵, e/ou grupos de conversas no aplicativo de troca de mensagens *Whatsapp*⁶. Através destas tecnologias, aberta ao alcance da grande maioria da população, os alunos podem, por meio de interatividades, construir conhecimentos coletivos, trocar informações, compartilhar arquivos, dentre outras atividades.

A sala de aula presencial e os ambientes virtuais, se desenvolveram historicamente de maneira separada, sendo a forma mais conhecida de ambiente virtual o ensino a distância, com o sistema *moodle*⁷ e os cursos EAD. Porém, atualmente vêm se complementando. Como resultado, esta hibridização aproveita o que há de mais vantajoso em cada modalidade e pode ser formulada considerando o contexto de aplicação, os perfis dos alunos a que se refere, a adequação pedagógica do currículo, os custos da proposta e os objetivos educacionais da iniciativa.

Porém, é fundamental que haja envolvimento por parte do aluno com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, uma preocupação primordial é a promoção de uma abordagem pedagógica com o intuito de viabilizar as interações: professor-aluno, aluno-aluno; além das interatividades⁸: professor-aluno-conteúdo e aluno-conteúdo, através da rede.

⁵ Rede social. Disponível em www.facebook.com

⁶ Aplicativo de celular gratuito para troca de mensagens de texto, voz e vídeos, além de permitir chamadas de voz.

⁷ O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos) (Fonte: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>).

⁸ Sobre as diferenças entre interação e interatividade ver artigo “Interação e/ou Interatividade: dois conceitos além da Internet” da autora. Disponível em <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/143>>.

Sendo a interação aluno-conteúdo a mais decisiva, pois dela resultam mudanças cognitivas no aluno, pois dependendo do conteúdo utilizado e disponibilizado, seja ele impresso ou eletrônico, sugere-se que esteja estruturado de tal modo, que o aluno interaja e sinta-se em condições de refletir e interferir sobre o que foi, é ou será estudado, esta deve ser minuciosamente debatida e projetada para que inserida no currículo, funcione de modo satisfatório, não ocorrendo falhas em seu funcionamento, nem brechas para que ocorra o desinteresse do alunado.

Já a interação professor-aluno, sugere-se que junto à disponibilização dos conteúdos por parte do professor, o aluno receba a motivação para o envolvimento em um processo de ensino-aprendizagem mais independente. Em outras palavras, é importante utilizar as tecnologias com um propósito. Moore (1993) afirma que a influência do educador neste tipo de interação é muito maior do que a exercida se comparada a um outro conteúdo disponibilizado, pois o aluno vê no professor um monitor ou guia para a conclusão da tarefa. Bem como, a interação entre os alunos e o envolvimento entre os pares. Aqui, características como a idade dos participantes, suas experiências acadêmicas ou pessoais e os níveis de autonomia do aluno contam como características importantes que podem auxiliar no momento da escolha dos grupos.

ENTRAVES, CIBERESPAÇO E POTENCIALIDADES

Os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino aprendizagem. Uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados (VALENTE, 1993, p. 25).

A era da informação surge na década de 1970 devido a uma revolução tecnológica sem precedentes. A partir de então, uma

rápida passagem da sociedade industrial à sociedade informatizada promoveu as mais variadas transformações, incluindo um aumento no consumo e conseqüentemente na produção. Dessa forma, com o capitalismo e o processo de globalização, ocorreram novas mudanças, afetando profundamente a sociedade, causando a chamada dualidade educacional⁹.

Em educação, essa dualização é concretizada no fato de que a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 24).

Nesse ponto a educação pode desempenhar um papel fundamental. Uma alternativa seria a de ampliar as formas de ensino implementando outros contornos para o ato de ensinar e de aprender e, especialmente, para o aprender a aprender, em que não somente os professores participam da formação, mas também os estudantes. Todo o processo é realizado de forma dialógica (como defendia Paulo Freire em seus estudos). Ambos aprendem juntos e o processo final pode propiciar outras competências em todos os âmbitos, instâncias e níveis do processo.

Porém, como já citado anteriormente, muitos educadores ainda trabalham seguindo as antigas concepções de ensino, ou erroneamente diante das tecnologias, com uma visão limitada sobre seu uso na educação e suas possíveis contribuições para a melhoria

⁹ A nomenclatura “dualismo educacional” ficou popularmente concretizada na década de 1970, com a aprovação da lei 5692/71, a qual regulamentou os cursos de formação técnica em nível médio de ensino. O chamado “dualismo” caracterizava a divisão da sociedade em dois polos: o primeiro daqueles que iriam concluir o ensino secundário e seguir carreira nos cursos superiores e o segundo daqueles que faziam parte da camada economicamente menos favorecida que iriam fazer cursos técnicos para ingressar no mercado de trabalho e atender as exigências da mão-de-obra qualificada e barata.

do processo de ensino-aprendizagem. Repensar a formação e a ação docente pode proporcionar uma nova visão da utilização das TIC na educação. A contribuição que os cursos de formação de professores têm a oferecer é imensa, pois pode estimular, orientar, criar e inovar propostas, unir as novas e as velhas tecnologias, fazendo da escola um ambiente de reflexão da própria prática docente. Lévy (2003) citando Kenski coloca esta visão de forma muito clara, ressaltando que:

É preciso colocar as pessoas nessa situação de curiosidade, nessa possibilidade de exploração. Não individualmente, não sozinhas, mas juntas, em grupo. Para que tentem se conhecer e conhecer o mundo a sua volta. E, uma vez compreendido esse princípio de base, todos os meios servem, os meios técnicos servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupos de discussão, tudo o que quisermos (Lèvy apud Kenski, 2001).

Neste sentido, as contribuições são não somente à escola, mas a toda sociedade, onde uma nova ação docente mediada pelas tecnologias faz gerar o desejo de participação do processo de intercâmbio de conhecimentos, de apresentar contribuições originais, transmitir e trocar ideias, de forma cooperativa e aberta, em uma inteligência coletiva, como destacada por Lèvy (1997) em seu livro de mesmo nome.

A internet, um fenômeno da atualidade que tem provocado impactos na sociedade e, que repercute, na educação, com a chamada banda larga, a qual permite que uma maior quantidade de bits seja enviada e recebida, possibilita que a interação entre as pessoas ocorra com mais agilidade e qualidade. Através dela, as TIC podem ser utilizadas com melhores condições técnicas, se tornando mais atraentes, e às vezes mais acessíveis, com sua utilização, através dos diversos aparatos tecnológicos, como *smartphones*, mais baratos que os tradicionais computadores, especialmente se puder contar com os incentivos educacionais governamentais.

Porém, o que se tem observado sobre os usos e as implementações das TIC, são problemas que decorrem de projetos pedagógicos e tecnológicos mal elaborados, devido à falta de

conhecimento da estrutura disponível ou da forma de utilização das tecnologias. Tais problemas se tornam visíveis apenas depois de colocado o projeto em prática, o que ocasiona em uma descrença dos professores com sua funcionalidade e dos alunos, que perdem o interesse e acabam por abandonar a experiência. Dessa forma, a formulação deve ser feita de maneira criteriosa, com o estudo e a aplicação controlada para que seja analisado o seu funcionamento e os resultados, antes de seu aproveitamento em sala de aula.

As TIC, que podem ocasionar interações sociais devido sua possibilidade de diversidade de ambientes ou situações sociais, e interatividades, quando o aluno se relaciona através das tecnologias, possibilita a constituição dos novos espaços através do vínculo e acesso à informação mútua permitida entre duas pessoas. Assim, um ‘lugar’ pode não ser apenas físico, delimitado por uma fronteira, mas um sistema complexo de informações, que permite aos sujeitos definirem as situações sociais através de suas conexões.

Dessa forma, as instituições de ensino, as bibliotecas públicas e outros espaços, podem promover a produção do conhecimento, antes, restritos aos espaços físicos. E estes fluxos de informação, aqui dos estudantes, adquire uma complexidade particular na *cibercultura*¹⁰, pois as pessoas começam a se interligar e formar uma verdadeira teia, ou nós, que acaba por propicia a construção de um saber coletivo de informações.

Do mesmo modo, o conhecimento se transformou em algo fluído, instantaneamente transportável, fazendo com que seja hoje menos algo que primeiro se aprende, e depois se aplica, para se tornar em um conhecimento que de constrói conjuntamente e se partilha. À medida que esta cultura da convergência¹¹ se generaliza, vão se construindo novas redes culturais interativas, onde o professor pode atuar ajudando a organizar e estimulando a produção de conteúdo por parte dos seus membros. Assim, a incorporação da

¹⁰ Termo cunhado por Pierre Lèvy em seu livro *Cibercultura* (1999).

¹¹ Termo de Henry Jenkins, cunhado em seu livro de mesmo nome (2008).

tecnologia à aula deve compor uma prática ligada ao currículo, às formas de organização e sistematização do conteúdo a ser estudado, necessariamente. Pois, ao assumir um posicionamento de que o conhecimento está em constante transformação, da mesma forma que os alunos, agora nativos digitais com ampla ligação com as tecnologias, os professores e a escola, em constante atualização, e a própria sociedade, a inserção da tecnologia às práticas pedagógicas ocorrerá de forma intencional, coerente e espontânea, produzindo resultados satisfatórios.

Igualmente, no que se refere a interatividade, Campbell et al. (2005) argumentam que quanto mais interativo se der o processo de ensino-aprendizagem através das TIC, mais satisfatória será a assimilação de novos conhecimentos, assim como a reorganização dos conhecimentos aprendidos anteriormente. Bem como Tolmie et al (2000) também afirma que sem a interação o ensino torna-se simplesmente o ato da passagem de conteúdo, tal qual um dogma ensinado na igreja, por exemplo, sem a possibilidade de discussão dos temas tratados, tendo os alunos que aceitar as informações passada, sem ao menos refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação sugeriu possibilidades de acesso à informação pelos estudantes, sendo proporcionado através de maior mobilidade proporcionada pelo uso das atuais TIC, onde essa está, por ora, restrita a pequenas iniciativas. Assim, incentivamos o pensamento no sentido de que, se as tecnologias estão invadindo o âmbito escolar, possivelmente seja necessário entendê-las como aliadas, e não como uma ameaça a escola e o ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista referente a educação, integralizar as TIC no projeto pedagógico das instituições escolares deve ser pensado no sentido de se estabelecer uma parceria, e não uma competição, comumente gerada pelo mau entendimento da inovação tecnológica na educação. Pois, mesmo sem ter acesso às mais diversas tecnologias, o professor tem de saber o que é cibercultura, sociedade

em rede, nativos digitais e outros termos da contemporaneidade, para que este adquira consciência da sociedade em que está inserido e atuando. Visto que se isto não aconteça, o professor estará cada vez mais distante dos seus alunos, e conseqüentemente, a escola se tornará cada vez mais antiquada e maçante aos olhos do alunado.

Assim, integralizar as TIC na ação docente requer mais do que os conhecimentos aprendidos em sua formação, requer o uso de sua cidadania em uma sociedade cada vez mais informatizada, requer saber utilizar e acessar o grande volume de informações disponíveis, utilizando-as nas mais diferentes linguagens, seja multimídia, polifônica, virtual, cooperativa ou recíproca. Afinal, o trabalho docente agora não mais se limitará ao repasse das informações, já que as estas estão disponíveis nos mais diversos veículos midiáticos, seja na TV, no rádio, na imprensa, na internet, ou qualquer outro.

Investir na formação de professores, seja inicial ou continuada, é um dos fatores primordiais para se promover uma mudança tanto conceitual quanto prática na educação atual. Negligenciar a existência ou ignorar a necessidade do uso das TIC no ensino-aprendizagem é adotar uma postura antidialética, onde o profissional docente passar a ver a escola como algo pronto e imutável. O que na atual sociedade, em constante estado de mutação, faz ser requerida outra postura.

Belloni (2001) trata das dificuldades a serem superadas com essa nova perspectiva e destaca que

Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação [...] significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem, no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; de outro, as demandas crescentes de formação *ao longo da vida* terão que ser atendidas (BELLONI, 2001, p. 23).

Desta forma, pretendemos encerrar este artigo evidenciando que as tecnologias na educação só funcionaram se houver vontade, incentivo, formação e readequação no setor educacional, pois as TIC são apenas tecnologias, que não podem agir por si, não funcionam sem planejamento, nem sem ação conjunta do professor e do aluno:

Todavia é preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura. Portanto, será tão somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania (PENTEADO, 1998, p. 11).

Assim, podemos destaca que a contribuição das TIC para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de possíveis propostas e projetos educacionais, ambos pedagógicos e tecnológicos, se estabelecendo a combinação dos ambientes presenciais e virtuais ou não, visam favorecer à aprendizagem cooperativa, centrada no aluno e autônoma, para um ensino-aprendizagem mais informativo e de acordo com as novas realidades encontradas, principalmente no que tange aos alunos e sua familiaridade com as tecnologias.

Portanto, entendemos que para que seja realizado um ensino focado, ao que chamamos de nativos digitais, devemos ultrapassar barreiras conceituais e culturais a fim de procurar novas formas de construir e avaliar o conhecimento em um mundo em permanente processo de desenvolvimento, a sociedade em rede, enfrentando os desafios que possam ser atribuídos aos professores, alunos e gestores do setor educacional.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *O que é média educação?* Campinas SP: Editora Autores Associados, 2001.

CAMPBELL, M. et al. What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Education Technology*. v. 36, n. 3, p. 501-512, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 21-36.

GOBBI, Maria C. *Tecnologias Educacionais: inclusão e cidadania*. In: IV Conferência Sul-Americana e IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em <<http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/09/3-Tecnologias-Educacionais-inclus%C3%A3o-e-cidadania.pdf>>. Acesso em 08 de ago. 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 14 ago 2017.

LAGE, Maria Otília Pereira; DIAS, Ana Margarida. *Literacia informacional e mediática no mundo digital e em contexto de ensino profissional: novo mito ou plano necessário de ação?* ACTAS. Congresso Nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas. n. 10, p. 1-9, 2010. Disponível em <<https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/199>>. Acesso em 11 ago. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a Uma Ação Docente Mediada Pelas Tecnologias Digitais. In: Barreto, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas*. Rio de Janeiro: Quarter, 2001.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda, 2003.

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LÈVY, Pierre. *Inteligência Coletiva*. São Paulo: Editora 34, 1997.

- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MOORE, M. G. Three Types of interactions. In: KEEGAN, D. et al. *Distance education: new perspective*. Londres: Routledge, 1993.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez editora, 1998.
- PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes Digitais. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. In: *De on the horizon*, v. 9, n. 5, Out. 2001. Disponível em <http://api.ning.com/files/EbPsZU1BsEN0i*42tYnd650YRCrrtIi8XBkX3j8*2s_/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf>. Acesso em 8 de ago. 2017.
- SEABRA, Carlos. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/Cartilha.pdf>. Acesso em 8 de ago. 2017.
- SILVA, Bento Duarte da. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. *Movimento*. Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. n. 5, p. 28-44, 2002. Disponível em <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/90>>. Acesso em 9 ago. 2017.
- TAPSCOTT, Don. *Estudioso da web analisa “geração digital” que elegeu Obama*: depoimento. [9 de jan. 2009]. São Paulo: Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Sérgio Dávila.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital. A crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TAPSCOTT, Don. *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, 1999.
- TOMIE, A. et. Al. *Factors influencing the success of computer mediated communication (cmc) environments in university teaching: a review and case study*. Department of Psychology. University of Strathclde. UK: Glasgow, 2000.
- VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do Computador na Educação*. Em aberto. Brasília, ano 12, n. 57, p. 3-16, 1993. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1876>>. Acesso em 10 ago. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2009.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR

Fabiano Sales de Aguiar¹
Rosely Furtado Roca²

INTRODUÇÃO

Durante nossa trajetória profissional na área da educação, surgiram inquietações referentes ao trabalho realizado pelos professores alfabetizadores que recebem formação continuada para o atingimento das metas estabelecidas pelo governo federal, que é toda criança alfabetizada até os oito anos de idade.

Dessas inquietações surgiu um questionamento que este artigo propõe a busca pela resposta: como aproximar a teoria da prática docente no ciclo de alfabetização, partindo do pressuposto que há um grande distanciamento da teoria apreendida nos cursos de formação continuada oferecido pelo governo federal e em parceria com outras instituições e a prática docente cotidiana.

A partir da teoria histórico-crítica, propõe-se a busca por estratégias de aproximação da teoria com a prática docente através das contribuições dos autores sobre formação docente e alfabetização. Mesmo sabendo que encontrar essas estratégias de aproximação não seja uma tarefa tão fácil, considerando a complexidade do ato de educar e o envolvimento de vários atores

¹ Mestre em Educação do Programa Pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação, mestrado acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail: filosofia1978@hotmail.com. Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4460942E6>

² Mestranda em Educação do Programa Pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação, mestrado acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail: rosefomademas@hotmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4480602P4>.

desse ato, além do compromisso com a formação continuada na docência.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Muitos pesquisadores buscam entender o funcionamento da aquisição da língua escrita e de sua utilidade nas práticas sociais. Nesse contexto, deve-se conceber a alfabetização não como um processo mecânico em que se apresentam conhecimentos prontos e acabados, o ato de educar deve ser uma prática transformadora da realidade do aluno.

O entendimento tradicional da alfabetização afirmava ou como muitos autores do método sintético ainda afirmam que a prática de leitura e escrita deve ser decifrada ou como afirmam não se passa de um código. Nesse pensamento tradicional de ensino entendia-se que o professor era o emissor de conhecimento e o aluno o receptor de informações.

O método tradicional de ensino sempre sobrecarregava o aluno de informações sem sentido para suas práticas diárias, desse modo tornava a alfabetização como um momento cansativo que não atraía a atenção dos alunos.

Dentre diversos questionadores do método tradicional podemos destacar Emília Ferreiro e Ana Teberosky que realizaram estudos referentes à psicogênese da língua escrita e que trouxeram resultados contrários à visão do método tradicional de ensino, apresentando, assim, um novo olhar sobre o processo de alfabetização.

Esse novo olhar sobre o processo de alfabetização defende a ideia de que não podemos considerar a utilização de um material único para ser aplicado a todas as crianças, a exemplo, têm-se as cartilhas que rejeitam a alfabetização na perspectiva sociocultural, sendo que tais materiais priorizam o método de silabação e rejeitam textos que estejam próximos da realidade do aluno.

A partir dessas considerações surge o termo letramento, conceito que traz uma nova visão para alfabetização passando a considerar que alfabetização e o letramento têm seus significados distintos e que o processo de alfabetização não deve ser resumido ao simples método de soletrar palavras sem significado nenhum para criança.

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda Tfouni.

Derivado do Latim *Literacy*, letramento de acordo com Soares (2009) significa o estado ou fato de ser, estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Podemos então entender e ter uma maior compreensão da palavra alfabetização se difere melhor da palavra letramento.

Por esses e outros problemas detectados durante a escolarização, percebe-se a necessidade de qualificar o processo ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento dos alunos da Educação Básica. Uma das providências aplicadas como forma de tentar amenizar essa problemática foi à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização e a realização de programas de formação continuada.

Não só a alfabetização, o letramento deve também fazer parte do planejamento dos professores, principalmente das séries iniciais, uma vez que não basta à criança saber ler e escrever, codificar e decodificar o código, é necessário que ela saiba utilizar esse aprendizado em sua vida cotidiana.

Analisa-se a complexidade desse processo e defende-se que é necessário compreender esses conceitos e tomar decisões agindo com

autonomia em prática sobre os conhecimentos teóricos, pois alfabetizar e letrar são duas ações distintas, e que se complementam e devem ser trabalhadas juntas.

A sociedade precisa dar mais atenção à formação de cidadãos que saibam ler e escrever de tal maneira que possam apropriar-se dessas práticas sociais no seu cotidiano. Portanto, o letramento se torna importante no processo de aprendizagem, não apenas na aquisição da leitura e da escrita, mas também nas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

Ao refletir sobre o processo ensino aprendizagem percebe-se a importância do comprometimento do professor alfabetizador com a aprendizagem do aluno bem como com a sua formação continuada.

O conhecimento das teorias da aprendizagem é fundamental para desenvolver um trabalho docente competente, ou seja, espera-se que os saberes teóricos ofereçam as bases da compreensão das ações no espaço de sala de aula, bem como auxiliar na hora da tomada de decisão.

Nesse contexto, temos a contribuição de Perrenoud (2000, p. 23) que nos apresenta em seu livro 10 Novas Competências para ensinar, funções que devem ser exercidas pelo professor. Na oportunidade damos ênfase a duas competências: uma refere-se a organizar e dirigir situações de aprendizagem e a outra se refere a administrar sua própria formação contínua. Mesmo sabendo que para muitos está implícito na sua função docente organizar e dirigir situações de aprendizagem.

São muitas as teorias que contribuem para explicitar o papel docente. Nóvoa (1995, p. 36) diz que nos dias de hoje há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental em que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Nesse contexto, é correto afirmar que esse futuro chegou e é o que estamos vivenciando nos dias atuais.

Ao construir essa “sociedade do futuro” o professor precisa compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões, capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com os muros da escola. Compreender, dessa forma, a ação pedagógica é buscar outras formas de ensinar que trabalhe com uma visão mais ampliada.

A autonomia docente, segurança nas práticas em sala de aula, o comprometimento com o trabalho pedagógico, são fatores necessários para uma aprendizagem além de significativa, que leve a construção do aluno/cidadão. Isso nos remete aos saberes da experiência que irão assegurar um caminho confiável e seguro, na solução dos problemas encontrados no cotidiano da escola.

O alfabetizador tem um papel importante na formação do aluno oportunizando ao mesmo a construção de práticas educacionais em que o mundo da leitura e da escrita não sejam identificadas como práticas isoladas do cotidiano do aluno. Aqui está intrínseca a relação teoria e prática.

É fundamental que os saberes adquiridos na formação inicial ou nas formações continuadas sejam postos em prática de forma a facilitar a aprendizagem significativa dos nossos alunos, aproximando sobremaneira a teoria da prática, de tal forma que não haja distanciamento entre ambas.

TEORIA E PRÁTICA: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO

A metodologia utilizada neste trabalho fundamentou-se nas ideias de Luna (2011, p. 14), pois foi possível entender que o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica.

Nesse contexto, as técnicas utilizadas foram: a técnica da leitura e o fichamento de artigos, livros e periódicos CAPES. Primeiramente, efetuou-se a leitura de todo o material selecionado sendo organizado através da técnica de fichamento e esquemas, os

quais foram essenciais para a produção científica. Oportunidade em que foi possível compreender a epistemologia dos diferentes autores estudados.

Ressaltando que os esquemas de leitura e armazenamento de informações foram elaborados a partir dos ensinamentos produzidos pela leitura do texto de Braga e Maciel (2006, p. 12) em que cita que o fichamento é: “um trabalho dispendioso e sem retorno imediato. Por isso, é um trabalho que geralmente é realizado para cumprir uma exigência acadêmica, sendo execrada pelos estudantes, tão logo isso seja possível”.

Entretanto, ainda com a leitura Braga e Maciel (2006, p. 18) entendeu-se que a importância desse trabalho de fato só aparece, quando o estudante resolve seguir uma carreira acadêmica ou de pesquisador, razão pela qual se incentiva o modelo conceitual simples, senão para maximizar o tempo pelo menos porque, na prática, desconhecem-se pesquisadores que tenham utilizado sua interpretação realizada há anos.

O motivo parece ser único, o trabalho acadêmico opera mudanças sucessivas na capacidade de interpretação do pesquisador, o que não raramente gera uma constante insatisfação, e desta, a necessidade de aperfeiçoamento contínuo.

Nessa situação, o fichamento vale muito mais como organização acadêmica, que eficientiza esse tipo de trabalho, do que como recuperação de uma leitura realizada. O que o fichamento facilita mesmo é a localização do texto e o que passa a valer é a releitura e a nova interpretação que se faz com ela.

Ao realizar essa etapa buscou-se a leitura, o entendimento dos periódicos, a produção dos esquemas das leituras, leitura de prefácios, leitura de resenhas, anotações de vídeos explicativos, aprofundamento das leituras de difícil entendimento, leitura de livros e artigos disponibilizados nos arquivos CAPES, pesquisas sobre os autores e correntes defendidas, buscou-se sair do campo filosófico e fazer ciência, através da pesquisa bibliográfica.

Com base nos ensinamentos dos autores pesquisados vimos que o processo de formação docente na alfabetização perpassa teorias fundamentais para a prática docente entre elas, duas essenciais: tradicional e construtivista. Entender como se dá o processo da aquisição da leitura e da escrita é essencial, tanto quanto entender a importância da participação em programas de formação e a transposição do conhecimento teórico para a prática docente e entender como se dá o desenvolvimento infantil. São muitos saberes necessários à prática educativa.

Entender essas teorias ajuda na escolha de qual será utilizada no processo ensino-aprendizagem de forma a tornar o ensino eficiente e a aprendizagem eficaz. Ainda nesse contexto, vemos como necessidade ao docente entender conceitos relacionados a sua área de atuação como educação, pedagogia, ciência, planejamento, formação docente, teoria e prática.

Outro ponto a ser observado, por quem oferecerá a formação continuada, refere-se a ouvir as partes interessadas, que formação quer que sejam ofertadas, quais os assuntos necessários para a melhoria da prática docente, para a elevação dos resultados. Somente após ouvir as partes interessadas, ofertar os cursos de formação continuada, monitorar os resultados, com esse monitoramento é possível avaliar se o curso ofertado obteve resultados na sala de aula, na escola, nas avaliações externas, que é o alcance que se deseja.

Conhecer como funciona os indicadores de avaliação externos à escola é fundamental ao docente que busca aproximar a teoria da prática. O primeiro é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresentou em sua primeira

edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação docente da escola.

A ANA é censitária, portanto, é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, é aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção são feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

Outro indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, denomina-se IDEB — é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Além de todas essas estratégias de aproximação vemos com Alarcão (1996), Pimenta (2002) e Schön (2000) a importância do professor reflexivo. Não basta participar dos programas de formação continuada, retornar as salas de aula e continuar utilizando a mesma estratégia anterior ao programa. Desconsiderando o conteúdo apresentado e as metodologias ofertadas e que, via de regra, deveriam ser colocadas em prática, o que acaba não ocorrendo e que caberia uma investigação mais profunda para levantar possíveis

motivos da não adesão das metodologias e conteúdos apresentados nos programas de formação continuada no ciclo de alfabetização.

Pimenta (2002) cita que ser professor reflexivo:

É ser um profissional que reflete de forma crítica, contextualizada, política e coletivamente sobre sua prática, a partir das teorias educacionais e do seu fazer cotidiano — realizando a práxis. O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois de uma perspectiva crítica. Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva (PIMENTA, 2002, p. 24).

Complementando a ideia apresentada por Pimenta, Alarcão (1996) afirma que:

a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras e a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Eu diria que ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Descobrir-me a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me com profissional de ensino. O professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturada da ação (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Enfim, o professor reflexivo precisa ter as percepções sobre seu papel e as razões de sua atuação. Afinal, são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, devendo aliar os ensinamentos na teoria e na prática.

Schön (2000, p. 29) define que ser reflexivo é refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.

Em outras palavras o autor nos remete o termo ser reflexivo como: uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação", que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

Para esse autor o exercício reflexivo poderia ser um propulsor da autonomia profissional, pois para se caracterizar como um professor reflexivo não bastaria reflexões esporádicas, e sim uma postura permanente e ancorada no trabalho docente cotidiano. São essas reflexões permanentes os instrumentos que proporcionariam as mudanças nas atitudes profissionais dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma leitura do passado buscando entender o presente de forma a contribuir com o futuro é tarefa docente e faz parte da formação docente entendendo ainda que a educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador deve buscar compreender justamente esse fenômeno para exercer melhor o que faz.

Cada um possui um saber fazer construído a partir da teoria que teve acesso e da ação cotidiana, dentro e fora da escola. É necessário, portanto, possuir uma teoria para fundamentar a sua prática, entender todo o processo inerente a função docente é primordial.

Revivendo e reavaliando as diversas realidades presenciadas em cada sala de aula, o corpo docente pode perceber a possibilidade de construção de novos conhecimentos, superando os conhecimentos já elaborados e mantidos como verdades absolutas nas metodologias e práticas realizadas.

Neste contexto, é importante enfatizar a vontade de superação através da pesquisa, para garantir um espaço escolar significativo. Superar algumas vezes implica negação, no entanto, tem um sentido positivo. Não é simplesmente desconsiderar o que cada um sabe, mas é a sinalização de que o conhecimento vai sempre além do limite já alcançado, estabelecendo novos objetivos.

Essa perspectiva vem reforçar a relevância de um processo de formação permanente dos docentes, pois quanto mais matizes do processo de aprendizagem/desenvolvimento vivido pelos alunos

puderem ser percebidos pelos docentes, melhor poderá ser a qualidade da intervenção docente.

É preciso que o docente encontre meios e estabeleça metas para trabalhar com seus alunos e para dialogar com as famílias, expondo o trabalho que realiza e o processo desenvolvido pelas crianças em sala de aula e perceba o momento de, se necessário, buscar novos conhecimentos que agreguem ao que já faz, mas que possa refletir diretamente nos resultados de aprendizagem dos discentes.

Para que ocorram novas possibilidades de conhecimentos, é preciso o confronto de conhecimentos e um processo compartilhado de construção do novo. Desse modo, é possível superar os limites já alcançados. Em busca de síntese, podemos entender que os diversos conhecimentos confrontados, negados e rearticulados, geram novos conhecimentos.

Diante desse desafio, o docente poderá trabalhar a partir do saber dos educandos, problematizá-lo e confrontá-lo com os saberes da experiência e científicos. Mas principalmente deve refletir a prática, agregar à educação a comunicação, tornando o aprendizado mais envolvente, mais dinâmico, mais eficiente e eficaz, aproximando teoria à prática.

O professor deverá ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido, a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade, nessa ótica o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. ALARCÃO, I (Org.). Porto: Porto Editora, 1996.
- BRAGA, Rute Moreira; MACIEL, Antônio Carlos. *Politecnia e Emancipação Humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade* 2006. p. 29.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOKHEIMER, M. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2 ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2011.
- NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2 ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.
- NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, P. *10 Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor Reflexivo no Brasil Gênese e Crítica de um conceito*. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando profissional reflexivo - um novo desing para o ensino aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. Atmed, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UM PROJETO EDUCACIONAL: A ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS DO GABINETE DE LEITURA DE JUNDIAÍ

Paulo Henrique Oliveira¹

O Gabinete de Leitura da cidade de Jundiaí, localizado na região oeste do Estado de São Paulo, fundado no ano de 1908, por um grupo de trabalhadores ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro fora a primeira biblioteca pública da cidade de Jundiaí, marcando a tentativa de um grupo de operários de promoverem o acesso ao livro e a leitura na região. A instituição configura-se como um símbolo da cultura letrada. Sua relevância foi construída através das práticas sociais de seus sócios, que ordinariamente reuniam-se em Assembleias Gerais ou em Reuniões da Diretoria, para tratarem das questões de administração de uma instituição cultural. Em seus modos de fazer, dentro e fora da instituição, como em suas trajetórias de vida, acabaram por conferir ao Gabinete de Leitura, seus associados e frequentadores, sentidos de instrução, letramento e ilustração.

Se a criação do Gabinete de Leitura representava um espaço de letras na cidade de Jundiaí, seu simbolismo certamente não se constituiu apenas por sua existência. A representação de um grupo letrado e possivelmente de uma sociedade letrada, deu-se através das práticas diariamente exercidas por seus idealizadores e seus frequentadores, de modo intencional ou não.

É no cotidiano das ações mais usuais e nas formas pelas quais elas eram praticadas que se podem notar os propósitos expressos e/ou almejados, na imagem criada a cerca do Gabinete de Leitura. Não se infere aqui que seus fundadores definiram uma simbologia ou que buscaram imprimir conotações à instituição. Esta pesquisa é que busca explorar os seus possíveis sentidos. E, para isso, as ações

¹ Doutorando em História Social – PUC/SP

desenvolvidas cotidianamente pela diretoria do Gabinete de Leitura e seus sócios servem de exemplo para demonstrar como na prática se constrói a representação (CHARTIER, 1991).

Dentre as ações praticadas nota-se que, já no primeiro estatuto elaborado e aprovado em 1908, com as definições das normas a serem cumpridas pelos associados, estipulava-se no Capítulo 1, Art. 1º uma das finalidades pretendidas pela instituição: “criar escolas de instrução primária e secundária para os associados e seus filhos e para os filhos dos associados falecidos”². Essa finalidade não ficou somente no papel, teve execução. Em 1910, deu-se o início das ações que visavam à concretização do projeto educacional.

Fora aberto um concurso, pela diretoria vigente — não explicitando se qualquer morador da cidade poderia participar ou se somente os associados da instituição — para que professores enviassem suas propostas de ensino para ministrarem o curso de Primeiras Letras, que seria realizado no período noturno, nas dependências do Gabinete de Leitura. Uma sala seria adaptada a essa finalidade, possibilitando um ambiente reservado para os frequentadores do curso. Não são descritos, nas atas de reuniões, os requisitos e as exigências estipuladas aos professores para a participação no concurso.

Em ata de reunião da diretoria, no dia 06 de janeiro de 1910, registrava-se o insucesso dessa ação. Por algum motivo não esclarecido, o concurso apresentou várias “irregularidades”, não se sabe se por parte dos candidatos à vaga ou se pela própria diretoria. Apenas oficializavam que:

Pelo primeiro secretário foi proposto e aprovado pela diretoria, que se anulasse o concurso ultimamente feito para o cargo de professor de escola noturna do gabinete visto que nesse concurso notou-se diversas irregularidades e que se abrisse nova concorrência; ficando para esse fim autorizado o

² Livro de Registro das Atas de Assembleia Geral, 21.06.1908, p. 2.

senhor primeiro secretário a fazer a correspondente oficialização³.

No dia 20 de janeiro do mesmo ano, em nova reunião de diretoria, o concurso reaberto para a contratação de um professor teve andamento. Quatro propostas foram recebidas. Os senhores José A. F. Afonso Paiva, Pedro Penteadado de Castro e Georges L. S. (este último era sócio contribuinte do Gabinete de Leitura), eram os candidatos. Todos enviaram suas propostas, em que descreviam seus métodos de ensino e declaravam o ordenado que desejavam receber, submetendo-os à apreciação da diretoria.

Depois de obtido exame e bastante discutido, assim a diretoria aceitou a proposta do senhor Pedro Penteadado de Castro que se propos a dirigir as aulas do curso noturno do Gabinete, mediante a quantia de 70\$000 (setenta mil réis) e bem assim manter as clausulas da mesma proposta que fica arquivada na secretaria do Gabinete⁴.

Não é possível saber-se como teria sido a proposta de ensino formulada pelo então candidato aprovado, se era a melhor ou a mais condizente com as necessidades da instituição. Nota-se apenas que, em comparação com as demais propostas, possivelmente o que determinou a escolha do professor Pedro de Castro foi o vencimento por ele cobrado, para exercer a função no valor de 70\$000 (setenta mil réis), visto que é este o elemento registrado em ata e não suas propostas de ensino, que sequer são mencionadas. Certamente, o valor (baixo) em relação aos demais, era mais viável ao quadro financeiro da instituição, estando dentro dos recursos destinados ao projeto educacional.

Um mês após, no dia 21 de fevereiro, o sócio José Sales Guerra havia conseguido junto à empresa de energia, *Força e Luz de Jundiaí*, o fornecimento grátis de luz para a escola noturna do Gabinete de Leitura, bastando apenas que um ofício fosse enviado à

³ Livro de Registro das Atas de Reuniões da Diretoria. 06.01.1910, p. 11-12.

⁴ Ibidem, 20.01.1910, p. 12-13.

empresa para que se concedesse a isenção do pagamento, o que foi feito imediatamente, de acordo com o registro em ata. Os materiais necessários ao funcionamento da escola seriam cedidos pelo poder público do Estado de São Paulo. Novamente o vereador Eloy Chaves auxiliara. Ele era também proprietário da empresa de energia e conseguiu o fornecimento dos materiais e mais uma subvenção da Câmara Municipal de Jundiaí, no valor de 20\$000 (vinte mil réis), para contribuir com a inauguração da escola⁵.

Para o funcionamento da escola noturna, a contratação de um zelador foi também requerida pelo presidente Conrado Offa, primando pela segurança do local, pelo cuidado com os objetos e para com os que ali estivessem durante a noite. O vencimento desse profissional não poderia exceder 10\$000 (dez mil réis) mensais, estando ainda sujeito a serem descontados 2\$000 (dois mil réis) durante cinco meses, como forma de garantia do bom desempenho de seu cargo, devendo também substituir os livros e demais objetos que “por seu desleixo”⁶ desaparecessem da sociedade.

Com os recursos necessários cedidos e os devidos profissionais contratados, as aulas se iniciaram. No dia 23 de fevereiro, terça-feira, às 17h00, na sede do Gabinete de Leitura ocorreu um cerimonial, que contou com a presença da diretoria e de um grupo de convidados, para celebrarem a instalação e o funcionamento da escola noturna de Primeiras Letras.

Após esse evento, nenhuma outra informação direta sobre o funcionamento da escola foi mencionada nas atas de reuniões, seja da Assembleia Geral ou da Diretoria, no período entre 1911 e 1924. Sua existência muito provavelmente não se findou, pois também não há menção sobre seu fechamento em nenhuma das respectivas atas. Analisando-as, a contrapelo, notam-se indícios da continuidade do projeto educacional.

⁵ Ibidem, 21.02.1910, p. 14.

⁶ Livro de Registro das Atas de Reuniões da Diretoria. 06.01.1910, p. 14.

Em maio de 1911, foi apresentado, por uma comissão eleita em Assembleia Geral, um novo estatuto. Reformas foram solicitadas pela diretoria, cujo presidente, naquele corrente ano, era Joaquim José de Araújo. O novo estatuto ia de encontro às diretrizes já estabelecidas, a partir da diretoria do ano anterior. No desejo de ampliar a atuação do Gabinete de Leitura e aumentar o número de sócios, esse estatuto passava a permitir a entrada de não sócios contribuintes à instituição.

O horário definido para a frequência pública era das 08h00 às 09h00, na parte da manhã, e das 19h00 às 21h00 no período da noite. Nos feriados e dias santificados, a entrada era livre durante todo o dia. Assim, qualquer pessoa, mediante a assinatura em um livro de registros, poderia adentrar ao recinto e usufruir dos livros e das acomodações dispostas para leitura. Em 1914, o horário para a frequência pública, no período da manhã, foi estendido em uma hora, passando a ser das 08h00 às 10h00⁷.

Do mesmo modo, os novos estatutos, aprovados em 1911, estabelecendo as normas da instituição, registravam, no Capítulo 1, Art. 1º que, dentre as finalidades da sociedade, estavam, “criar escolas de instrução primária nas quais, de preferência, terão matrícula os sócios, seus filhos, e filhos de sócios falecidos”⁸. Nota-se uma pequena diferença nessa finalidade em relação à descrita no estatuto de 1908. Nesta, a escola criada em 1910, passava a ser, *preferencialmente*, para os sócios e seus filhos.

O termo *preferência* conota uma não restrição, podendo, outros mais, também participarem do curso de Primeiras Letras, corroborando a abertura e delimitação nos horários de funcionamento para a frequência de não sócios ao Gabinete de Leitura.

Preferência apresenta-se como um aspecto fundamental para que se compreenda o implícito de que o projeto educacional

⁷ Ibidem, 21.05.1911, p. 19.

⁸ Livro de Registro das Atas de Reuniões da Diretoria, 25.05.1911, p. 21.

persistia. Possivelmente havia procura (demanda) pela população local de Jundiá, desejosa por participar da educação primária, fornecida gratuitamente no Gabinete de Leitura. E, o fato de não se restringir o curso somente aos associados e registrar essa normativa em estatuto, especificando a preferência para as matrículas, evidencia como a escola ainda existia. O que pode também ser indicativo de sua ampliação e alcance social.

Outro indício é registrado em março de 1912. Refere-se à alteração de lugar de uma das salas sociais do Gabinete de Leitura, ambiente onde os sócios e frequentadores se encontravam. E essa sala dispunha de cadeiras e sofás para conversas, o que acabava por “atrapalhar o andamento das aulas”. Assim sendo, registrava-se em ata, a necessidade de se transferir a sala social para outro cômodo, de modo que não fosse muito próximo à sala de aula e não fizesse tanto barulho⁹. Esse curto registro de uma medida tomada para organização do espaço certifica a continuidade do projeto educacional.

No capítulo 14, Art. 42º do estatuto de 1911, também ficava estabelecido que “a bibliotheca é franqueada ao público independente de pagamento”¹⁰. Qualquer pessoa, a partir de então, poderia frequentar o Gabinete de Leitura, nos horários determinados ao público geral e desfrutar de seu acervo literário. Contudo, era necessário saber ler, para que se pudesse praticar a leitura.

Nesse momento, é possível se observar a particularidade da escola de primeiras letras. Quando os sócios e diretores colocam em prática o que se anunciara como sendo um dos objetivos da instituição, percebe-se que para os que não soubessem ler, princípio elementar para o acesso à biblioteca do Gabinete de Leitura, a escola de Primeiras Letras cumpriria o papel de agente instrutor.

⁹ Ibidem. 04.03.1912, p. 6.

¹⁰ Ibidem. 25.05.1911, p. 24.

O Gabinete de Leitura era um espaço de sociabilidade livresca, lugar de encontro e aprazimento dos que se interessavam pelas letras, tinha a função de promover instrução, conferências e cerimoniais de cunho literário e intelectual. Seu quadro societário inicialmente restrito aos empregados da Companhia Paulista e àqueles que pudessem pagar para se associarem, passava a ser, a partir de então, acessível aos que não pudessem pagar pelo consumo de impressos.

Dentre esses, pode-se tomar como base o zelador do prédio. Seu salário em relação ao salário do professor contratado para a escola noturna, possivelmente, não lhe possibilitava destinar uma parcela para despesas com instrução e demais aspectos culturais. Já para o professor, independentemente de seu cotidiano atrelado às questões culturais e educacionais, atendo-se aqui apenas ao aspecto econômico, provavelmente sim.

Portanto, para os diferentes grupos sociais, dentro das camadas de trabalhadores urbanos e de pequenos produtores rurais sem recursos para os estudos e possivelmente iletrados, a escola de primeiras letras seria a chave de acesso para que se adentrasse o Gabinete de Leitura e se usufruísse dele, por conseguinte do universo das letras, das práticas instrutivas, da alfabetização e da escolarização, estendendo-se ao cotidiano da vida social, em que independentemente da posse do livro, a cultura da escrita e do impresso estava presente, de diversas maneiras, nos jornais, em cartazes, nas propagandas, em bulas de remédios, nos letrados, informativos, entre outros¹¹.

¹¹ De acordo com Roger Chartier, (2004, p. 376) “as taxas de alfabetização, não dão a medida da familiaridade com o escrito — tanto mais que nas sociedades antigas em que as aprendizagens da leitura e da escrita são dissociadas e sucessivas, são numerosos os indivíduos [...] que deixam a escola sabendo ler, pelo menos um pouco, mas de modo nenhum escrever. Igualmente a posse privada do livro não pode indicar por si só a conveniência com o impresso e seus usos ou efeitos plurais. Mesmo que seja impossível estabelecer o número desses leitores, que não sabem escrever, nem dos leitores que não possuem nenhum livro, mas

Através da escola, a direção do Gabinete de Leitura poderia promover a alfabetização dos sócios e seus filhos e também de grupos de moradores da cidade de Jundiaí. Aos poucos o número de praticantes da leitura na região se ampliaria, aumentando a participação da instituição frente à população local e, por conseguinte, o número de sócios e frequentadores.

A pesquisa não localizou dados empíricos sobre o quadro geral da população alfabetizada e escolarizada de Jundiaí, no período de 1900-1920, não se podendo traçar um panorama da parcela analfabeta da cidade. Os anuários estatísticos de São Paulo apresentam as escolas estaduais, municipais e particulares existentes na região e o número de alunos matriculados, entre homens e mulheres somente para os anos: 1915 (758 alunos); em 1916 (768 alunos) e em 1917 (1.189 alunos)¹².

Em quadro mais geral, após a Proclamação da República, o Estado de São Paulo, efetivava, por meio de reformas no ensino público, a partir da lei nº 88, de 8 de agosto de 1892, a estruturação do ensino público paulista, com a criação de escolas públicas em todos os graus, ensino primário, secundário e superior.

As reformas implantadas eram motivadas pelo ideal republicano, dentro de ações políticas e projetos liberais, na convicção de que a educação constituía-se como um elemento de redenção, pautando-se na instrução pública, configurando-se como um instrumento de formação e de edificação do cidadão republicano. A própria consolidação do novo regime, suas instâncias de poder e legitimação, atrelavam-se ao poder da Educação, que, no cenário da

que, entretanto, liam tabuletas e cartazes, pasquins e livros azuis, é necessário postular uma existência numerosa para compreender o próprio impacto do impresso sobre as formas tradicionais de uma cultura letrada ainda amplamente oral, gestual e imagética”.

¹² Anuários Estatísticos de São Paulo 1915, p. 216-227; 1916, p. 212-215; 1917, p. 243-293. Não há o registro do número de alunos em anos anteriores e não há índices de alfabetização.

administração pública era entendida como um mecanismo capaz de promover “o desenvolvimento da sociedade” (PAULO, 2007).

O ensino público primário paulista, em relação ao secundário e ao superior, sofreu as maiores alterações, era dividido em *preliminar* (obrigatório dos 7 aos 12 anos) e *complementar*, ambos com a duração de quatro anos, tendo modificações em suas durações em 1895 (MARCÍLIO, 2014). Outras reformas educacionais nas esferas, estadual e federal, ocorreram durante toda a primeira República (5 ao total). Tratava-se de mudanças que marcavam as bases das transformações urbanas, sociais e econômicas ocorridas no período, em que:

A educação popular passava a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometéico de civilização da nação brasileira, articulando-se com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução (SOUZA, 1998, p. 25).

As escolas de primeiras letras surgiram em diferentes regiões do Estado de São Paulo, nas esferas, pública e privada, fomentadas pela própria constituição do Estado, em 1891, e pelas legislações estaduais posteriores. O Gabinete de Leitura de Jundiá fora beneficiário de alguns materiais destinados à fundação da escola, fornecidos pelo Estado. Entretanto, as reformas educacionais não representavam a escolarização e a alfabetização da maioria da população paulistana.

Segundo Ana Infantosi, “a difusão do ensino primário não conseguiu nunca atingir o grau de intensidade necessário para satisfazer ao problema da alfabetização, se não de todo, ao menos, de uma parte mais considerável da população” (INFANTOSI, 1983, p. 72). Fosse para a parcela infantil ou a parcela adulta, as ações políticas para a instrução pública foram insuficientes. No Estado de São Paulo, apenas 25% de uma população de 2.758.078, de acordo com o recenseamento de 1900, eram alfabetizados (GOMES, 215).

Em Jundiá certamente a oferta de vagas não supria a demanda da população em idade escolarizada.

A escola de primeiras letras do Gabinete de Leitura para esses, dava os contornos de concretude e viabilidade na formação de leitores, e, por conseguinte, na constituição de cidadãos imersos no hábito da leitura e favoráveis a ele. Os alunos seriam também os frequentadores e, portanto, os praticantes do ato de ler, precisavam aprender os códigos e as prescrições para acessarem o universo da leitura e da instrução. Dar-se-ia no *fazer* (estudar, se dedicar, praticar, aprender) a constituição do *ser* (leitor).

Estendendo-se a um maior número de pessoas, o projeto educacional afirmava a formação e/ou conformação de um espaço que se destinava a promover uma tradição em se praticar a leitura, tornando-se acessível aos que soubessem ler e também aos desejosos por aprenderem as primeiras letras. Assim, disponibilizavam-se os livros, ensinava-se a ler e a escrever e, nessa prática cotidiana, representava-se o letramento.

Para Jorge Lima, as escolas noturnas de primeiras letras, criadas pelos Gabinetes de Leitura em suas dependências, representavam admiração e estima, visto que:

Fundar um gabinete de leitura, nele estabelecer um curso noturno e mantê-lo em funcionamento era motivo mais do que justo para merecer o respeito da cidade, tendo em vista o caráter atribuído à nobre missão alfabetizadora, associada ao próprio processo de conversão de crianças e adultos ignorantes em cidadãos devidamente preparados para colaborar com o progresso de uma nação republicana em construção (LIMA, 2011, p. 86).

Ainda segundo o autor.

Seja por derivação ou por comunhão de sócios e fundadores, cursos noturnos e gabinetes de leitura constituem faces da mesma moeda fazendo parte do repertório de projetos e ações da parte dos homens de letras [...] no sentido de promoverem a alfabetização e a prática da leitura em suas cidades (LIMA, 2011, p. 88).

Há que se perguntar qual o perfil dos alunos da escola de primeiras letras do Gabinete de Leitura e quais os métodos empregados no processo de ensino/aprendizagem. Esta pesquisa se deparou com dúvidas sobre a permissão a mulheres de frequentar as aulas, quanto ao o número total de alunos, número total de turmas formadas e período em que funcionou o projeto educacional e número de professores que por ali passaram. Essas, sem dúvida, são questões que se colocam como elementos fundamentais para que se possa compreender, de forma mais complexa e holística, a existência e a atuação da escola de primeiras letras, porém, são também questões que ficam abertas, como um hiato, em decorrência da falta de documentação que possibilite responder a essas indagações de modo satisfatório.

Ao se analisarem os poucos registros existentes e confrontá-los com alguns dados sobre a escola na Primeira República, extraídos da bibliografia, pode-se inferir que a escola de primeiras letras do Gabinete de Leitura, destinava-se principalmente à educação de adultos, visto que seu horário de funcionamento era no período da noite, após o cumprimento das jornadas de trabalho.

Os trabalhadores da Companhia Paulista, matriculados no curso, depois do dia de trabalho, dirigiam-se a sala de aula da Instituição, no horário estipulado para os estudos, no período das 18h00 às 21h00, pois as escolas noturnas do Estado de São Paulo funcionavam dentro desse horário (PRIMITIVO, 1942) e os prontuários consultados dos funcionários da Companhia Paulista, demonstram que os turnos de trabalho iniciavam-se às 09h00 e se encerravam em grande parte às 17h00.

Os adultos participantes da escola noturna possivelmente ocupavam postos de trabalho mais baixos e de baixa remuneração dentro da Companhia Paulista, tendo em consideração que os fundadores do Gabinete de Leitura trabalhavam na Contadoria, exerciam funções que exigiam a constante leitura e resolução de cálculos. E quanto aos filhos dos sócios que talvez frequentassem a escola de primeiras letras, certamente eram homens com idade entre

13 e 14 anos, período em que já poderiam ingressar na Companhia Paulista.

Considere-se ainda que a biblioteca do Gabinete de Leitura possuía em seu acervo livros pedagógicos (como se verá no capítulo 3), aspecto que, sem dúvida, contribuía para a aprendizagem dos alunos, não sendo necessária a compra de livros ou qualquer tipo de material didático por parte deles. Utilizavam-se os próprios recursos disponíveis na instituição.

E, como último elemento, porém não menos importante, os conteúdos trabalhados, nas escolas de ensino das primeiras letras, de acordo com a bibliografia sobre a escola no período, pautavam-se no aprender a ler, a escrever e a contar, elementos básicos e necessários a qualquer cidadão. O estudo das primeiras letras era o que se podia oferecer às camadas mais pobres da população. Esse modelo de educação básica era herança da educação pública no Império e sofrera poucas alterações a partir da República, mas mantendo-se o nome, “Primeiras Letras”, que segundo Luciano Filho, em seu trabalho sobre a instrução elementar no século XIX:

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo [...] possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (FILHO, 2010, p. 163).

A escola de Primeiras Letras era projeto educacional que tinha como base formar leitores. Não por acaso, a criação de uma escola, a partir do surgimento do Gabinete de Leitura, atendia a esse projeto.

O estatuto de 1908 estabelecia ainda a criação de uma escola secundária, porém esse segundo passo, que certamente daria continuidade ao ensino dos alunos que se formassem na escola de primeiras letras, não teve seguimento. Em 1911, no novo estatuto,

não há menção sobre o projeto da escola secundária. Nas atas também não há registros. Seguramente nada fora esboçado no sentido de se prosseguir com a ampliação para outro nível de ensino.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *O Mundo Como Representação*. Estudos Avançados. São Paulo, n. 11, v. 5, p. 173-191, 1991.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. *Instrução Elementar no século XIX*. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria; TEIXEIRA, Elaine; CYNTHIA, Veiga (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 136.

GOMES, Sônia de Conti. Op. cit. Consultar ainda: BOMENY, Helena. *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf>. Acesso em 11 jun 2015.

INFANTOSI, Ana Maria. *A escola na República Velha*. São Paulo: EDEC, 1983.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernad Braudel de Economia Mundial, 2014.

PAULO, Marco Antonio Rodrigues. *A organização das estatísticas escolares no Estado de São Paulo no período de 1892 a 1920*. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 12.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 25.


Bordó-Cyrená
Editora