



Educação em Pauta



ORGANIZADORES

-  Ana Flávia Cardozo Vitório
-  Izac de Sousa Belchior
-  Raquel Viana dos Anjos

ORGANIZADORES

Ana Flávia Cardozo Vitorio

Izac de Sousa Belchior

Raquel Viana dos Anjos

Educação em Pauta

1ª Edição



Uruçuí- PI

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

2020

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Reitor Paulo Henrique Gomes de Lima
Pró-Reitor de Administração Paulo Borges da Cunha
Pró-Reitora de Ensino Laura Maria Andrade de Sousa
Pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação José Luís de Oliveira e Silva
Pró-Reitora de Extensão Divamélia de Oliveira Bezerra Gomes
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional Antônio de Pádua Alves Pinto

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Martins Ramos – Presidente
Bibliotecária Ma. Sônia Oliveira Matos Moutinho – Secretária-Geral
Prof. Me. Alan Elias Silva – Membro
Me. Dilson Cristiano da Costa Reis – Membro
Prof. Dr. José Carlos Raulino Lopes – Membro
Profa. Ma. Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes – Membro
Prof. Me. Israel Alves Correa Noletto – Membro
Bibliotecária Ma. Sindya Santos Melo – Membro

Diagramação e Capa Cícero Fernando Moura Paz
Revisão de Texto Luíza de Marilac Veras Uchôa

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Biblioteca – *Campus Uruçuí* do IFPI
Biblioteca Professora Joalba Mendes Pereira

E21

Educação em pauta / organizadores Ana Flávia Cardozo Vitório, Izac de Sousa Belchior, Raquel Viana dos Anjos. 1. ed. – Uruçuí – PI: IFPI, 2020.

211 p.: il.

Ebook

ISBN 978-65-86592-15-3

doi: 10.51361/9786586592153

1. Formação de professores 2. Trabalho docente 3. Currículo e Avaliação 4. Educação, Cultura e Humanidades I. Vitório, Ana Flávia Cardozo. II. Belchior, Izac de Sousa. III. Anjos, Raquel Viana dos IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Aldeide Costa dos Santos Sousa CRB-3/1423

Esta obra é uma publicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Os textos assinados são de responsabilidade exclusiva dos/as autores/as e não expressam, a opinião do Conselho Editorial.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons. Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.



Instituto Federal do Piauí
Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Bairro: Santa Isabel
E-mail: conselho.editorial@ifpi.edu.br

COMISSÃO EDITORIAL

Dayanna Silva de Oliveira (IFCE) – Doutora em Educação

Francisco Evaldo Orsano (UESPI) – Doutor em Ciências da Saúde

Francisco Willams Ribeiro Lopes (UFC) – Doutor em Sociologia

Larissa Elfísia de Lima Santana (UECE) – Doutora em Psicologia Cognitiva

Simone Freitas Pereira Costa (IFPI) – Doutora em Educação

APRESENTAÇÃO

O Ebook **Educação em Pauta** apresenta a reunião de artigos e relatos de experiência fruto de práticas e pesquisas produzidas por professoras, professores e estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/*Campus* Uruçuí, bem como de outras instituições de ensino do Piauí e de outros estados do Brasil. São 15 textos que abordam a temática da Educação dentro dos seguintes eixos: **Formação de Professores/as e Trabalho Docente, Estudos do Currículo e Avaliação Educacional, e Educação, Cultura e Humanidades.**

Os/as autores/as dos textos foram convidados/as a publicar suas produções e experiências, e todos os trabalhos recebidos por esta comissão passaram pela avaliação de uma Comissão Editorial composta por professoras e professores com expertises em suas áreas de atuação, sobretudo na Educação. O objetivo maior desta obra é a publicização de trabalhos realizados por profissionais da Educação que almejam, em suas práticas e reflexões, o fortalecimento da ciência e da pesquisa dentro e fora da escola, ao mesmo tempo que buscam a valorização como pesquisadores/as aptos/as a ressignificar o seu papel como educadores/as e o papel da Educação como meio de transformação das sociedades.

O eixo que aborda a temática da **Formação de Professores/as e Trabalho Docente** é composto por um artigo e dois relatos de experiência que tratam, respectivamente, sobre: os problemas e estratégias do ensino da Filosofia no Ensino Médio; a experiência com o Estágio em docência nos cursos de licenciatura ofertados no IFPI/*Campus* Uruçuí, e a experiência com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento em tempos de aulas remotas em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Rio Verde - GO.

No eixo que trata dos **Estudos do Currículo e Avaliação Educacional** são apresentados quatro artigos que discorrem sobre: a materialidade do currículo integrado no contexto do Ensino Médio integrado no Brasil; a percepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Uberlândia - MG acerca da influência da Prova Brasil (avaliação externa) sobre a avaliação da aprendizagem na escola; a intervenção interdisciplinar de educação ambiental junto a estudantes universitários do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma Instituição de Ensino Superior de Maringá - PR, com enfoque no comportamento ecológico e descarte de resíduos, e o estreitamento curricular a partir da avaliação da alfabetização na cidade de Rio Verde - GO.

O eixo que trata de **Educação, Cultura e Humanidades** é formado por sete artigos e um relato de experiência que falam sobre: o posicionamento do filósofo estadunidense John Rawls em relação à Educação em uma democracia liberal e secular, de acordo com as concepções de sua teoria da justiça com equidade; o perfil dos/as professores/as que ministraram aulas de Arte nas escolas públicas do 6º ao 9º ano da cidade de Uruçuí - PI; a Lei Nº 13.415/17 e a inviabilidade de uma formação integral no Ensino Médio; a abordagem da história das doenças no ensino de História em sala de aula, considerando os períodos de pandemia vivenciados pela humanidade; a trajetória de vida de pessoas que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social na cidade de Sobral - CE, e que são beneficiárias de programas de transferência de renda do Governo Federal, em específico o Programa Bolsa Família (PBF), apreendendo os impactos causados em seu contexto educacional; práticas de leitura e letramento em diferentes ambientes de leitura; um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, e a experiência com o Projeto Tutores do Bem a partir das aulas de produção escrita argumentativa voltadas aos/às estudantes de uma escola da Rede pública Estadual e de um cursinho popular na cidade de Teresina - PI.

Pensar sobre a Educação em todos os seus aspectos e contextos se faz necessário, sobretudo em tempos pandêmicos e de desmonte de políticas públicas voltadas para a Educação, a Saúde, a Segurança e para as demandas sociais no nosso país.

Desejamos uma excelente leitura e esperamos que o conteúdo deste livro digital sirva de referência para futuras reflexões, discussões e novos estudos sobre a temática da Educação.

Comissão Organizadora.

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E TRABALHO DOCENTE

ARTIGO

- A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: problemas e estratégias.....8**
Alexander Almeida Moraes

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: um relato de experiência21**
Verônica Elizeu de Araújo Fernandes
Mayara Danyelle Rodrigues de Oliveira

- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS28**
Maria Aparecida Alves Silva

EIXO TEMÁTICO 2: ESTUDOS DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ARTIGOS

- A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO38**
Izac de Sousa Belchior
Raquel Viana dos Anjos

- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, PROVA BRASIL E PERCEPÇÕES DOCENTES54**
Simone Freitas Pereira Costa
Olenir Maria Mendes

- CURRÍCULO, AUTOAVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma experiência de desempenho ecológico com universitários de Arquitetura e Urbanismo67**
Wellington Francisco Bescorovaine
Hewerton Aparecido Lopes

- ESTREITAMENTO CURRICULAR A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM RIO VERDE - GOIÁS86**
Fernanda Barros Ataídes
Olenir Maria Mendes

EIXO TEMÁTICO 3: EDUCAÇÃO, CULTURA E HUMANIDADES**ARTIGOS**

JOHN RAWLS NA SALA DE AULA102
Benedito Sullivam Lopes

**PROFESSOR DE ARTE OU PROFESSOR QUE MINISTRA AULAS DE ARTE?: um
olhar sobre a Arte Educação na cidade de Uruçuí - Piauí..... 118**
Cícero Fernando de Moura Paz
Iracielly da Silva Martins

**A LEI Nº 13.415/17 E A INVIABILIZAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL NO
ENSINO MÉDIO..... 130**
Hewerton Aparecido Lopes
Wellington Francisco Bescorovaine

**HISTÓRIA DAS DOENÇAS: uma abordagem em sala de aula para o ensino de História
..... 145**
Thayane Lopes Oliveira

EDUCAÇÃO, POBREZA E BOLSA FAMÍLIA: estratégias e superação156
Francisco Natanael Lopes Ribeiro
Daniel Victor Alves Borges Rodrigues

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM DIFERENTES AMBIENTES DE
LEITURA..... 168**
Thaísa Renata Marques Bacelar

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL 185
Izac de Sousa Belchior
Raquel Viana dos Anjos

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROJETO TUTORES DO BEM: a solidariedade na prática de redação202
Adriana Rodrigues de Sousa
Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão
Romanilta Julia da Rocha Santos

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: problemas e estratégias

Alexander Almeida Morais¹

1 INTRODUÇÃO

Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? É possível ensinar filosofia no nível escolar do ensino médio? O ensino de filosofia deve ser feito a partir de temas/problemas filosóficos ou deve-se partir da história da filosofia? Como simplificar argumentos filosóficos complexos, a fim de torná-los acessíveis aos alunos do nível médio? Essas são algumas das perguntas clássicas que todo professor de filosofia enfrenta ao discutir os problemas e desafios relacionados com a presença da filosofia no ensino médio.

O objetivo deste artigo é contribuir com essa discussão, propondo algumas estratégias para o pensar e para a prática do ensino de filosofia no nível secundário. Nesse sentido, nossa metodologia consistirá em uma análise hermenêutica de revisão bibliográfica de alguns autores que debatem esse tema, com o intuito de propor estratégias para a didática da filosofia em sala de aula.

Desde que a filosofia voltou a fazer parte dos currículos escolares, no nível médio da educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o debate em torno de como seria estruturado o currículo, bem como a didática do ensino de filosofia, ganhou destaque especial na discussão filosófica no Brasil. Esse interesse, no exterior, já existia, principalmente na França, onde se chegou a propostas de alguns autores, de estabelecer especificamente uma **metodologia filosófica** (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006), assim como a construção de **métodos de leitura de textos filosóficos** (COSSUTA, 2001), ou outras propostas relacionadas às especificidades do ensino de filosofia.

Aqui no Brasil, demorou um pouco mais para que essa problemática fosse objeto de estudo, tanto nos cursos de formação universitária quanto pelos próprios professores, que já estavam em sala de aula na prática docente da filosofia:

A inserção da Filosofia como disciplina no Ensino Médio, determinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao mesmo tempo em que veio dar amparo

¹ Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Uruçuí. E-mail: alexander.almeida@ifpi.edu.br.

legal a uma realidade das redes públicas da maioria dos estados do país, coloca o desafio de como ensinar Filosofia no Ensino Médio de maneira significativa, isto é, de modo a que ela não fique perdida em meio a um amontoado de conteúdos que o aluno deve aprender e que lhe serão cobrados, por exemplo, no vestibular, por um lado, e por outro lado, que ela não seja ensinada como uma mera disciplina cujos conteúdos devem ser aprendidos de maneira mecânica. O que de fato não deveria ocorrer com nenhuma das disciplinas (CAMPANER, 2012, p. 21).

Nos debates em torno da presença da filosofia no ensino médio, as linhas principais se dividem entre aqueles que propõem que a filosofia deve estar no currículo secundário, e aqueles que defendem que a filosofia, dada sua complexidade e abstração de pensamento, deveria ser reservada apenas ao ensino superior.

Por sua vez, em relação àqueles que defendem a presença da filosofia no ensino médio, a problemática diz respeito ao como se fará isso: se através de uma prática de ensino que parta de temas filosóficos (como a felicidade, trabalho, ética, o sentido da vida etc.), ou se deve priorizar a história da filosofia, partindo, cronologicamente, do início da filosofia na Grécia antiga (com a filosofia dos chamados filósofos pré-socráticos), passando pelos filósofos da Idade Média, Moderna e Contemporânea. Há também o grupo que entende que o melhor seria fazer uma mescla entre a postura temática da filosofia com a história da filosofia.

Atualmente, os livros didáticos de filosofia quase sempre refletem esta última postura, de junção entre temas e historiografia filosófica. Entretanto, ainda permanece o problema de como se dará a didática do ensino de filosofia, pois seja como for, continua a questão de como tornar acessível, aos alunos, o pensar e os argumentos filosóficos; por vezes, de alta complexidade lógica por parte de alguns filósofos. Além da questão, também é importante o como fazer isso de forma que seja relevante e que chame a atenção da importância dessas discussões para o alunado de hoje, em uma escola cada vez mais massificada.

No que diz respeito à postura daqueles que afirmam que a filosofia não deveria estar presente no ensino médio, sob alegação de ser um assunto muito complexo, e que os alunos, nesse nível, não teriam condições de alcançar este nível de abstração, descartamos, desde já, tal postura, pois entendemos que ela se constitui em uma forma de elitismo, que não contribui para a disseminação do conhecimento e para diminuição das desigualdades sociais e culturais que as pessoas enfrentam em uma sociedade desigual como a nossa. Além disso, parece mais uma confissão da incapacidade didática por parte dos docentes que assumem essa posição, no sentido de buscarem estratégias de ensino que tornem sua disciplina atraente e relevante para a sociedade em geral, ao invés de ser uma constatação de algum problema cognitivo nos próprios alunos. Por isso, a descartamos e não discutiremos essa postura aqui.

Então, nosso objetivo será debater a postura daqueles que pensam sobre **como deve ser feito o ensino de filosofia no nível médio** e, para isso, a partir de alguns autores abordados ao longo do texto, iremos propor algumas estratégias para o ensino de filosofia.

2 A FILOSOFIA NA ESCOLA

No ensino público brasileiro, a situação da filosofia sempre foi problemática, indo da não obrigatoriedade, passando pela sua exclusão (no período do governo militar, pós-1964), até sua volta como disciplina obrigatória, através da LDB (Lei nº 9.394/96), ou vista apenas como um conteúdo transversal (a filosofia, mesmo quando oferecida, não estava sempre presente em todos os anos do ensino médio) na grade curricular obrigatória. Esses percalços, pelos quais passou a filosofia ao longo de sua história no ensino público no Brasil, talvez ajudem a explicar, em parte, por que a discussão sobre as especificidades didáticas da filosofia ficou meio esquecida nos cursos de formação de professores dessa área.

Refletir sobre o ensino de filosofia corresponde a investigar acerca da identidade específica do que é a filosofia e sua contribuição para a sociedade. Quase sempre, diz-se que a filosofia é importante porque desenvolve o pensamento crítico, mas isso também pode ser dito de outros saberes. Na verdade, o que constitui a filosofia é um modo próprio de investigação, que visa à elaboração de conceitos, os quais procuram ser uma resposta argumentativa e racional para os questionamentos levantados pela interrogação filosófica. Esses questionamentos são sobre vários aspectos de nossa realidade, procurando o sentido dos nossos atos, de nossa vida e das sociedades. Comentando o histórico da presença da filosofia no ensino brasileiro, Sônia Campaner afirma que:

A inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio foi aprovada em 1999 pela Câmara dos Deputados e posteriormente pelo Senado. Se prestarmos atenção no histórico da questão sobre o ensino de Filosofia nos quatro séculos da história da educação no Brasil, inúmeras foram as razões tanto para a sua exclusão quanto para sua inclusão nos currículos escolares. [...] Uma das garantias de sua sobrevivência está na contribuição que a Filosofia tem a dar para a formação de uma vida ética e política. Para tanto, é necessária a elaboração de propostas concretas para o seu ensino, de modo que não sejam somente propostos os conteúdos, mas que se atente principalmente ao modo como tais conteúdos serão desenvolvidos com os alunos (CAMPANER, 2012, p. 14).

Atualmente, no Brasil, apesar de vários problemas educacionais, houve, inegavelmente, uma ampliação do acesso das pessoas à escola, tanto no nível primário, secundário quanto superior; nomeado, por alguns autores, como período da escola de massas. Infelizmente, esse aumento numérico não coincidiu com um aumento na qualidade do ensino.

A filosofia, bem como outras disciplinas, vai entrar no debate de muitos educadores, acerca de como fazer um currículo e uma didática em uma escola massificada, que não perca, em razão dessa massificação, a qualidade do ensino; e que consiga atender a todos os estudantes em seus problemas de aprendizagem específicos. Segundo Lília Maria Rodrigo:

Essas mudanças tiveram lugar dentro do contexto do surgimento de uma cultura de massa, caracterizada pelo significativo desenvolvimento do processo de difusão cultural em relação a outras épocas históricas. Os meios de comunicação tornaram possível uma maior aproximação entre as classes populares e alguns aspectos da cultura erudita, ainda que por intermédio de formas simplificadas, exigindo que se repensasse a relação entre o homem comum e a cultura. A massificação da escola secundária, por sua vez, contribuiu bem ou mal para uma ampliação da difusão da instrução, incorporando setores sociais antes excluídos (RODRIGO, 2009, p. 10).

A questão que se coloca é como tornar um ensino especializado (e complexo em termos de abstração de pensamento) acessível ao público em geral, principalmente no nível médio da educação. Para responder a isso, devemos entender que a simplificação e a contextualização de teorias filosóficas não devem ser entendidas como uma perda para a reflexão filosófica, e sim como a base a partir da qual o saber filosófico se constrói. Isso equivale a rever uma tradição que atribui que filosofar é sempre abandonar o senso comum. Na verdade, a melhor postura é entender que a filosofia, desde que teve como pano de fundo as crenças mitológicas, como vemos na antiguidade grega, por exemplo, é sempre um diálogo, apesar de crítico, com o senso comum:

Desde a Antiguidade, a tradição filosófica tem tematizado a descontinuidade entre filosofia e senso comum; é sintomático que os programas de filosofia desenvolvidos no ensino médio frequentemente comecem precisamente demarcando as diferenças entre ambos. [...] Daí em diante o desenvolvimento histórico da filosofia, por diferentes formulações, reafirmou inúmeras vezes a distância entre a filosofia e o homem comum, entre saber filosófico e o senso comum (*Ibidem*, p. 12-13).

Nessa perspectiva, compreendemos a filosofia tendo como ponto de partida as **pré-compreensões**, por vezes **acríticas**, que as pessoas possuem do mundo. E é justamente nas problematizações, na crítica e nas tentativas de respostas a essas indagações que o fazer filosófico se constitui. Aceitando uma postura de continuidade, e não de ruptura, entre senso comum e filosofia, podemos assumir uma prática docente que procura justamente estabelecer o acesso ao pensamento filosófico, tendo como pano de fundo os problemas enfrentados por nossos alunos, no mundo contemporâneo.

Ao enfatizarmos esse aspecto de continuidade entre o senso comum e a filosofia, não afirmamos que não haja diferenças entre os dois modos de compreender a realidade; é claro que, para todo professor que vai ministrar uma aula sobre a origem da filosofia na Grécia antiga, a filosofia surge com um pensamento crítico em relação às explicações mitológicas do

senso comum da época, procurando, através de uma explicação racional e lógica, oferecer uma resposta alternativa quanto aos mitos, os fenômenos da natureza e os acontecimentos mundanos da vida humana. Porém, como podemos constatar nos escritos de Platão, nos quais muitas vezes os mitos são, ainda, utilizados como ilustrações de teorias filosóficas (como no mito da Caverna, por exemplo), podemos perceber que o diálogo entre filosofia e senso comum continua a ocorrer, e mais, podemos dizer que o senso comum é a base dos questionamentos para as indagações filosóficas.

No entanto, pode surgir o questionamento, por parte de alguns docentes, sobre se essa postura não corre o risco de estar fazendo uma simplificação rasteira e banalização da especificidade dos conteúdos filosóficos. Realmente, esse é um risco que se corre ao democratizar o ensino de filosofia, e que vale para qualquer outro ramo do saber. Porém, devemos considerar que, **no ensino médio, a meta do ensino de filosofia não deve ser a formação de especialistas ou filósofos**. O que se objetiva mais claramente é uma primeira aproximação e acesso aos temas e conteúdos produzidos por uma forma de pensar que marcou e marca nossa cultura ocidental, que ficou conhecida como filosofia. A banalização da filosofia fica descartada, pois nesse nível de ensino, o que se procura é uma visão introdutória e que sensibilize o aluno para a importância dessas indagações filosóficas para sua vida em geral, enquanto sujeito racional, crítico e responsável por suas escolhas.

3 SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Um problema central que aparece aos professores de filosofia é como despertar o interesse dos estudantes para com o saber filosófico, principalmente porque os avanços tecnológicos e a influência das mídias digitais têm tomado conta da atenção dos estudantes em relação à escola:

A incompatibilidade entre a crescente atração que os acelerados avanços tecnológicos do mundo contemporâneo exercem nos jovens e a tradicional estrutura da escola aguça as discussões sobre, entre outras, a questão das práticas de ensino. A pergunta que está por trás dessa preocupação é a de como competir com todas as seduções do “mundo lá fora” na hora de ensinar. [...] Atualmente os professores de filosofia vivem o problema não só de ter de saber o que e como ensinar, mas o de apresentar a filosofia aos jovens de forma instigante (ASPIS; GALLO, 2009, p. 75).

De acordo com alguns autores que se debruçaram sobre o problema do ensino de filosofia, deve-se começar por uma **sensibilização** para com os temas e problemas filosóficos; em um segundo momento, estabelecemos uma **problematização**, na qual são

contextualizadas as teorias e são explicitados os argumentos filosóficos que estão sendo estudados.

No que tange à parte da sensibilização, ela consistiria em tornar os temas filosóficos interessantes e próximos dos problemas que os estudantes possuem no mundo social e cultural em que vivem. Seria a tentativa de o professor mostrar aos estudantes que a filosofia não é um conhecimento abstrato e separado da vida cotidiana. Aqui seria a ponte para estabelecer aquilo que discutimos mais acima, de que a filosofia nasce dos questionamentos existenciais, e pela busca do saber e do sentido das coisas, já contidos, de certa maneira, no senso comum. É a partir dessa base que a filosofia surge, com o intuito de propor perguntas e respostas.

É com essa concepção de **sensibilizar** o aluno para os questionamentos filosóficos, que devemos buscar estratégias que utilizem aquilo que está próximo ao estudante, fazendo uso, inclusive, de filmes, músicas, quadrinhos, entre outras fontes digitais inseridas no cotidiano dos alunos do mundo contemporâneo. A utilização desses recursos é vista como mediadora para suscitar os questionamentos filosóficos. Segundo Aspis e Gallo:

Se conseguirmos introduzir os temas filosóficos a serem estudados posteriormente por meio de textos e imagens que não foram produzidos como filosofia, como por exemplo, filmes, músicas, reportagens, poesia, etc., mas que tenham conteúdos que possam contribuir para a elaboração da questão a ser estudada, isto certamente contribuirá para um maior interesse dos alunos. [...] Para esta primeira fase de *sensibilização* às questões filosóficas, depois de escolhido o material que servirá de recurso é necessário pensar uma forma também descontraída ou até lúdica de trabalhar esse material (*Idem*, 2009, p. 76-77).

Essa estratégia de sensibilização consiste em aproximar o aluno da filosofia, a partir daquilo que lhe é comum e interessante. Como exemplo, consideremos que o **tema da aula** seja a **teoria epistemológica e metafísica de Platão**, do mundo das Ideias. O professor poderia passar um trecho, ou o filme completo, de *Matrix* (1999), que provavelmente já é do conhecimento dos alunos. Considerando a relação da simulação virtual, do fato de as pessoas estarem tendo uma imagem ou representação falsa do mundo, comandadas pelas máquinas (aqui, o primeiro diálogo que o personagem Morfeu tem com Neo, no filme, é muito interessante); o professor poderia apresentar o **Mito da Caverna**, de Platão, no seu livro “A República”, para discutir questões filosóficas relacionadas com as nossas percepções do mundo real: como sabemos que a realidade lá fora é como de fato nós representamos em nossa mente? Qual a base do conhecimento do mundo? Existe um mundo real para além de nossas ideias e representações? Esses e outros questionamentos poderiam ser feitos fazendo relações entre o filme *Matrix* e a “Teoria das Ideias”, de Platão.

O exemplo acima é só uma de muitas outras maneiras em que se pode fazer a aproximação entre o cotidiano do aluno e os temas filosóficos. Pode-se, também, dar exemplos de quadrinhos. Se o tema for ética e teorias morais, como deontologia e consequencialismo utilitarista, abordar personagens dos quadrinhos que tipificam essas teorias seria interessante, como o Batman e o Justiceiro, respectivamente (WHITE; ARP, 2008)². Muito provavelmente, devido ao sucesso de filmes de heróis hoje em dia, essa estratégia teria grande probabilidade de despertar o interesse do aluno. A escolha de quais filmes ou textos dependerá, é claro, do critério de seleção do professor, que levará em conta o tema a ser abordado e o contexto de sua classe de aula.

Entretanto, não se deve exagerar nesse procedimento, pois ele consiste na fase que chamamos de **sensibilização** do aluno. Deve-se, depois, passar para a etapa da **problematização**; nesse ponto, o professor deverá ser, realmente, o mediador da contextualização da problemática filosófica, que **não pode prescindir da leitura do texto filosófico**. Se será um trecho de uma obra ou o livro todo, isso ficará a cargo das especificidades da aula, que o professor irá ministrar e escolher. Mas a leitura do texto dos próprios filósofos é imprescindível, pois entendemos ser óbvio que não se estuda filosofia sem ler os filósofos. Na leitura dos textos filosóficos, o professor deve escolher a melhor estratégia, dependendo do tema da aula, da complexidade do texto, do tempo de leitura etc. Segundo Sônia Campaner:

O ensino de Filosofia deve introduzir o estudante no universo da problemática filosófica, fazendo-o ver que esse é o universo das possibilidades. A discussão filosófica permite que o caminho de um programa e/ou de temas a serem perpassados, caminho esse traçado inicialmente, possa ser modificado de acordo com o desenrolar de questões que por ventura mobilizem os alunos e o professor. O surgimento dessas questões deve levar em consideração a possível percepção dos estudantes de que algo não pode ser explicado pelas regras definidoras de nossas atitudes diárias, pois é aquilo que as antecede e que poderia ser a resposta da pergunta “por quê?” (Idem, 2012, p. 27).

Mas a leitura, por si só, não basta. E é aqui que entra o trabalho do professor para contextualizar o tema e o texto filosófico a partir da história da filosofia. Entender um texto filosófico implica saber a que período tal texto faz parte, tanto na vida bibliográfica do autor como da história da filosofia em geral. Só assim se pode compreender que problemas o autor está tentando resolver, a(s) qual(is) filósofo(s) o autor faz referência explícita ou implícita, e quais argumentos o autor utiliza, e por quê.

² Para uma boa discussão das fontes morais do Batman em suas histórias em quadrinhos, e que podem ser trabalhadas em sala de aula, conferir o livro: WHITE, D. Mark & ARP, Robert. *Batman e a Filosofia: O cavaleiro das Trevas da Alma*. Trad. Martha Malvezzi. São Paulo: Madras, 2008.

Entendemos que é nesse aspecto de contextualização dos textos filosóficos que a abordagem da história da filosofia e a abordagem dos temas filosóficos se encontram. O papel do professor, nessa mediação contextual, será muito importante.

4 A SALA DE AULA COMO UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

Para todos os que estudam filosofia, ou que já são professores de filosofia, a questão sobre **o que é a filosofia** já é, em si mesma, uma questão filosófica. Dentro da história da filosofia, há uma disputa clássica sobre se se pode **ensinar filosofia como um conjunto de conhecimentos** ou, ao contrário, só se pode **ensinar a filosofar**, pois a filosofia seria uma atividade de pesquisa racional, e não um corpo de conhecimento já finalizado. A primeira dessa alternativa corresponderia à postura de Hegel, e a segunda seria a de Kant. Não vamos aqui debater a visão específica de Hegel e Kant sobre o assunto, pois aceitamos que as atividades de estudar filosofia e filosofar coincidem, se forem feitas de forma adequada³.

Entendemos, assim como Deleuze e Guattari (1992), que a criação conceitual caracteriza o trabalho filosófico. Comentando a caracterização de Deleuze e Guattari sobre a filosofia como uma atividade de pensamento que cria conceitos, Aspis e Gallo dizem:

Perguntando o que é a filosofia, buscando a especificidade desta disciplina, a resposta dada pelos pensadores franceses é a de que a filosofia é a **atividade de criação de conceitos**. Atividade, no sentido wittgensteiniano do termo, remetendo a uma noção de filosofia como um fazer, em seu aspecto material. Mas não qualquer atividade, e sim uma atividade de criação, uma vez que à filosofia cabe criar e não descobrir, encontrar. Por fim, uma atividade de criação conceitual, pois o conceito é a matéria e o produto da filosofia – isto é, ao mesmo tempo em que é feita de conceitos, a filosofia consiste em fazer, em produzir conceitos. Por esta razão, eles afirmaram que o filósofo é uma espécie de **amigo do conceito** (ASPIS; GALLO 2009, p. 33, grifos nossos).

É justamente a crítica, a argumentação lógica e a criação de conceitos que caracteriza a filosofia, e o ensino de filosofia, seja através de temas ou remetendo à história da filosofia, deve-se sempre se pautar nesse trabalho de explicação e criação conceitual:

Por mais que a consideremos como uma atividade ou uma prática de pensamento, trata-se de uma atividade ou prática que somente pode ser feita por meio de instrumentos conceituais. Vale dizer, sem o uso de instrumentos conceituais, não há

³ Para uma exposição mais detalhada dessas duas posturas de Kant e Hegel, e para uma superação dessa disputa como um falso dilema, conferir o texto de Lídia Maria Rodrigo “Aprender Filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana” (GALLO; DANELON; CORNELLI, 2004, p. 91-99). Nesse texto, a autora propõe uma nova interpretação sobre a afirmação de Kant, e tenta desfazer falsas interpretações da postura kantiana com relação ao ensino de filosofia. Conferir, também, da mesma autora, o tópico “Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar: um falso dilema” (RODRIGO, 2009, p. 47-50).

atividade filosófica. Assim, não deveria haver nenhuma dúvida de que a filosofia tem um fundo comum de conceitos, cujo domínio é uma condição para seu exercício, atividade ou prática (ROCHA, 2010, p. 46).

O pensamento filosófico se faz na tentativa de compreender o mundo, as pessoas e a si mesmo; e essa compreensão é feita de forma racional e crítica, na tentativa de elaborar uma resposta conceitual para essa compreensão adquirida, embora isso sempre se dê de forma provisória, resultante dos limites de nossa linguagem conceitual e das contingências da existência humana no mundo. Por isso, a filosofia tem sempre esse ar de questionamento perene, nunca totalmente finalizado.

Dever-se-ia olhar a sala de aula como um espaço no qual se procura exercitar essa atividade de pensamento conceitual que chamamos de filosofia. Assim, a falsa dicotomia entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar se desfaz. O professor de filosofia deveria buscar maneiras de abordar os temas filosóficos através dos quais seus alunos possam reconstituir mentalmente os questionamentos e argumentos dos filósofos, procurando desenvolver a aula como uma espécie de **oficina do filosofar**:

Há, como já dissemos, um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos a prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de **atelier** no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico (CAMPANER, 2012, p. 39, grifo nosso).

Voltando ao que foi discutido no tópico anterior, a primeira aproximação do aluno com essa atividade filosófica consiste em uma **sensibilização** do aluno, na qual, a partir de aspectos de seu cotidiano e do senso comum habitual, procuramos despertar o interesse e o questionamento do aluno. Isso pode ser feito por meio do texto didático ou de um trecho de uma obra filosófica, mas também através de outros meios mais presentes no cotidiano dos alunos.

Citamos filmes, quadrinhos, reportagens, músicas e notícias que aparecem em mídias sociais, como possíveis fontes para despertar esses questionamentos. Para dar mais um exemplo, se a discussão for sobre ética e questão relacionada com livre arbítrio, determinismo e responsabilidade moral, podemos utilizar o filme *Minority Reporty* – A Nova Lei. Nesse filme, existem, no futuro, **três pré-cognitivos** que são capazes de prever crimes, antes que eles aconteçam, para a polícia de Washington. Assim, as pessoas são presas antes mesmo que se tornem criminosas. Surgem, então, as perguntas que podem ser suscitadas pelo professor e, também, pelos alunos: somos culpados por algo que ainda não fizemos? Nossos atos estão

fundamentados em nosso livre-arbítrio ou somos determinados por alguma outra coisa? Essa parte corresponde à etapa que chamamos de **problematização**. Nesse ponto, é a hora propícia para o professor fazer a mediação e a contextualização dessa problemática com os textos de filósofos que abordaram esse tema, por exemplo, textos sobre o livre-arbítrio, de Santo Agostinho e/ou Schopenhauer, procurando mostrar como esses filósofos argumentam e definem os seus conceitos de livre-arbítrio.

Certamente que a mediação feita pelo professor será o ponto de interseção entre a temática abordada e a história da filosofia, na tentativa de explicitação e contextualização dos problemas enfrentados por vários filósofos ao escreverem suas obras. O papel do professor como aquele que leva os estudantes ao filosofar será crucial, pois mais do que transmitir os conteúdos da filosofia, o professor será uma fonte do despertar do espírito questionador dos estudantes. O cuidado aqui será de promover aos estudantes os recursos de compreensão dos conceitos desconhecidos e facilitar a articulação da argumentação conceitual.

Compreendemos que, na filosofia, tanto o conteúdo como o processo de transmissão desse conteúdo são inseparáveis, isto é, a filosofia, desde seu surgimento na Grécia antiga, faz-se em uma tradição de diálogo argumentativo. As várias teorias filosóficas podem ser vistas como diálogos através do tempo, nos quais os filósofos tentam resolver questionamentos que são propostos por suas próprias épocas, ou mesmo épocas anteriores. O ensino de filosofia que propomos aqui é justamente essa tentativa de fazer os alunos também participarem desse diálogo investigativo, argumentativo e criador de conceitos:

Dialogar com os filósofos é desvendar seu mundo e penetrar em seu universo; isso é fundamental como pressuposto epistemológico e metodológico do ensino de Filosofia. O filosofar constrói-se em diálogo com os filósofos, com seus textos, com sua interpretação, com seus preconceitos, conceitos e modos de expressão. Não é possível pensar o ensino de Filosofia desvinculado da tradição filosófica, de seus autores e de suas construções históricas. Isso não quer dizer que temos de ensinar História da Filosofia, mas situar historicamente nossa reflexão acerca da realidade contemporânea em diálogo com a Filosofia configurada em sua tradição (GHEDIN, 2009, p. 46).

O exemplo que demos acima, com relação ao filme *Minority Report*, é apenas um entre vários outros que podem ser explorados pelos professores de filosofia. Cada escolha será norteada pelo tema filosófico abordado, pelos recursos que se dispõe e, também, pela realidade dos alunos em sala aula. O que precisa ficar claro é que o objetivo final será que os alunos compreendam como os filósofos constroem suas argumentações e conceitos; e se nesse processo o aluno for capaz, ele mesmo, **de criticar e elaborar seus próprios conceitos** (mesmo que sejam pouco estruturados, o que é normal nesse nível de ensino), teremos

atingido um ponto satisfatório e podemos dizer que houve uma **experiência ou atividade genuinamente filosófica** em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste trabalho foi apresentar os problemas e algumas estratégias para o ensino de filosofia na escola de ensino médio, tal como constituída hoje. Como todas as estratégias, ela pode e deve ser reavaliada conforme a sua execução. E isso faz parte da própria atividade autocrítica que o professor de filosofia deve ter em seu próprio fazer didático.

Nossa estratégia partiu de uma concepção de que o ensino de filosofia pode ser feito pelas etapas de **sensibilização, problematização e conceituação**. Esta última, definida como o objetivo principal, pois entendemos que a filosofia se faz pela criação de **conceitos**.

Para chegar a esse objetivo, entendemos que o professor não deve ficar preso à dicotomia entre ensinar a partir de temas ou fazer um curso baseado na história da filosofia de forma cronológica. Compreendemos que as duas atividades são complementares e importantes, embora nossa caracterização da etapa da *sensibilização* esteja mais pautada na **abordagem temática**, pois escolhemos, preferencialmente, nessa etapa, outros meios (filmes, documentários, notícias etc.), que não o texto do livro didático, ou mesmo uma obra filosófica. Isso não significa que ignoramos a história da filosofia; uma vez que, certamente, na parte da problematização e da conceituação, a leitura dos textos filosóficos e da contextualização histórica da temática abordada serão importantes para a compreensão do aluno acerca do conteúdo da aula.

O professor de filosofia deveria compreender a sala de aula como uma experiência filosófica, pois através de um questionamento feito em diálogo com os alunos e com a tradição do pensamento filosófico, procura-se chegar, não simplesmente à memorização das teorias dos filósofos como produtos acabados de conhecimento, mas o objetivo será o próprio processo de questionamento e de elaboração conceitual. Não se espera que toda aula seja a elaboração de um ensaio ou dissertação filosófica, mas sim, que os alunos tenham uma primeira aproximação com a escrita filosófica e seus processos argumentativos.

Nossa estratégia de procurar um diálogo dialético entre o senso comum e a filosofia consiste, justamente, na interconexão entre a abordagem temática e histórica da filosofia, na procura de, a partir das temáticas suscitadas por meios que estão próximos aos estudantes, levá-los ao interesse pelas indagações filosóficas. Não ignoramos os problemas que podem ser

apontados em nossas estratégias de sensibilização propostas neste trabalho, como por exemplo, a problemática de superficialidade e simplificação excessiva de argumentos e teorias filosóficas complexas. No entanto, ressaltamos que o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio não deve ser encarado como uma especialização em filosofia, ou que os estudantes devam sair desse nível de ensino como se fossem filósofos profissionais.

Concluimos, a partir dos autores que citamos, e de nossa própria experiência docente, que essas estratégias são bons pontos de partida para um ensino de filosofia que compreende a prática desse ensino como uma experiência filosófica em sala de aula. A atividade dialógica entre professor, estudantes e os próprios textos filosóficos é um experimento de pensamento que constitui o próprio filosofar; ou seja, o ensino e a aprendizagem em filosofia significam, em si mesmos, filosofar.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

CAMPANER, S. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. Rio de Janeiro; Ed. 34, 1992.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.-J. **Metodologia Filosófica**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensino de filosofia**: Teoria e Prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Warner Bros, 1999. (2h e 15 min)

MINORITY REPORTY: A Nova Lei. Filme de Steven Spielberg. 20TH Century Fox, 2002. (147 min).

ROCHA, R. P. da. “Ensino de filosofia e sensibilidade à ocasião”. In: NOVAES, J. L. C.; AZEVEDO, M. A. de. (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Formação de professores).

WHITE, D. M.; ARP, R. **Batman e a Filosofia**: O cavaleiro das Trevas da Alma. Trad. Martha Malvezzi. São Paulo: Madras, 2008.

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: um relato de experiência

Verônica Elizeu de Araújo Fernandes¹

Mayara Danyelle Rodrigues de Oliveira²

De Símon Rodriguez poderíamos dizer que é o ensinar como um desafio. A prática de se atrever a pensar, a imaginar, a sonhar sem medos, de forma aberta, com erros, sim, com sucessos parciais também, com muitos fracassos e, novamente, de volta ao caminho do ensaio. O ensaio nele é uma trilha que se abre e se fecha continuamente, de finitude sem morte, de início, reinício, para seguir vivendo, para continuar em direção a um final que é um recomeço, um novo começo (VALERA-VILLEGAS, 2015, p. 11).

1 INTRODUÇÃO

Corroborando com esse pensamento, acreditamos que ensinar seja o nosso maior desafio na docência no ensino superior. Com isso, tomamos os desafios como ponto de partida da formação docente – elemento que nos une para esta escrita, acreditando na importância dos erros, começos e recomeços que permeiam o grande ensaio que nos prepara para o exercício da nossa profissão. Um trabalho de mestre, que investe no ensaio para (re)iniciar os caminhos formativos com um processo de criação que não cessa.

Neste trabalho, do qual fazemos parte incessantemente, escolhemos relatar a experiência de uma formação no semestre letivo 2019.2, com alunos matriculados na disciplina Prática Profissional I (Módulo VI – Matemática) e Prática Profissional II (Módulo VI – Ciências Biológicas) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*.

Os aspectos dessa formação foram ao encontro dos objetivos propostos nos Projetos Pedagógicos dos cursos das Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Matemática, que dispõem aos alunos matriculados nas disciplinas de Prática Profissional a carga horária de 100h em cada semestre, contabilizando um total de 400h ao final do curso. Com isso, a cada semestre, das 100h do estágio, 10h horas destinam-se à formação teórica, na qual são colocados em evidência temas voltados para a formação de professores.

¹ Especialista em Capacitação de Recursos Humanos para Pesquisa Educacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Didática – Fundamentos Teóricos de Prática Pedagógica pela Faculdade de Educação São Luiz em Jaboatão - SP. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*. E-mail: veronica.fernandes@ifpi.edu.br.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*. E-mail: mayaradanyelle@hotmail.com.

Nesse sentido, o fio condutor para entendermos melhor a formação para o estágio é refletir sobre a concepção de Pimenta e Lima (2017, p. 55), quando dizem que “o estágio, ao promover a presença do aluno/estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

A formação de professores e sua prática na sala de aula são questões muito presentes nos cursos de licenciatura. Em razão dessa premissa, faz-se necessário trazer para nossos alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática uma formação mais robusta e interativa, como forma de amenizar os problemas enfrentados por eles, enquanto alunos/estagiários nas escolas (campo de estágio). Diante disso, nosso objetivo consistiu em realizar a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática do IFPI, *Campus* Uruçuí, nos aspectos teóricos da formação docente, de modo a possibilitar a sustentação da relação teoria-prática na imersão da escola campo do estágio.

A justificativa para a referida formação se faz por meio da organização de uma sólida formação para os estagiários matriculados nos referidos cursos já citados. Para isso, fez-se necessário oferecer elementos que são importantes para a compreensão da prática da sala de aula: concepções de planejamento escolar, legislação, discussão sobre as principais problemáticas que envolvem a atuação dos estagiários. A formação docente para o estágio traz em seu bojo uma reflexão de como é, e como será a prática no chão da escola, por isso, trata-se de um momento crucial na vida dos acadêmicos, pois muitos deles apenas vivenciaram a vida escolar enquanto estudante.

Os autores que contribuíram para a fundamentação deste relato são: Pimenta e Lima (2011, 2017); Valera-Villegas (2015); Castro Júnior (2014); Vasconcellos (2013) e Tardif e Lessard (2009).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS ENSAIADOS

A metodologia consistiu, inicialmente, na investigação dos conhecimentos prévios dos alunos/estagiários sobre prática pedagógica, a fim de problematizar discussões sobre o estágio nos cursos de licenciatura do IFPI, *Campus* Uruçuí. Vale salientar que a nossa intenção foi trabalhar com as categorias mais presentes no cotidiano escolar, tais como: professor, alunos, sala de aula, planejamento, gestão da sala de aula; mas sempre dentro de um contexto que deixa o máximo de autonomia para os alunos/estagiários. Assim sendo, eles podem fazer uso de outros recursos, como a pesquisa, a fim de encontrar soluções para questões emergentes no

cotidiano escolar. Com relação a essa abordagem, concordamos com Behrens (2013, p. 86), quando afirma que “no paradigma emergente contempla-se outra dimensão de pesquisa, a de produção do conhecimento crítico e reflexivo, que leva à autonomia e provoca a capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e sistematizar o conhecimento”.

Logo, é possível entender que essa prática exige, do futuro professor, uma visão que ultrapasse o ensino memorizado, repetitivo, presente na escola tradicional. Nesse sentido, no ensaio-planejamento para realização da Formação para os alunos/estagiários, experimentamos a inquietação do processo de criação, em que, embora saibamos o conteúdo e o objetivo da referida formação, sempre nos deparamos com reflexões, a saber: como conduzir, da melhor forma possível, intervenções para uma prática de estágio mais próxima da realidade das escolas em que esses estagiários serão encaminhados (instituições de ensino conveniadas com o *campus*).

Para tanto, cientes desse desafio, no primeiro momento da formação realizamos o acolhimento dos alunos/estagiários com uma roda dançante, embalada ao som da música “O que é, o que é?” (GONZAGUINHA, 1982), com o intuito de despertar o corpo para vivenciar as experiências da formação. Com isso, cabe mencionar: “[...] que um corpo que festeja, narrando seus saberes e seus desejos; um corpo que fala com seus gestos e com suas formas de expressões [...]” (CASTRO JÚNIOR, 2014, p. 29), é o corpo que se potencializa, aprende e ensina com/entre no movimento da formação docente.

O próximo passo do ensaio metodológico dessa formação foi a apresentação da Lei nº 11.788 – Lei do Estágio (BRASIL, 2008), para enfatizar aos discentes seus direitos e deveres durante o Estágio Supervisionado. Em seguida, exibimos um vídeo intitulado “Gestão da sala de aula” (VASCONCELLOS, [n. d.]), no qual se enfatiza a importância do planejamento escolar, fazendo relação com o Estágio. Cabe mencionar que, no planejamento, preparamo-nos para receber as expectativas, medos e anseios dos alunos/estagiários, que chegam para a Formação com questionamentos, a saber: O que devemos fazer se acontecer conflito em sala de aula? Como dominar a turma? Como proceder com as atividades e orientar as ações pedagógicas da instituição escolar?

Por isso, incluímos a contribuição do educador Celso Vasconcellos, no vídeo citado, que aborda, de forma didática, concepções de planejamento escolar. Assim sendo, essa temática veio ao encontro de uma das facetas da formação docente, o que se deve ao fato de que um bom planejamento é importante para se chegar ao verdadeiro sentido do ensino, ou seja, aprendizagem efetiva e uma formação humana integral.

Seguimos com uma roda de conversa sobre as Concepções de Estágio e a Identidade Docente, na qual conduzimos os discentes a participarem com a discussão do texto “Estágio e docência: diferentes concepções” (PIMENTA; LIMA, 2017), evidenciando a importância da relação entre teoria e prática. Após a discussão, propusemos a eles que realizassem uma síntese das discussões fomentadas: solicitamos que a turma, individualmente, expressasse, por meio de uma palavra, frase ou desenho, o que compreendeu até então sobre a formação; uma síntese das experiências da manhã.

No período da tarde, foi apresentado o filme “Além da sala de aula” (2011), que aborda uma história envolvendo os desafios enfrentados por uma professora da educação básica, em sua primeira experiência em sala de aula. Depois do filme, foi feito um momento de reflexão com base no vídeo e na realidade das escolas brasileiras; em seguida, os(as) discentes realizaram uma atividade relacionando as histórias de vida escolar com o filme.

Também foi feita uma avaliação escrita, por meio de uma ficha de avaliação, como também, os alunos expressaram-se oralmente sobre a formação do estágio supervisionado. Encerramos com a ciranda dançante. A formação possibilitou vivenciar com maior interação as experiências, dúvidas, anseios e aprendizados partilhados entre docentes e discentes envolvidos nesse processo.

3 A FORMAÇÃO PARA O ESTÁGIO: nós e os alunos/estagiários

Diante dos relatos apresentados pelos alunos/estagiários, é possível afirmar que a reflexão sobre os elementos fundamentais da prática pedagógica permeou integralmente a disciplina de estágio supervisionado, o que a tornou um momento de articulação entre conhecimento teórico e conhecimento prático e, conseqüentemente, contribuiu decisivamente para a formação de um profissional docente que compreende que a teoria e a prática são elementos que se retroalimentam. Além disso, os alunos/estagiários conseguiram desenvolver sua própria prática, visto que construíram e reelaboraram uma ação intencional, produzindo um conhecimento crítico e criativo.

A contextualização desses saberes pode ser percebida, também, através das narrativas (expressas por meio de uma palavra, frase ou desenho) dos participantes durante toda a formação, talvez uma procura por respostas para a construção de sua identidade como professor. Nesse sentido, pode-se compreender a importância dessa busca de identidade docente na concepção de Pimenta e Lima (2017), quando discutem, entre outros elementos, a importância da subjetividade na construção da identidade do professor: “É importante

considerar os aspectos subjetivos da profissão, que se refiram à identificação e à adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a esta profissão digam, para si, que querem ser professores.” (OP. CIT., p. 52).

Ainda no sentido da experiência do fazer-se professor, muito presente na formação de professores, Tardif e Lessard (2009, p. 52) enfatizam que:

[...] viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação.

Sob o enfoque da experiência, o debate tomou grandes proporções, a partir do filme “Além da sala de aula”. Isso foi visível quando os alunos/estagiários realizaram uma atividade relacionando histórias de vida escolar com o filme. A revisitação dessas histórias trouxe um significado muito especial para cada um deles, no sentido de perceberem que muito do que viveram, como estudante, traz reflexos na profissão docente.

A seguir, transcrevemos e analisamos excertos que narram as percepções dos alunos/estagiários com relação ao Estágio:

“A avaliação que tenho para fazer é positiva. Este dia de aula de formação esclareceu muitas dúvidas minhas e dos colegas, pois alguns já vivenciamos o estágio e outras não como eu. As professoras foram muito esclarecedoras, abertas sempre para a discussão. Sobre as professoras só tenho a dizer que continuem sempre assim.” (ALUNO/ESTAGIÁRIO A).

Na percepção do aluno “A”, o sentimento de gratidão está muito presente, mostrando que muitas dúvidas foram sanadas ao longo da formação. O diálogo aberto também é ressaltado como um ponto positivo, pois é através dele que o debate flui, e isso faz toda a diferença.

“As horas de socialização deste dia foram muito produtivas, as dinâmicas, conversas e distrações fizeram muita diferença para manter meu dia, e creio que de todos os presentes, bem mais animado. Os conteúdos apresentados foram de grande importância para ajudar durante as práticas de estágio docente, conhecer técnicas e ideias novas de como saber lidar em certas situações contribui de maneira muito positiva. Nestas conversas, pude tirar muitas dúvidas sobre documentos, postura e como reagir na ministração de aulas para essas novas turmas. Muito obrigada por mais uma experiência maravilhosa e motivacional.” (ALUNO/ESTAGIÁRIO B).

A Formação para o estágio acrescentou à aluna “C” a importância das técnicas e ideias novas para lidar com diversidades de situações que a prática docente apresenta, além dos aspectos ligados ao estágio, que foram apresentados e debatidos de forma intensa e participativa pelos alunos/estagiários.

Observa-se, também, na sua fala, a questão da postura trabalhada por meio da gestão da sala de aula baseada no vídeo intitulado “Gestão da sala de aula”, que enfatiza a importância do planejamento escolar, fazendo uma relação com o Estágio.

“A formação trouxe a mim horas incríveis, ao iniciar pela dinâmica feita no começo da aula, os debates realizados no decorrer da aula, o compartilhamento de vivências, a aprendizagem obtida, pela história do filme, enfim. Essa formação me ensinou, principalmente, que não existe grandes desafios quando a vontade de viver é maior. Tudo foi além das expectativas.” (ALUNA/ESTAGIÁRIA C).

O que chama a atenção na percepção dessa aluna é o lado humanista que ela destacou na sua avaliação. Esse valor sempre teve um lugar de relevância nas nossas formações, pois se acredita que o humanismo, não no sentido tradicional da educação, mas voltado para o cuidar e o olhar para o outro através da resiliência, é uma habilidade humana importante para enfrentar os desafios da vida e, conseqüentemente, do cotidiano da escola.

“A formação foi maravilhosa em todos os aspectos, pois tivemos a oportunidade de estudar com mais atenção a lei que rege o estágio. Também, foi nos ofertado várias dinâmicas que nos permitiu trabalhar individual e coletivamente, em que foi nos permitidos espaços para prosseguir a próxima etapa. A condução da pauta foi de suma importância pois os professores à frente supriram as nossas expectativas, pois não foi apenas expositiva, e nos deu direito de fala e de observar.” (ALUNA/ESTAGIÁRIA D).

A ênfase no trabalho individual e coletivo, por meio de dinâmicas tais como danças, apresentações, grupo de discussão, é um elemento positivo na visão da aluna “D”. Esse fato condiz com a formação, que mesmo no momento de exposição, o diálogo e as intervenções dos estagiários estavam presentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os objetivos traçados para esta formação foram alcançados, especialmente, nos aspectos teóricos da formação, uma vez que possibilitaram fazer uma aproximação entre teoria e prática na imersão da escola campo do estágio. Os alunos/estagiários, possivelmente, ganharam mais segurança para adentrar nesse campo da docência, o que pode ser comprovado nos relatos apresentados acerca da formação.

Também foi possível concluir que, de fato, houve ótimos resultados, percebido nos diversos momentos do curso, através da interação e das trocas de experiências de estagiários com estagiários e de professores com estagiários. Enfim, um momento potencializador para aqueles que, por algum motivo, estavam inseguros com questões relacionadas ao estágio.

REFERÊNCIAS

ALÉM DA SALA DE AULA. Dublagem delart. TVRIP. 2011. 1 vídeo (71 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OkTyMGWkDuk>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BEHRENS, M. A. O. **Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93117/lei-do-estagio-lei-11788-08>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CASTRO JÚNIOR, L. V. **Festa e corpo**: as expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas. Salvador: EDUFBA, 2014.

GONZAGUINHA. **O que é, o que é?** Caminhos do coração, 1982.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação—série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação—série saberes pedagógicos).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

VALERA-VILLEGAS, G. Prólogo: uma leitura de Rodriguez em tom de Kohan. In: KOHAN, W. O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p-17-25.

VASCONCELLOS, C. **Gestão da sala de aula**: Parte 1. 2013. 1vídeo (11:01min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JJne8EfkIjo>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Maria Aparecida Alves Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência resulta do trabalho desenvolvido pela autora em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no período de abril a junho do ano de 2020, momento em que as aulas foram realizadas de modo remoto, em função da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Para tanto, a questão norteadora consiste em verificar como ocorreu o processo de alfabetização e letramento na ocasião. Diante dessa problemática, surgem outros questionamentos: Qual a metodologia de trabalho utilizada pela professora? Como ocorreu a participação da família do aluno? As crianças avançaram em suas hipóteses de escrita?

Como objetivo geral, pretendeu-se analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora no período supracitado. No campo específico, visou-se verificar a metodologia do trabalho utilizada pela docente, averiguar a participação da família no processo de ensino e aprendizagem e analisar o avanço dos alunos, no que tange à apropriação do sistema de escrita alfabética.

A principal motivação para sustentar a escrita deste relato reside na importância que o tema possui para a sociedade atual, uma vez que o isolamento causado pela pandemia paralisou as aulas presenciais e, de modo repentino, obrigou os professores a se adequarem ao ensino remoto. Além do mais, as práticas desenvolvidas pela professora poderão subsidiar o trabalho de outros docentes, de modo a auxiliar no planejamento pedagógico e elaboração de atividades e estratégias significativas para a aprendizagem dos alunos.

Com relação ao aporte teórico, optou-se pelos estudos de Luciana Piccoli, Patrícia Camini (2012), Magda Soares (2004) e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), entre outros autores que pesquisam sobre o trabalho com alfabetização, letramento e consciência fonológica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olinda Ataydes, localizada na cidade de Rio Verde - GO. E-mail: mariazinharv@hotmail.com.

2 DETALHAMENTO DO PERCURSO

O presente relato ocorreu a partir da prática pedagógica da autora deste trabalho, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Olinda Ataydes, localizada na cidade de Rio Verde - GO, com um total de 25 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, no período de abril a junho do ano de 2020.

Devido ao isolamento social provocado pelo Covid-19, no período em questão as aulas presenciais estavam suspensas. Para tanto, os professores se depararam com muitos desafios acerca do processo de implementação de aulas remotas. Diante da imprevisibilidade imposta pela situação, foram obrigados a aprender a ensinar de outra maneira. A questão é que tanto os professores como os alunos e seus familiares foram pegos de surpresa e tiveram que se adequar à situação.

Como meio de transmissão das aulas remotas, a direção da EMEF Olinda Ataydes optou pelo uso do aplicativo *WhatsApp*. Deste modo, criou-se um grupo para cada turma, que ficou sob a responsabilidade do professor regente. Ademais, coube também ao docente encontrar a metodologia de trabalho que melhor atendesse à realidade socioeducacional de seus alunos.

O primeiro grande desafio foi estabelecer uma prática pedagógica que atendesse ao desafio de alfabetizar e letrar as crianças. Atrelado a isso, caberia pensar que são crianças pequenas (6 ou 7 anos), que não possuem computador em casa, e acessariam os materiais das aulas por meio dos celulares de seus responsáveis; além do mais, estes últimos poderiam estar trabalhando, o que dificultaria o acesso. Outro entrave seria a transcrição das atividades, pois as letras aparecem muito pequenas na tela do aparelho celular, e a cópia ocuparia muito o tempo das crianças e dos responsáveis, uma vez que elas precisam de acompanhamento constante, dada a idade cronológica e maturacional.

Quanto à transcrição, a professora decidiu que os alunos não copiariam os enunciados das questões, colocariam apenas as respostas. Definiu-se, também, que as atividades seriam organizadas de modo que privilegiassem a integração dos componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

No que tange à prática pedagógica voltada para integração da alfabetização e letramento, optou-se por continuar com a mesma metodologia usada nas aulas presenciais, ou seja, trabalhando os dois processos de modo interdependente e indissociável, uma vez que:

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

No entanto, sempre foram respeitadas as especificidades de cada processo, o que continuamente, exigia um planejamento muito bem elaborado pois:

Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Pautando-se nessa teoria, iniciaram-se as aulas remotas no dia 1º de abril do corrente ano. Tendo em vista proporcionar às crianças e aos seus responsáveis facilidade de organização temporal, estabeleceu-se uma rotina de aula. De antemão, realizou-se um vídeo explicativo de orientação aos responsáveis pelos alunos, deixando claro o objetivo de cada etapa da rotina e como deveria ser a participação de cada um no desenvolvimento do trabalho.

A rotina das aulas era a seguinte: 1º - Boas-vindas; 2º - Consciência fonológica; 3º - Explicação da atividade a ser realizada no caderno; 4º - Arquivo da atividade (em PDF); 5º - Encerramento. Vale destacar que a rotina nunca foi algo inflexível, posto que:

Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p.177).

O trabalho com consciência fonológica favorece o desenvolvimento de uma série de habilidades necessárias para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, e, por esse motivo, esteve presente em todos os momentos da prática pedagógica. A consciência fonológica pode ser definida como:

Um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que a consciência fonológica depende de uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103).

Nos dizeres de Cunha e Capellini (2011, p. 87):

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Assim, as habilidades da consciência fonológica podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica (PICCOLI; CAMINI 2012, p. 103).

Em busca do entrelaçamento da alfabetização com o letramento, o trabalho com sequências didáticas se fez presente na prática pedagógica da professora, que a cada semana utilizava um gênero textual diferente, de modo a explorar a linguagem em suas múltiplas possibilidades de autêntico uso. Além do mais, o trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente amplia as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com o propósito da leitura e da escrita.

Sob essa perspectiva, a partir do gênero escolhido para a semana, elaboravam-se vídeos e atividades a serem transcritas, que envolvessem a reflexão sobre a língua, tais como sílaba inicial, intermediária e final; palavra dentro de palavra; rima; letra e sons iniciais e finais; dentre outros. No que tange às habilidades específicas do letramento, interpretava-se o texto; identificavam-se as características do gênero; os meios de circulação; produziam-se novos textos; dentre outras. Desse modo, além de aprender sobre o sistema de escrita alfabética, as crianças também se tornariam aptas a responder demandas sociais diárias, que envolvem a leitura e a escrita.

Na semana de 11 a 15 de maio, trabalhou-se o livro literário “Confusão no Jardim”, do autor Ferruccio Verdolin Filho, tendo sido desenvolvidas as seguintes atividades:

- Leitura da história (realizada pela professora, pelos responsáveis e pelas crianças);
- Análise da capa do livro, discutindo o nome do autor, ilustradora, relação da imagem com o conteúdo do livro;
- Interpretação oral e escrita de algumas passagens da história;
- Exploração de palavras desconhecidas pelos alunos;
- Identificação de palavras e expressões repetidas;
- Reconto oral da história para um familiar ou amigo, e ele deveria reescrevê-la;
- Reflexão sobre as sílabas e as letras de determinadas palavras (previamente selecionadas pela professora);
- Escrita de rimas a partir de uma palavra retirada da história;
- Escrita de palavras a partir da sílaba inicial; e
- Relação letra/som em determinadas palavras.

As atividades desenvolvidas na sequência didática evidenciam o trabalho com a consciência silábica, consciência de rimas, aliterações e consciência fonêmica, isso porque:

A consciência silábica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações). Por fim, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra (BIGOCHINSKIL; WEISSBOCK, 2016, p. 48).

Além das atividades relacionadas às sequências didáticas, duas vezes por semana, enviavam-se vídeos com brincadeiras que promoviam a consciência fonológica. Foram elas:

- **Palavra canguru:** nessa brincadeira, as crianças deveriam descobrir a palavra que estava sendo carregada. Ex.: Que palavra carrega MAMÃO? (Resposta: MÃO). Esse tipo de brincadeira facilita a compreensão de que uma sequência de sons de uma palavra pode estar contida em outras palavras;
- **Troca letras:** nessa brincadeira, as crianças deveriam ler a palavra formada a partir da troca da letra inicial. Ex: A professora escreveu a palavra BOLA e destacou a letra B. Pediu para lerem, sempre destacando o som inicial. Depois, retirou a letra B e disse: “Agora está escrito OLA! Como fica se eu colocar a letra M no início? A letra M tem o som /m/.” E, assim, acrescentava outras letras e formava novas palavras. Por meio dessa brincadeira as crianças identificam palavras em que um fonema é distintivo, relacionando-a com a sua representação gráfica; além de verificarem que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas na escrita;
- **Qual é a palavra?** Nessa brincadeira, as crianças deveriam descobrir qual sílaba poderia ser retirada, de modo a permanecer outra palavra. Ex.: A professora apresentou uma palavra separada em sílabas: GALINHA, fez a leitura pontuada (sílabas por sílabas) e perguntou: “Qual sílaba eu posso retirar da galinha, de modo que fique outra palavra?” (Resposta: GA. Sobra a palavra LINHA). Por meio dessa brincadeira, as crianças percebem que se retirarmos uma sílaba de uma palavra, ela se transformará em outra palavra;
- **Letras embaralhadas:** nessa brincadeira, as crianças deveriam descobrir a sequência correta das letras para a formação das palavras. Ex.: A professora

apresentava uma cartela com quatro desenhos e, na frente dos desenhos, havia o total de quadrinhos referente ao número de letras da palavra. Em seguida, uma por uma, colocava as letras referentes ao nome de cada imagem, de modo embaralhado, falava o nome pausadamente e pedia para as crianças organizarem as letras. A professora dizia: “Aqui eu tenho a imagem do sapo e, do lado, as letras que formam a palavra SAPO. As letras estão misturadas e vocês me ajudarão a organizar! Não pode sobrar e nem faltar letras! SAPO começa com o sonzinho /s/. Qual dessas letras têm esse som?” Repete o processo com todas as letras, até formar a palavra. Por meio dessa brincadeira as crianças percebem a correspondência fonema/grafema na escrita de palavras. Uma variação da brincadeira pode ser a realização das “sílabas embaralhadas”, ao invés de letras;

- **Sorvete de rimas:** nessa brincadeira, as crianças deveriam descobrir o que rimava com a imagem colocada na casquinha do sorvete. Na casquinha havia um desenho (PIPOCA), e três bolas de sorvete traziam um desenho em cada uma, sendo que, desses, somente um rimava com a casquinha. As crianças deveriam descobrir o que rimava com PIPOCA (BALEIA, JACARÉ, MINHOCA) e formar o sorvete das rimas. Por meio dessa brincadeira, as crianças comparam e identificam palavras com sons finais iguais.

Diante do trabalho realizado, constatou-se que as crianças obtiveram um avanço significativo no processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, sendo verificado por meio das sondagens de escrita realizadas no início do ano (quando ainda estavam com aulas presenciais) e no decorrer dos meses de abril, maio e junho de 2020.

No início de cada mês, agendava-se um horário com os responsáveis para que pudesse ser realizada a atividade. Então, a professora explicava que faria uma vídeo chamada e que seus objetivos eram verificar o avanço das crianças com relação à apropriação do sistema de escrita alfabética e planejar atividades que os fizessem progredir cada vez mais em suas hipóteses de escrita.

Além dos objetivos mencionados anteriormente, por meio das vídeo chamadas, estreitavam-se os laços afetivos. Esses momentos eram carregados de muita ternura, saudade e boas histórias. Como já dizia Henri Wallon (2015), a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Durante a realização da sondagem foi solicitado que a criança escrevesse quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, e uma frase. Após o término da escrita, o aluno deveria ler o que escreveu.

Assim que a criança terminava a atividade, solicitava-se que a mãe tirasse uma foto da folha e enviasse no *WhatsApp* da professora. Recebida a fotografia, a docente realizava a análise, considerando os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro (2001, p. 24-27):

- **Nível pré-silábico:** nessa fase, a criança ainda não estabeleceu a relação entre a linguagem falada e as variadas formas de representação, ou seja, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros;
- **Nível silábico²:** a criança começa a demonstrar a compreensão de que a escrita representa a fala, ou seja, começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas);
- **Nível silábico-alfabético:** é um nível no qual se caracteriza o conflito entre o silábico e o alfabético, ou seja, configura-se a transição entre os esquemas prévios, em via de serem abandonados, e os esquemas futuros, em vias de serem construídos;
- **Nível alfabético:** a criança desvenda que cada letra da escrita pode representar um fonema. Nesse período, a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores.

Ressalta-se que, por várias vezes, alguns responsáveis pelas crianças enviavam a fotografia, acompanhada da frase: “Nossa, professora! Ele errou tudo!”. Nesse momento, informava-se aos pais que a criança não havia errado, mas que estava em processo de aprendizagem e, para tranquilizá-los, fotografava-se a primeira sondagem, realizada no início do ano, e mostrava o quanto a criança havia evoluído. Aproveitava-se a oportunidade e repassava-se aos responsáveis como a professora gostaria que fossem realizados os acompanhamentos das atividades.

A tabela a seguir evidencia o quanto os alunos avançaram em suas hipóteses de escrita, no período de janeiro a junho do corrente ano:

² A criança cuja escrita se encontra nessa fase pode representar letras com valor sonoro convencional (Silábico com valor sonoro) ou utilizar letras sem valor sonoro convencional (Silábico sem valor sonoro).

Tabela 1 - Percentual de alunos por nível de escrita

Níveis de escrita	Meses	
	Janeiro	Junho
Pré-silábico	23	4
Silábico sem valor sonoro	23	4
Silábico com valor sonoro	41	32
Silábico-alfabético	4	44
Alfabético	9	16

Fonte: Arquivo da professora Maria Aparecida Alves Silva (2020).

No mês de junho, apenas uma criança se encontrava no primeiro estágio da escrita. Ressalta-se que ela participou das aulas oferecidas de modo remoto apenas uma vez. A criança com escrita no estágio silábico sem valor sonoro avançou muito em seu processo de aprendizagem, pois, no diagnóstico do mês de janeiro, encontrava-se no nível pré-silábico e utilizava desenhos para representar a escrita. A tabela evidencia, também, um acréscimo considerável no percentual de crianças que, no mês de junho, avançaram para os níveis silábico-alfabético e alfabético.

Os dados da tabela demonstram, também, um grande percentual de crianças que evoluíram suas escritas para o nível silábico com valor sonoro, no mês de junho. As autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) dão muita ênfase à essa hipótese e chegam a afirmar que nesse período ocorre uma mudança qualitativa muito importante, pois:

a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 193).

Perante os dados apresentados, pode-se afirmar que, mesmo diante de todos os desafios colocados pela pandemia de Covid-19, foi possível desenvolver atividades que garantam o direito à aprendizagem dos alunos. No entanto, destaca-se que a participação da família foi de fundamental importância para o alcance dos resultados.

Além do mais, ressalta-se a não defesa das aulas remotas como metodologia principal para essa fase do ensino. Todavia, acredita-se que diante da necessidade imposta pela pandemia, o professor pode e deve buscar possibilidades de realização de um trabalho que garanta, de fato, a aprendizagem dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental permitiu constatar que a prática pedagógica do professor alfabetizador deve estar ancorada nos princípios da alfabetização e do letramento, os quais são desenvolvidos de modo inseparável, considerando-se as especificidades de cada processo.

Como o desenvolvimento da escrita alfabética exige um ensino sistemático, a professora incluiu a promoção da consciência fonológica em seu trabalho. Para tanto, as atividades desenvolvidas privilegiaram momentos de reflexões sobre a consciência silábica, consciência de rimas e aliterações, e consciência fonêmica.

Diante do trabalho realizado, verificou-se o avanço das crianças em suas compreensões acerca das propriedades do sistema de escrita alfabética e no domínio das relações som-grafia, o que foi constatado por meio da evolução de suas hipóteses de escrita, analisadas no período de janeiro e junho do corrente ano.

Destaca-se que a participação da família foi de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No entanto, para que o trabalho fosse produtivo, houve a necessidade de um diálogo bem elaborado, entre a professora e os responsáveis pelas crianças.

Nenhuma criança possuía algum responsável com formação pedagógica. Logo, um dos grandes desafios da professora foi ensinar algumas práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas em casa. Em um sistema de parceria, dia após dia, tecia-se esse novo modelo de ensinar e aprender.

Tanto a professora quanto os alunos e familiares viveram experiências marcantes, que tocaram o coração de todos. E, como coadjuvante do processo, só tenho a agradecer o privilégio de aprender um pouco mais e, assim, reinventar-me enquanto professora.

REFERÊNCIAS

BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Ensaios pedagógicos**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, n. 11, p. 44-67, jun. 2016. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo4.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. [on-line]. 2011, v. 28, n. 85, p. 85-96. ISSN 0103-8486.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichsteinstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. cap. 9, p. 175-200.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade - Eixos Linguísticos da Alfabetização. São Paulo: Edelbra, 2012.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

VERDOLIN FILHO, F. **Confusão no Jardim**. São Paulo: FTD, 2001.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO

Izac de Sousa Belchior¹

Raquel Viana dos Anjos²

1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre o Ensino Médio Integrado iniciaram nos anos 1980, mais marcadamente com o fim da ditadura militar e com a instalação do Congresso Nacional Constituinte, em 1987. A sociedade civil organizada e entidades educacionais e científicas iniciaram debates sobre uma proposta de educação coerente com a transformação social. Nessa direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacaram a importância do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, bem como a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Entretanto, o projeto aprovado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi o apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, que resultou na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); contrariamente ao projeto mais progressista, defendido pelo Deputado Octávio Elíseo, que propunha ao Ensino Médio uma recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho em uma perspectiva politécnica.

A Lei nº 9.394/96 permitiu, na sua estrutura, várias reformas, entre as quais destacamos o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1996)³, aprovado no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse documento regulamentou a Educação Profissional e sua relação com o Ensino Médio, dando à primeira organização curricular própria e desvinculada do Ensino Médio, o que resultou num currículo para a Educação Profissional baseado na Pedagogia das Competências e no Capital Humano. O Decreto nº 2.208/97 refletia a conjuntura econômica e política do Brasil, em meados dos anos 1990, com a abertura econômica, adoção de pautas

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Uruçuí. E-mail: izac.belchior@ifpi.edu.br.

² Mestranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Uruçuí. E-mail: raquel.dosjanos@ifpi.edu.br.

³ O Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional.

neoliberais, financiamento educacional via Banco Mundial e a subordinação irrestrita das políticas do Consenso de Washington.

A cisão entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208/97, contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no Brasil, pois direcionava o Ensino Médio regular para os filhos da classe dos dirigentes, e reservava a Educação Profissional à classe trabalhadora e a seus filhos. Contudo, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), em 2002, muitos educadores reanimaram os debates, iniciados em meados dos anos 1980, sobre uma proposta de educação coerente com a transformação social. Nesse sentido, tivemos a revogação do Decreto nº 2.208/97, pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), sendo que este último possibilitou o chamado Ensino Médio Integrado, que surge a partir da indissociabilidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p. 13).

O autor acima citado descreve que a oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, na forma integrada, representa um avanço importante para os trabalhadores.

Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma (*integrada*) como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional. (RAMOS, 2008, p. 13, grifo do autor).

É importante destacar, que o Decreto nº 5.154/2004, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apresenta preocupações com a necessidade de a Educação Profissional estar integrada à Educação Básica, de forma a complementá-la, e nunca substituí-la; a qualificação e requalificação devem estar organizadas de modo a constituir itinerários formativos; promoção da inclusão social, superando a visão assistencialista e vinculada às políticas de desenvolvimento local, regional e nacional. As preocupações expostas no referido decreto nasceram da elaboração de um grupo composto por trabalhadores, gestores de políticas públicas, pesquisadores e governos estaduais e municipais.

A partir da concisa introdução, apontamos que o objetivo deste trabalho é fortalecer a relevância do currículo integrado como práxis pedagógica do Ensino Médio Integrado, uma vez que essa oferta de ensino busca, na sua gênese, a superação da dualidade entre o Ensino

Médio Regular e a Educação Profissional. Desse modo, a discussão dessa temática representa luta e resistência contra o chamado “Novo Ensino Médio”, aprovado pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que, na prática, representa a formação de sujeitos fragmentados, em decorrência de itinerários formativos igualmente fragmentados, em detrimento de uma formação humana omnilateral, oportunizada pelo Ensino Médio Integrado. Para a construção deste artigo, foi realizada pesquisa bibliográfica em publicações de autores tais como Moura, Lima Filho e Silva (2015); Ciavatta (2012); Ramos (2008); Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), entre outros pesquisadores que contribuem para o debate sobre a modalidade de ensino tratada nesta produção acadêmica.

Os resultados da pesquisa apontam que o currículo integrado, construído de modo coletivo, democrático e dialético, contribui para a apreensão do conhecimento contextualizado e significativo para os sujeitos do Ensino Médio Integrado, possibilitando práticas docentes integradoras e interdisciplinares, pautadas na solução de problemas da comunidade na qual esses sujeitos estão inseridos. Ressalta-se, também, como apontamentos conclusivos, que a “travessia” iniciada pelo Ensino Médio Integrado, rumo à Educação Politécnica e à Escola Unitária, encontra-se ameaçada pela Lei nº 13.415/2017, que trata do chamado “Novo Ensino Médio”, bem como pelo congelamento dos investimentos públicos, instituído pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016).

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: alguns apontamentos

Sobre o entendimento do termo Ensino Médio Integrado, é importante a compreensão do termo integração, numa concepção de Educação Politécnica. Para essa acepção do termo, recorreremos aos ensinamentos de Ciavatta (2012).

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Registra-se o fato dessa completude relacionar-se à lógica de superação da dualidade historicamente materializada na sociedade brasileira, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, uma superação da visão mercadológica de preparação para o trabalho. Nesse contexto, percebe-se:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (*OP. CIT.*, p. 85).

Dentro da concepção de educação tecnológica no Ensino Médio Integrado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) esclarecem que: “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”. Os autores também destacam que o Decreto nº 5.154/2004 pode ser o ponto de partida dessa “travessia” para uma educação politécnica de base unitária, uma vez que garante uma educação profissional técnica de nível médio, na modalidade integrada, mas não apenas isso. Devemos pensar essa modalidade de educação centrada no trabalho, no seu sentido ontológico, na ciência e na cultura.

Sobre a educação politécnica de base unitária humanística é importante destacar que os esforços empenhados a partir da oferta do Ensino Médio Integrado são importantes e necessários, entretanto, insuficientes, pois a sociedade brasileira está imersa na lógica do modo de produção capitalista periférico e neoliberal, portanto, é imprescindível a superação da atual conjuntura política e socioeconômica para uma oferta universal de um ensino médio unitário e politécnico. Como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15):

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite [...]. Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Percebe-se, na afirmativa acima, que apesar da educação politécnica de base unitária não se concretizar nas atuais circunstâncias políticas e socioeconômicas, pode-se observar que o Ensino Médio Integrado é aquele que, na atual conjuntura, permite uma aproximação com uma educação politécnica, pois a concretização dessa proposta de educação requer que a classe trabalhadora tenha ascendido ao poder. Além do mais, os investimentos públicos direcionados a esse modelo educacional deverão ser de uma ordem, até o momento, inimaginável no contexto da educação pública brasileira.

Karl Marx já apontava a formação humana integral, apenas numa sociedade futura, com superação da sociedade burguesa (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Tal como

Marx e Engels, Gramsci esclarece que a efetivação de uma escola unitária, desinteressada, é pensada para uma sociedade futura, num contexto de poder da classe trabalhadora. Desse modo, como as condições socioeconômicas para oferta de uma educação politécnica requeridas por Marx e Gramsci ainda não se concretizaram, o atual Ensino Médio Integrado ofertado nas escolas públicas brasileiras é o ponto de partida para uma “travessia” rumo à educação politécnica de base unitária, pois:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 16).

O fim da dualidade de classes, destacada pelos autores acima citados, deve ocorrer quando a classe trabalhadora chegar ao poder político do país, ofertando, assim, um ensino público universal, garantindo que os filhos das classes dos dirigentes e da classe trabalhadora tenham acesso e permanência nessas escolas. Sendo assim, devemos caminhar para outro conceito de educação, que contribua para a formação humana integral do aluno.

Ao pensar o ensino médio unitário e politécnico, torna-se fundamental pensar seus sujeitos, os jovens, especialmente os filhos da classe trabalhadora, que, por sua vez, são obrigados a fazer “escolhas” profissionais muito cedo, diferentemente dos filhos da classe dos dirigentes, em que existe um tempo de indefinição profissional alargada. Sobre essa questão, podemos destacar que:

[...] como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Ao questionar o tempo menor para uma indefinição profissional para os filhos da classe trabalhadora, face aos muitos anos de indefinição profissional dos filhos da classe dos dirigentes, o referido autor destaca as questões de ordem econômica que direcionam esses jovens a buscar emprego, ou outra forma de monetarização do seu trabalho, de forma precoce, renunciando, dessa forma, a um processo educacional formativo, que poderia potencializar a sua autonomia, identidade pessoal e inserção social, bem como o seu próprio talento. De acordo com o pensamento de Nosella (2011), Ciavatta e Ramos (2011), que dialogam sobre as

dificuldades dos jovens da classe trabalhadora em ter um menor tempo de indefinição profissional, segundo as autoras, o caráter econômico é um fator preponderante, dado que:

[...] jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Nessa direção, o Ensino Médio Integral e Integrado representa, para os filhos da classe trabalhadora, um tempo a mais de indefinição profissional e uma maior vivência nos espaços escolares, possibilitando a participação em projeto de extensão, monitoria, reforço escolar, desporto, feiras, intercâmbio, visitas técnicas, bem como uma maior convivência e interação com seus pares. Por essa razão, o Ensino Médio Integrado, originalmente, foi concebido com uma duração de 4 anos. Essa modalidade de ensino é defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) como direito social universal e que atende a uma formação profissional baseada nas mudanças nas bases técnicas de produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação.

Importante ressaltar que esses autores direcionam esforços para a afirmação de uma Escola Unitária e Politécnica, e se mostram contrários ao aligeiramento do Ensino Médio Integrado. Entretanto, registra-se que existem resistências de diversos atores para a implantação desse modelo educacional de formação humana mais alargada. Na esteira dessas contradições e de uma formação humana mais específica, voltada para o imediatismo das demandas mercadológicas da agenda neoliberal dos centros hegemônicos, imposta aos governos dos países de economia globalizada periférica, citamos como exemplo desse modelo proposto o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e os programas de formação e qualificação profissional do Sistema “S”⁴. Os governos em si, ora declinam ao mercado, ora declinam à educação politécnica, isto é, a educação é vista como um projeto de governo, e não de nação, além da própria organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, que não adotam uma ação coordenada para a educação profissional técnica de nível médio.

É pertinente a apreensão de que o Ensino Médio Integrado precisa estimular a relação entre trabalho ontológico e trabalho histórico, numa perspectiva de integração entre esses sentidos do trabalho, pois é fato que a escola pública representa interesses de forças políticas materializados no seu currículo. Entretanto, para que o educando se sinta como ser

⁴O Sistema “S” é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas. As instituições do Sistema “S” não são públicas, mas recebem subsídios do governo.

socialmente útil e economicamente produtivo, não se pode negligenciar que esse educando está inserido numa economia capitalista globalizada periférica, desta forma, pode-se aproveitar as contradições do próprio sistema capitalista globalizado para realizar ações produtivas que visem a um bem maior, a coletividade. Destaca-se, também, no Ensino Médio Integrado, a função primordial do trabalho coletivo, que é a essência da escola socialista.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual, devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 75).

Como o Ensino Médio Integrado, numa perspectiva politécnica, é essencialmente pautado nas concepções de educação socialista, esse requer ações que direcionem, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), para um projeto de sociedade alicerçado nas resoluções dos problemas sociais da realidade dos seus sujeitos, na superação da dualidade de classes, em que a educação dos jovens não possa ser direcionada apenas à satisfação do mercado de trabalho; pelo contrário, a educação desses jovens deve ser crítica e emancipadora, promotora de oportunidades em diversos segmentos da vida produtiva em sociedade.

Dessa maneira, são necessárias formulações de ordenamentos jurídicos efetivos, que garantam a formação geral e profissional em todos os níveis e modalidades da educação nacional, partindo da compreensão do trabalho como princípio educativo, e da pesquisa como princípio pedagógico, num esforço permanente de superação da dualidade, além da adesão de gestores e professores, como forma de elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmicas científicas de integração, bem como articulação entre instituição, alunos e família, pois a formação integrada não se faz de forma isolada, mas sim de forma participativa e dialógica.

Por fim, a formação humana integral do educando no Ensino Médio Integrado deve se posicionar favorável à união entre trabalho e educação, num contexto integrado com o domínio do conhecimento tecnológico produzido socialmente para que o educando se reconheça enquanto ser social comprometido consigo e com o próximo, compreendendo os valores éticos e estéticos da sociedade e do trabalho. Nesse contexto, podemos refletir que a “travessia” pode ser conduzida pelo Ensino Médio Integrado e Integral, que poderá ser o primeiro passo, mesmo que pequeno e tímido, na direção de uma formação humana omnilateral dos educandos e futuros profissionais. Portanto, a classe trabalhadora deve reclamar por mais escolas que proporcionem a seus filhos um ensino integrado e integral, com vistas ao pleno desenvolvimento e emancipação dos sujeitos.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Uma das dimensões importantes do debate sobre o currículo no Brasil é a do currículo integrado, explicitada especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado. Assim como ocorre quando falamos sobre o currículo de modo geral, os debates sobre o currículo integrado também estão imersos em inúmeras tensões, embates e contradições. Thiesen (2013) destaca que é importante observarmos que o currículo que se quer e se deseja integrado não traga, na sua gênese, uma concepção pragmática de uma prática educativa racionalizada e prescritiva.

Uma observação mais atenta à literatura que trata da atual política curricular no mundo ocidental revela que o problema da (des)integração ou da disciplinaridade no currículo tem sido combatido objetivamente com a formulação e disseminação de propostas ou diretrizes que trazem em seus textos denominações focadas na pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo. Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa (THIESEN, 2013, p. 594).

Deve-se pensar e desenvolver um currículo integrado de modo crítico, pois do contrário, esse também poderá atender a grupos socioeconômicos hegemônicos, mesmo que de maneira descaracterizada, desprezando as contradições, tensões e relações sociais contidas na realidade, bem como desconsiderando o materialismo histórico e a práxis contida nas relações da produção do trabalho, bem como seu movimento dialético. Ressalta-se que o currículo, ao desconsiderar essas contradições, o movimento dialético e a práxis do trabalho e do processo educativo, não será um currículo integrado na sua essência, mesmo que seu arcabouço seja dotado de uma estrutura curricular integrada.

Em geral, são propostas e diretrizes que, em vez de explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual, tratam de prescrever aos sistemas e aos educadores o que e como estes devem proceder para se garantir um "currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar" (THIESEN, 2013, p. 594).

Dessa maneira, o currículo integrado contribui para que se “[...] explique os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual” (THIESEN, 2013, p. 594). Devemos estar

atentos para que o currículo integrado não se perca na chamada “dualidade invertida”⁵ descrita por Kuenzer e Grabowsk (2016), pois, nesse entendimento, o “novo já nasce velho”, ou então, essa proposição educacional será ofertada às classes menos favorecidas quando já estiver sido superada por outra proposta que atenda, a contento, às novas demandas das classes hegemônicas. É o que poderá acontecer, em caso de letargia da introdução do currículo integrado nas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio Integrado. Para exemplificar o que foi dito anteriormente, recorreremos ao exemplo do ensino médio ofertado aos filhos da classe trabalhadora.

Quando o capital disponibiliza para a classe trabalhadora, uma modalidade que já correspondeu, em outro regime de acumulação, ao seu projeto de dominação, o faz pela via precarizada. Assim, como o ensino médio de educação geral, caro à burguesia no regime de acumulação rígida, já não atende ao seu projeto no regime de educação flexível, ele passa a ser generalizado para a classe trabalhadora; para a classe dominante, no novo regime, é o conhecimento em ciência e tecnologia que passa a ser o diferencial (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 25).

O currículo integrado é, antes de tudo, uma construção coletiva, democrática e dialética, fruto de um planejamento participativo, entre os mais diversos atores que compõem a sociedade e o mundo do trabalho. Pensar o currículo num horizonte integrado requer, sobretudo, que os envolvidos no processo educativo, numa dimensão de totalidade, isto é, docentes, discentes, família e comunidade, acreditem na concretude da realização do que está sendo pensado e será posto em prática.

No processo de construção do currículo integrado, o planejamento coletivo é fundamental, pois permite que os diversos envolvidos partilhem suas ideias e projetos educacionais. É por meio do planejamento que as estratégias são traçadas e que as etapas vividas são avaliadas. Só com planejamento é possível compreender a totalidade do processo escolar e materializar o currículo integrado (SILVA, 2014, p. 26).

Sobre a construção do currículo integrado, Silva (2014) oferece algumas trilhas para percorrer, e elucida que é necessário que esse seja debatido com a comunidade escolar e que esteja contemplado no seu Projeto Político Pedagógico. Sobre essas trilhas, observa-se que, à medida que se avança em relação ao currículo que se pretende, ou seja, o currículo integrado, algumas questões, como sugere o autor, precisam ser respondidas: “[...] afinal, por que a escola deseja ofertar cursos integrados? Esta é uma ação estratégica da escola? Que estrutura

⁵ A dualidade invertida consiste em popularizar um nível ou um modelo educativo que não mais satisfaz as demandas das classes hegemônicas, que, por sua vez, já estão inseridas noutro projeto, que atenda às necessidades contemporâneas; desta forma, observa-se a manutenção da vanguarda da produção científica a um determinado grupo seletivo da sociedade.

a escola necessitará para essa oferta? Quem será o público atendido? Quem será a equipe técnica e de educadores envolvidos?” (SILVA, 2014, p. 23).

Diante do exposto, a construção do currículo integrado para o Ensino Médio Integrado deve conter um encadeamento do que é ensino na escola e seu cotidiano, contribuindo para uma educação significativa. De igual modo, a busca por elementos conectores do trabalho como princípio educativo, que poderão ser impulsionados pela interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos mais complexos. Por fim, a busca por um currículo politécnico unitário humanístico, introduzindo as dimensões da educação propostas por Marx e Gramsci, ao adentrar aspectos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para as dimensões da educação tratadas por Marx e Gramsci, que devem estar presentes no currículo escolar, Moura (2007, p. 26) destaca que: “[...] o currículo precisa ser materializado em um projeto político-pedagógico, do qual devem derivar tantos planos de cursos quantas forem às ofertas educacionais proporcionadas pela instituição”; e a matriz curricular deve possibilitar sólido conhecimento científico e tecnológico. Nessa direção, o autor destaca outros aspectos, tais como: financiamento público, capacitação permanente, infraestrutura adequada, organização curricular diferenciada para os alunos do ensino noturno, diálogo com interlocutores externos, colaboração com empresas e instituições, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Para o Ensino Médio Integrado, o currículo integrado, segundo Moura (2007), está organizado por conhecimentos científicos e tecnológicos, articulado em quatro núcleos, que interagem permanentemente: 1- um núcleo comum, que integra disciplinas das quatro áreas do conhecimento do ensino médio; 2- uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos; 3- formação profissional, que integra disciplinas específicas de cada curso; 4- prática profissional.

O autor continua a explicar que essa forma de organização é para fins meramente didáticos e explicativos, e que na prática escolar e na vivência dos seus sujeitos: “[...] os núcleos estão inter-relacionados e em constante diálogo proporcionado pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou outras metodologias que permitam o diálogo entre outras disciplinas que os compõem” (MOURA, 2007, p. 27). Ele ainda destaca que “[...] as disciplinas devem ser articuladas por um eixo integrador que corresponda à área profissional na qual está situado cada curso” (IBIDEM).

O currículo integrado é uma concepção importante para a democratização do ensino e da escola, haja vista que as práticas curriculares que são vividas e experimentadas por um

determinado grupo social, que se percebem como elemento central do processo educativo, são mais eficazes, pois ganham sentido na vivência do educando. As experiências curriculares nas escolas, de alguns movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁶, têm se mostrado exitosas, uma vez que aglutinam projeto educacional com um projeto social contra hegemônico.

É necessário refletir sobre um currículo integrado para o Ensino Médio Integrado, que tenha sua construção essencialmente coletiva, democrática e participativa, com a sociedade e o mundo do trabalho e que seja constante sua avaliação e reavaliação, numa perspectiva dialética, partindo-se do pressuposto que o currículo deve ser pensado, construído e executado como corpo dinâmico, pois assim são os grupos sociais, o trabalho, os valores e a cultura.

O currículo integrado deve ser plenamente exequível para que não se torne terreno infértil e alvo fácil das críticas dos tecnicistas saudosistas da pedagogia das competências. Cabe aqui destacar a existência de diversos currículos, que atendem aos mais diversos projetos societários, e que, assim como as técnicas, os currículos não são neutros, trazem consigo uma historicidade e intencionalidade.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] o currículo em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2007, p. 16-17).

Requer, o currículo integrado, sobretudo, que os envolvidos no processo educativo: docentes, discentes, família e comunidade, acreditem na concretude da realização do que está sendo pensado e será posto em prática. Nesse sentido, constitui uma ferramenta importante para a democratização do ensino e da escola, haja vista que as práticas curriculares que são vividas e experimentadas por um determinado grupo social, que se percebem como elemento central do processo educativo, são mais eficazes, pois ganham sentido na vivência do educando.

Não podemos perder de vista os elementos que devem ser estruturantes para a construção do currículo integrado, segundo Araújo e Frigotto (2015), a saber: a

⁶ Consultar Moura, Lima Filho e Silva (2015), que descrevem, no tópico Projetos em Disputa, a proposta de educação do MST, que busca a união entre trabalho e educação, aproximando-se da educação politécnica de Marx e da Escola Unitária humanística de Gramsci. No corpo de seus princípios filosóficos, temas como educação para transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana são contemplados; nos seus princípios pedagógicos, temas como relação prática e teoria, realidade como base para a construção de conhecimento.

contextualização, a interdisciplinaridade⁷ e o compromisso com a transformação social. Nesse caso, a contextualização sendo percebida como a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais.

Pistrak (2009 *apud* ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69) compreende que a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada. Já Moura (2007, p. 24) destaca que “contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores [...]”. A contextualização representa, portanto, uma forma de aprendizagem significativa, na qual os sujeitos dos processos educativos podem perceber, nas suas vivências cotidianas, o conhecimento escolar.

Bianchetti e Jantsch (1995 *apud* ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69) destacam que “a interdisciplinaridade é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade”. Nesse sentido, devemos potencializar ao máximo a prática interdisciplinar docente e discente, especialmente no contexto do currículo integrado. Moura (2007, p. 24) nos mostra a essência dessa prática, na qual “a interdisciplinaridade implica mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia que são próprios de cada um deles”. Como observamos, a interdisciplinaridade permite que o educando tenha múltiplos olhares sobre uma mesma temática, a qual estimula que o conhecimento seja percebido como totalidade e que para um determinado problema poderão existir diversos processos, que podem incidir para a sua resolução.

As escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado precisam ouvir e inserir as trajetórias de vida dos educandos no currículo, para que este futuro trabalhador se sinta pertencente ao universo escolar. Pensar um currículo integrado na sua essência poderá representar o sucesso da vida escolar do educando; a escola, seus espaços de aprendizagem e

⁷ No que se refere ao conceito de interdisciplinaridade, consideramos, ao longo desta pesquisa, a abordagem de Thiesen (2013), que adota “as referências da abordagem histórico-cultural – perspectiva fundamentalmente associada ao materialismo histórico e dialético, que compreende interdisciplinaridade como um princípio mais de natureza epistemológica do que metodológica ou didática, situada, portanto, no campo da racionalidade humana em que se derivam formas de compreensão sobre a materialidade histórica”.

as práticas pedagógicas precisam se (re)significar dentro de uma perspectiva de um currículo integrado.

Por fim, o currículo integrado no Ensino Médio Integrado deve buscar a superação do conhecimento fragmentado e disciplinar, modelo estrutural recorrente na academia e com um forte apelo hierárquico, especialmente quando analisamos as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio Integrado sobrevalorizando as disciplinas da base técnica em detrimento das disciplinas da base comum, ou vice-versa. O currículo integrado deve ser construído de forma democrática e coletiva, tendo em suas bases estruturais a contextualização, interdisciplinaridade e compromisso com a transformação social para que os sujeitos contemplados por essa modalidade de ensino se sintam, sobretudo, cidadãos críticos, ativos e transformadores da realidade que os cerca.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio Integrado deve ser percebido como uma conquista para a sociedade brasileira, em virtude do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou o primeiro, embora tímido, passo para a superação da dualidade educacional entre o Ensino Médio regular direcionado aos filhos da classe dos dirigentes e o Ensino Profissional direcionado à classe trabalhadora e a seus filhos. Nessa direção, a integração promovida pelo Ensino Médio Integrado deve ser pensada para além de uma vinculação de modalidades de ensino, mas deve ser percebida como uma “travessia” em direção a uma educação politécnica de base humanística unitária.

É necessário que a oferta do Ensino Médio Integrado seja universalizada na rede pública e privada para que os sujeitos compreendam os fundamentos ontológicos do trabalho e que os filhos da classe dos dirigentes repudiem formas de expropriação do trabalho daqueles que detêm os meios de produção e que reneguem a pretensão de tornarem-se, na expressão gramsciana, “mamíferos de luxo”. E que, de igual modo, todos os sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino desenvolvam em si o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora, refutando a usurpação do seu trabalho por ordenamentos e mecanismos jurídicos instituídos pelo modo de produção capitalista.

Para que o Ensino Médio Integrado transcenda a união de modalidades de ensino distintas é necessário desenvolver um currículo que garanta ao educando outra visão de mundo, que tenha como ponto de partida a sua realidade social, e como ponto de chegada a sua realidade social transformada a partir das suas contribuições como cidadão ativo, crítico e transformador.

A construção do currículo integrado é necessariamente uma construção coletiva e participativa, e, essencialmente, viável na sua prática; do contrário, teremos apenas um conjunto de boas intenções para uma educação calcada no idealismo. Dessa maneira, o currículo integrado deve ser pensado, na perspectiva do materialismo histórico, como arcabouço filosófico para superação do dualismo educacional que foi, durante muitas décadas, o registro institucionalizado da educação brasileira.

É importante pontuar, que o currículo integrado e o Ensino Médio Integrado encontram-se ameaçados pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, que trata da “Reforma do Ensino Médio” que, na sua essência, representa a materialidade da regressão social e educacional, pois formará indivíduos fragmentados, tendo em vista que os educandos terão que “escolher” itinerários formativos, negando a esse uma formação humana completa. Por fim, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que congela os gastos públicos por 20 anos, impede a expansão e a melhoria da educação pública, que para acesso, permanência e êxito dos educandos, necessitam, inevitavelmente, de investimentos públicos progressivos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada e o trabalho como lugares de memória e identidade. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. A.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional: dualidade e fragmentação. **Revista Retrato da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalhos necessários**. Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KUENZER, A.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Revista Holos**, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, ano 23, v. 2. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, A. L. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204363/2/Esp%20Proeja%20-%20Curr%C3%ADculo%20Integrado%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Revista Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 591-614, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591>. Acesso em: 24 jun. 2020.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, PROVA BRASIL E PERCEPÇÕES DOCENTES

Simone Freitas Pereira Costa¹

Olenir Maria Mendes²

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A avaliação da aprendizagem carrega em si a prerrogativa de legitimar o sucesso e o fracasso escolar, não se tratando, portanto, de uma atividade ingênua e despretensiosamente realizada no âmbito da escola. A avaliação é importante e um complexo mecanismo de acompanhamento das aprendizagens, bem como pode ser utilizada como poderoso instrumento de exclusão e segregação.

Partimos em defesa da utilização do processo avaliativo inserido em uma prática pedagógica que possibilite que cada estudante tome posse “[...] do conhecimento, por isso é fundamental avaliar para promover a aprendizagem. Esta, não representa o fim do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, se compromete com a valorização e com o crescimento dos/as estudantes” (MENDES, 2016, p. 120). Fazendo-se, então, de forma aliada, na busca por uma educação de qualidade.

A avaliação externa, aqui representada pela Prova Brasil, vem ocupando cada vez mais o espaço educacional formal, ao exercer a tarefa de aferir a qualidade da educação, dentre outras atribuições. Esse cenário, ao longo dos anos, fez com que a escola desenvolvesse grande preocupação no sentido de sempre alcançar índices maiores e priorizar a preparação para a obtenção de bons resultados no exame, mesmo que isso significasse abrir mão de seu ofício fundamental: ensinar.

Conforme a análise de Freitas:

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Urucuí. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente (GREPAEFDOC). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU). E-mail: simonefpcosta@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Pesquisadora da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-PPGED-UFU), Uberlândia - MG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU). E-mail: olenirmendes@gmail.com.

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo, o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe (FREITAS, 2014b, p. 1100).

Deste modo, a avaliação externa passou a afetar diretamente a avaliação da aprendizagem, razão pela qual nos voltamos às influências que essa recebe do exame externo (FREITAS, 2004, 2005, 2007, 2016). Ainda nesse contexto, acreditamos que as percepções docentes acerca de tais influências se tornam cruciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, compreender como as professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia- MG percebiam a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil, levou-nos a uma intensa jornada.

Para que pudéssemos alcançar o objetivo estabelecido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar aspectos referentes à formação das professoras participantes da pesquisa, uma vez que esses fatores influenciam as suas percepções sobre suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem;
- Analisar de que modo a Prova Brasil, em especial seus resultados, influencia e afeta as avaliações das aprendizagens de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, bem como as escolhas metodológicas desenvolvidas pelas professoras para avaliar suas turmas;
- Entender o efeito dos documentos legais nas escolhas metodológicas desenvolvidas pelas docentes e sua intervenção no processo avaliativo de turmas do 5º ano, possibilitando refletir como a avaliação é apresentada na Rede e qual a importância dela;

- Situar de que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) chegam às professoras e sua relação com o processo avaliativo de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

Importa dizer que esta jornada se orienta para alcançar as percepções docentes em sua concreticidade, de modo a compreender a essência, a coisa em si (KOSIK, 1976), já que cabe a cada docente ensinar e avaliar suas turmas. Deste modo, a superação da pseudoconcreticidade se faz fundamental no âmbito da formação docente.

Nas palavras de Kosik, a pseudoconcreticidade se apresenta como o aparente, a forma, o fenômeno:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

Espera-se que a formação dessas/es profissionais possibilite as aprendizagens que melhor garantam a cada professora e a cada professor o exercício de seu ofício em sua plenitude, de modo a prepará-las/os para a identificação e superação da pseudoconcreticidade.

A seguir, para realizar a pesquisa em evidência, delimitamos o percurso que escolhemos trilhar.

2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em nossa atuação na formação de professoras e professores, seja em cursos de Licenciatura em Pedagogia, seja em licenciaturas específicas, observamos que pouco ou nada se contempla no que se refere às reflexões sobre processos avaliativos (VILLAS BOAS, 2011). Entendemos que preparar as/os futuras/os docentes também para compreender, participar e conduzir os diferentes níveis de avaliação que acontecem e impactam diretamente na escola e em seu trabalho também seja função dos cursos que formam professoras e professores.

Assim, “acreditamos que para avaliar o aluno o professor necessita ser preparado a partir de elementos que fundamentem sua prática, sendo que esta preparação, no nosso entendimento, ocorreria nos cursos de licenciatura” (COSTA, 2010, p. 111). Portanto, defendemos que o estudo sobre a avaliação da aprendizagem seja contemplado e ocupe espaço privilegiado em cursos de formação de professores e professoras. Entendemos, ainda, que seja necessário, conforme estabelece Fernandes (2016), termos uma ideia mais sólida acerca dos fundamentos da avaliação enquanto domínio científico do conhecimento, que implica, dentre outros: “conceitos próprios, método, objetos de estudo, mecanismos de auto refutação – permite avaliar a própria avaliação – meta-avaliação” (FERNANDES, 2016)³.

A partir do contexto apresentado, a fim de captar as percepções docentes sobre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem, realizamos a pesquisa em 10 escolas da rede municipal de educação de Uberlândia-MG e tivemos a completa adesão de 17 professoras lotadas em turmas de 5º ano.

Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa, por compreendermos “[...] que ‘a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos’” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16), “lançando mão, quando necessário se fizer, de análise quantitativa” (COSTA, 2018, p. 31). Tivemos uma profunda participação das docentes envolvidas em nossa pesquisa, pois toda a construção dos dados realizou-se com as professoras. Nas palavras do Professor Domingos Fernandes (2016): “Investigar ‘com...’ precisa ser a ênfase do trabalho [acadêmico-científico]. É preciso que conviva o investigar ‘para’, ‘sobre’ e ‘com’ as pessoas”. Desse modo, a pesquisa foi influenciada pela subjetividade das pessoas que dela participaram, e de acordo com Gonzalez Rey (2002, p. 55):

O sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem-formulada. O sujeito, na realidade, [...] realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa.

Aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes participantes. A opção pelo questionário se deu por acreditarmos que se configura “[...] como dispositivo normatizado e padronizado, que capta a presença ou a ausência de determinada característica; isto permite medir a magnitude com que essa característica se apresenta em determinado grupo” (MENDES, 2006, p. 50).

Já a opção pela entrevista semiestruturada, em nossa concepção, possui vantagem expressiva sobre outras técnicas, de acordo com Lüdke e André (2014, p. 39), pois “[...]”

³ Fala proferida em curso ministrado na Universidade Federal de Uberlândia, em novembro de 2016.

permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...]”, dentre outras vantagens. E ainda, permite maior flexibilidade, já que é passível de adaptações, se necessário for. “Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 137).

Tivemos o cuidado e a preocupação de que as falas, os posicionamentos das docentes e suas percepções fossem expressadas com toda a fidedignidade. Por isso, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e enviadas para que cada participante lesse e autorizasse a utilização de suas falas. O tempo todo, nosso objetivo foi o de conduzir a realização de nossa pesquisa com as pessoas participantes, e não para elas, pois:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 1996, p. 127-128).

Realizamos ainda a análise documental, pois essa:

[...] embora pouco explorada não só na área de educação, [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE, ANDRÉ; 2014, p. 44-45).

A fundamentação teórica escolhida por nós se deu por meio de pesquisadores e pesquisadoras da avaliação da aprendizagem e avaliação externa, tais como: Villas Boas (2001, 2001a, 2010, 2011); Luckesi (2008, 2014) e especialmente Freitas (2003, 2004, 2005, 2007, 2012, 2014a, 2014b, 2016). Escolhemos o método dialético pois ele busca a essência para além do fenômeno, já que “[...] a dialética materialista, é a teoria revolucionária sobre a constante mudança, desenvolvimento e renovação do mundo existente [...]” (BERBÉCHKINA; ZÉRKINE; JÁKOVLEVA, 1987, p. 14).

No que se refere à teoria pedagógica, assumimos a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1999; 2013; GASPARIN, 2012; SCALCON, 2002), uma vez que, conforme Saviani (2013, p. 72), há uma opção política em evidência, pois:

[...] na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema dos desenvolvimentos social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade.

A pedagogia Histórico-Crítica tem como base teórica o Materialismo Histórico Dialético e tem, enquanto base psicológica, a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotsky, sendo assim definida a partir de verbete elaborado pelo seu criador:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotsky”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, [2002?], p. 1).

Essa pedagogia, como podemos perceber, coaduna com nossos propósitos e com a defesa de que a escola seja agente de transformação, sendo caminho que oportunize a superação de desigualdades tão gritantes e presentes em nossa sociedade.

A partir de então, obtivemos os resultados que explicitamos na sequência deste texto.

3 RESULTADOS

Muitos foram os resultados por nós alcançados ao termo de nossa pesquisa, os quais destacamos neste item. A avaliação contínua, com forte papel seletivo, e seus resultados, especialmente no que se refere à Prova Brasil, é utilizada para responsabilizar escolas, docentes, discentes e suas famílias.

Ao se tornar instrumento de responsabilização unilateral, em que “[...] o Estado se exime de suas incumbências como provedor e transfere aos profissionais da educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição no resultado obtido” (RICHTER, 2015, p. 395), a avaliação externa perde seu sentido. E ainda induz a escola a centrar seus esforços na preparação de estudantes para os exames e perde sua tarefa fundamental de orientar as políticas públicas, como assegura a estratégia 7.9 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, **garantindo equidade da aprendizagem** e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios (BRASIL, 2014, p. 62-63, grifo nosso).

Em referência à formação inicial das professoras, ficou explícito que essa não as preparou para avaliar suas turmas, como podemos perceber nas falas das professoras participantes da pesquisa:

“Na minha época era assim: você era motivado para dar aula e pronto! [...] eu gostava de estudar, mas não tinha esses critérios que hoje tem. Vejo pessoas ingressando no magistério, ou fazendo como uma amiga minha que veio me procurar esses dias com questionários sobre avaliação. Nós não tínhamos essa pressão, tínhamos as didáticas, ali. [...]” (NATÁLIA⁴, 2016).

“De maneira alguma! Porque até onde me lembro, eu fiz o magistério em nível médio, algumas matérias que eu deveria trabalhar com eles, mas eu não me lembro em momento algum a questão da avaliação. Não me lembro! Nada!” (POLYANA, 2016).

“Porque a teoria é uma coisa, não é mesmo? E a prática é outra. Aprendemos é na sala de aula mesmo, é no cotidiano que vemos: ‘isso dá certo, isso não dá’.? Faz o que dá, retira o que não dá e muda.” (CAMILA, 2016).

Se é por meio da avaliação que a escola define quem sabe e quem não sabe, quem terá sua promoção para a série ou ano letivo seguinte; bem como determina quem será retido/a, quem não sabe. Portanto, a preparação de docentes para avaliar é condição primeira para que possam avaliar.

Segundo Villas Boas, a formação desses profissionais deixa a desejar, pois:

Eles mesmos são avaliados por um processo autoritário e classificatório, voltado apenas para a atribuição de notas. Os cursos de licenciatura ainda são conduzidos, em sua maioria, por professores sem formação pedagógica, que reproduzem as práticas de seus ex-mestres (VILLAS BOAS, 2011, p. 33).

Entretanto, à sua maneira, cada professora buscou caminhos para avaliar: por meio do auxílio de colegas, por tentativa e erro:

“[...] ficava observando as experiências das minhas colegas que tinham mais tempo de casa. Perguntava, prestava atenção nelas, no que elas faziam; elas me emprestavam material, a supervisora ajudava, e assim foi.” (MARIA ALDAIR, 2016).

“Nós discutimos, trocamos ideias e vamos aprendendo umas com as outras, com os colegas mesmo. [...] foi assim, por que eu não tinha visão nenhuma em relação à avaliação.” (POLYANA, 2016).

⁴ Para preservar a identidade das professoras, os nomes atribuídos aqui são fictícios.

“Nós aprendemos trabalhando; com colegas, inclusive eu tive muitos colegas que me ajudaram! Eu só tenho a agradecê-los porque a faculdade não te dá subsídio nenhum!” (ELIZABETE, 2016).

“[...] não que eu tenha deixado de ser um pouco tradicional, porque isso é uma coisa bem arraigada na gente. Mas eu tento o máximo, ser diferente; então, eu acreditava no aluno caladinho, sentadinho, enfileirado, tinha que prestar atenção; tinha que depositar tudo aquilo que eu falava... a partir daí eu mudei tanto meu paradigma em relação à minha prática mesmo em sala de aula, como a minha forma de avaliar. Então estudos, trocas de experiências, capacitação em serviço, capacitação continuada que me fizeram ver a educação de uma outra forma. Então não acredito, de jeito nenhum, que eu estava preparada no início.” (ALESANDRA, 2016).

E a maioria das docentes participantes da pesquisa compreendia que os resultados da avaliação eram também delas; não só de suas turmas. Inclusive, para elas, tais resultados seriam indicadores importantes do ensino ministrado. Essa perspectiva das professoras apresentou uma interessante contradição: embora elas afirmassem que os resultados das avaliações seriam mais delas que das crianças, as professoras, quando perguntadas sobre as razões de resultados abaixo do esperado no exame externo, responsabilizavam as/os estudantes.

“Eu vejo assim: há alguns anos nós cobrávamos mais do 5º ano. Então, muito do conteúdo hoje, às vezes, precisamos enxugar um pouco, **porque os/as alunos/as chegam imaturos, e temos muito problema de disciplina.** Eu perco tempo dentro de sala de aula, conversando, orientando, e esse tempo faz falta na aprendizagem. Eu poderia ir além; principalmente com aqueles alunos/as que são dedicados/as, que vêm realmente para a escola para estudar e que a família acompanha. **Hoje o maior problema que nós temos é a família.** Porque os/as alunos/as que são acompanhados/as, que têm uma estrutura familiar boa, podem até ter uma dificuldade, mas eu chamo e converso com o pai ou a mãe, explico, preparo uma apostila individual para trabalhar paralelo e ele/a logo deslancha, dá um retorno. Enquanto... antes, tínhamos assim, na sala 10% de alunos com esses problemas – que refletem sim –, no trabalho; hoje, nós temos em torno de quase 50% [...]” (HILDA, 2016, grifos nossos).

“Eu não saberia definir um fato pontual, mas creio que uma somatória de fatos “podem” ter levado nossa escola a ficar abaixo da meta projetada, quais sejam: **infrequência dos/as alunos/as** (faltas em excesso), desinteresse e/ou **dificuldade da família em acompanhar o desempenho dos filhos, indisciplina, descompromisso dos/as alunos/as e também da família, baixo nível de aprendizagem** (chegam ao 5º ano sem saber ler, escrever...), **alunos com dificuldades de aprendizagem**, etc. A intervenção pedagógica (PIP), dinamizada para atender alunos com essas dificuldades no extra turno trabalha com número limitado de alunos/as e **os pais, particularmente do 5º ano, não se empenham em levar os filhos e o AEE que atende alunos com necessidades especiais.** A falta de supervisão pedagógica ou rotatividade desse/a profissional é também outro fator negativo. Há prejuízo do tempo real de aulas dadas em virtude de interrupções constantes por motivos, na maioria das vezes, banais como: comércio, atividades extras sem planejamento prévio e objetivos definidos as quais suscitam desordem e desconforto tanto para os/as alunos/as como para professores/as. Os projetos que a escola desenvolve não geram benefícios específicos de aprendizagem para os/as alunos/as – falo aqui sobre as turmas de 5º ano. Todos esses fatores vêm se intensificando.” (KEILA, 2016, grifos nossos).

Ao procurar compreender como os documentos legais e as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) chegam às professoras e seus reflexos nos

processos educacionais, observou-se que enquanto a gestão municipal criou mecanismos para possibilitar a participação dos sujeitos da escola na busca por uma educação pública de qualidade, referenciada socialmente, as professoras não demonstraram compreender nem participar dessa proposta.

Percebe-se que as contradições entre a preparação para os exames e a proibição de que as docentes atuem durante a aplicação da prova são ignoradas por elas, que diante da informação de que não poderiam ficar na sala durante a aplicação da Prova Brasil, davam-se por satisfeitas. Algumas professoras entendiam que se pudessem ver a prova as quais as crianças eram submetidas, poderiam prepará-las melhor. Portanto, as professoras, muitas vezes, colocam-se à disposição para treinar suas turmas, mesmo não acreditando que a Prova Brasil geraria resultados condizentes com as aprendizagens das/os estudantes. As docentes também não confrontam, apenas seguem as ordens.

Parece-nos que a Prova Brasil já se instalou de tal forma na escola e na percepção das docentes como algo natural, legítimo, e o fato de treinar as crianças e receber pressão, aparentemente se tornou o verdadeiro sentido da escola. Assim, “[...] deixamos prevalecer o domínio do conhecimento científico para a classe que já é dominante. E mantemos para a classe dominada a formação mínima científica e máxima para atender às exigências do mercado de trabalho” (BACZINSKI, 2012, p. 53).

A maioria das professoras afirmou não utilizar os resultados da Prova Brasil para planejar seu trabalho, posto que a divulgação do exame demora muito para ocorrer; essa prova em nada colabora com a aprendizagem de suas/seus alunas/os a ela submetidas/os.

Resultou desta pesquisa, ainda, que as professoras não percebiam as ações propostas pela gestão, no sentido de ser possível assumirem protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Registramos que embora várias ações da gestão municipal tenham ocorrido, inclusive no interior da escola, as professoras pesquisadas não mencionaram, em momento algum, ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) acerca das orientações e discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico, participação democrática e avaliações externas.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante da jornada empreendida ao longo dos quatro anos do Doutorado, concluímos que a avaliação não se trata de um desprezioso instrumento de aferição do que se ensinou ou aprendeu.

Desejamos avaliações que realmente investiguem e explicitem a existência da aprendizagem, e sinalizem a cada docente e discente o que ainda necessita ser trabalhado. Necessitamos de avaliações formativas. E percebemos profunda aproximação dessas com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois essa teoria pedagógica contribui grandemente com as aprendizagens, já que na prática social inicial realiza-se a avaliação diagnóstica e seus resultados se tornam parâmetros para direcionar o ensino. Acreditamos que a partir da avaliação preconizada no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica seja possível acompanhar as aprendizagens, num processo contínuo, entendendo que os resultados das avaliações são provisórios e se fazem importantes indicadores de todo o trabalho docente, discente e institucional.

Para que nasça uma outra possibilidade, para que outras vias sejam possíveis, observamos ser essencial que o trabalho de professores e professoras assuma o quanto antes outra postura, que ocupe de fato, o espaço que por direito, formação e competência cabe aos e às docentes; sob pena de permanecerem rico instrumento do capitalismo para reproduzirem o quanto necessário for, mão-de-obra barata, com formação aligeirada e superficial. Esperamos que esta pesquisa contribua para o aprofundamento de estudos no campo da avaliação, e que colabore também para que se compreenda especialmente que a formação docente necessita contemplar de modo significativo a preparação teórica e metodológica para que as gerações seguintes tenham melhores condições para avaliar as aprendizagens de seus/suas estudantes (COSTA, 2018, p. 188-189).

Acreditamos que a tarefa necessária no sentido de conduzir a formação de professores e professoras com preparação teórica, ética, histórica e pedagógica seja nossa: docentes que formam docentes. Afinal:

Nós, professores e professoras, somos os/as profissionais que possuem condições para pensar, produzir e conduzir os processos de ensino e aprendizagem no que se refere não só ao cotidiano da sala de aula, mas também as avaliações para o acompanhamento das aprendizagens e as avaliações sistêmicas, externas. É o nosso ofício, especificamente nosso, o fazer docente. Necessário que nos conscientizemos e assumamos o quanto antes nossa função, que é de direito e dever (COSTA, 2018, p. 189).

Destarte, faz-se importante aprofundarmos nossos estudos sobre a formação de professoras e professores, em especial, no que diz respeito à preparação para a condução de processos avaliativos. O caminho não se mostra fácil, mas é necessário que busquemos a educação de nossos sonhos; educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada socialmente. Lembrando que “o fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos” (ARROYO, 2011, p. 12). Por isso, avancemos nesta jornada e busquemos a materialização desta vivacidade no âmbito da sala de aula e dos processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACZINSKI, A. V. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57. (Coleção educação contemporânea).

BERBÉCHKINA, Z.; ZÉRKINE, D.; JÁKOVLEVA, L. **Que é o materialismo histórico?** Tradução de I. Chaláguina. Revisão de Paula Costa do Campo Milakova. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

COSTA, S. F. P. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem: um balanço de produções no período de 1999 a 2008**. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

COSTA, S. F. P. **Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Uberlândia-MG**. 2018. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.905>.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. 8. reimp. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, p. 111-144, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2330/48_dossie_freitaslc_1.pdf. Acesso em 17 ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. 3. reimp. Campinas: Papirus, 2014a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia-Histórico Crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GONZALEZ REY, F. L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa; fundamentos epistemológicos. In: GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-51.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MENDES, O. M. (Org.). **Relatório de Pesquisa Fapemig: A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba**. Gepae, FE-UFU. 2016 (não publicado).

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 214f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo) v. 5.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica – Verbete**. [2002?]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acesso em: 27 mar. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 137-152, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22. p. 159, jan./jun. 2001a. ISSN 1981-0431 Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf Acesso em: 25 nov. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, M. B. de F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CURRÍCULO, AUTOAVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma experiência de desempenho ecológico com universitários de Arquitetura e Urbanismo

Wellington Francisco Bescorovaine¹

Hewerton Aparecido Lopes²

1 INTRODUÇÃO

A crescente demanda ecológica na história do urbanismo e na cultura ocorre não apenas em resposta a uma necessidade de preservação do ambiente, mas em respeito à nossa própria humanidade e seu resgate, visto que o fenômeno do individualismo que se observa nas sociedades ocidentais se fortalece na mesma proporção em que a subjetividade se torna cada vez mais fragilizada (REIS, 2013; PINHEIRO, 2015).

O sujeito interfere na paisagem à medida que a paisagem interfere no comportamento humano; de modo que os comportamentos e estados subjetivos têm impacto sobre os ambientes naturais. Deste modo, verifica-se a necessidade de promover conexões entre os componentes curriculares e seus desdobramentos, bem como na forma como o currículo é abordado dentro das universidades, uma vez que a crise da relação sociedade e natureza se instalou essencialmente a partir de modos de vida centrados na ideia de progresso (WACHELKE, 2014).

Nos últimos anos, as discussões sobre questões ambientais deixaram de ser um assunto restrito aos movimentos sociais ou a pessoas responsabilizadas pelo campo ambiental, passando a ser de toda a sociedade. Sendo assim, para formar cidadãos comprometidos com as questões ambientais é necessário que a abordagem delas se inicie na pré-escola e se estenda até ao ensino superior, devendo esse se destacar em relação às demais, que não dispõem de cunho profissional (SILVA; HAETINGER, 2012).

¹ Mestre em Tecnologias Limpas pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Especialista em Planejamento Urbano pela Universidade Alfamerica - SP. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG). Discente do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* de Assis Chateaubriand - PR. Atua como profissional liberal na área de Arquitetura e Urbanismo sob Registro do CAU nº A168834-0. E-mail: wellingtonbescorovaine@gmail.com.

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Especialista em Metodologia e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Educação Física pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Umuarama, lotado na seção pedagógica e de assuntos estudantis. E-mail: hewerton.lopes@ifpr.edu.br.

Um relato de experiência realizado por Obara *et al.* (2015), com o objetivo de promover a sensibilização e a capacitação dos diferentes atores sociais locais, mostrou que os professores de ensino básico tinham uma visão limitada sobre os recursos hídricos de sua região. Para melhorar essa perspectiva, os pesquisadores ofereceram cursos, *workshops*, distribuição de material informativo e exposições, mostrando que as intervenções são possíveis e têm o potencial de transformar o comportamento (OBARA *et al.*, 2015).

A educação ambiental é vista como um elemento indispensável para a transformação da consciência dos alunos, por isso, faz-se necessária a implementação de componentes curriculares que abordem a temática ambiental, inseridas de modo dinâmico e prático no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para que os alunos, como futuros profissionais, possam se corresponsabilizar pela produção dos resíduos gerados e encontrar maneiras para agir de modo mais sustentável (SANTOS, 2010).

Segundo Souza (2013), o ensino sustentável em Arquitetura está se tornando um grande desafio nos dias atuais, devido à quantidade de mudanças comportamentais e de projetos; portanto, torna-se substancial uma análise histórica do ensino de Arquitetura e Urbanismo, suas fases, processos, reformas, até à contemporaneidade, onde podemos identificar quem são os profissionais que atuam no segmento sustentável, bem como o que esse mercado espera dos profissionais recém-formados. O mundo globalizado trouxe inúmeras mudanças na forma de ser, ensinar, trabalhar e viver. E seu reflexo pode ser traduzido no modo de produzir Arquitetura, conceber projetos e apresentar soluções sustentáveis às novas necessidades deste novo jeito de viver através da educação.

Baseado na premissa de que o Arquiteto e Urbanista é o profissional responsável pela projeção do espaço físico de cunho econômico, ambiental e social, e possui a incumbência de delinear planos que evitem a insalubridade e desordem espacial de maneira sustentável (SILVA; HAETINGER, 2012), deu-se início a esta pesquisa com o intuito de analisar o comportamento ecológico dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo e o resultado de práticas de educação ambiental relativas à produção de resíduos para, posteriormente, formar uma contribuição sólida para seu currículo universitário.

A formação universitária em Arquitetura e Urbanismo implica diretamente na mudança dos cenários, sejam eles urbanos ou arquitetônicos. O profissional torna-se responsável pelo uso dos recursos ambientais provenientes da construção civil e pela designação dos resíduos gerados; assim, o Arquiteto Urbanista encontra-se no centro das problemáticas relacionadas aos resíduos urbanos e à qualidade espacial. Entretanto, devido à formação social e cognitiva de cada indivíduo, ou seja, a forma como cada profissional

interpretou as diretrizes de trabalho e as resoluções teóricas durante o ensino superior, alguns desses profissionais podem apresentar deficiências referentes à noção de impacto ambiental. Deste modo, a sensibilização pode ser imprescindível como alternativa para minimizar tais problemas (SOUZA, 2013).

A sensibilização sobre a questão ambiental deve considerar o comportamento ecológico na construção civil, direta ou indiretamente, uma vez que esse setor econômico vem contribuindo para a degradação ambiental acelerada. Segundo o Caderno de Diagnóstico de Resíduos da Construção Civil (FERNANDEZ; ROMA; MOURA, 2011) o Brasil produz cerca de 31 milhões de toneladas de Resíduos da Construção Civil (RCCs) por ano, como mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Estimativa de geração de RCC em alguns países

País	Quantidade anual		
	Milhões ton./ano	Kg/hab. ano	Fonte
Suécia	1,2 – 6	136 – 680	Tolstoy, Borklund, Carlson (1998); EU (1999).
Holanda	12,8 – 20,2	820 – 1.300	Lauritzen (1998); Brossink, Brouwers e Van Kessel (1996); EU (1999).
EUA	136 – 171	463 – 584	EPA (1998); Peng, Grosskopf, Kibert (1994).
UK	50 – 70	880 – 1.120	Detr (1998); Lauritzen (1998).
Bélgica	7,5 – 34,7	735 – 3.359	Lauritzen (1998); EU (1999).
Dinamarca	2,3 - 10,7	440 – 2.010	
Itália	35 – 40	600 – 690	
Alemanha	79 – 300	963 – 3.658	
Japão	99	785	Kasai (1998).
Portugal	3,2 – 4,4	325 – 447	EU (1999); Ruivo e Veiga (<i>apud</i> MARQUES NETO, 2009).
Brasil	31	230 – 760	ABRELPE (2011); Pinto (1999); Carneiro <i>et al.</i> (2001); Pinto e Gonzalez (2005).

Fonte: Fernandez, Roma e Moura (2011, p. 16).

Tal quantidade de resíduos pode gerar conflitos socioambientais que resultam, muitas vezes, em dilemas de difícil resolução, especialmente em curto prazo, como a falta de água tratada, deficiência no saneamento básico, difícil acesso à higienização e sanitização urbana etc. (PINHEIRO, 2015).

O comportamento ecológico caracteriza-se pela relação homem ambiente, que ultrapassa a fronteira pessoal, na qual os indivíduos assumem responsabilidades sociais e compromisso socioambiental (PATO, 2005). Tais comportamentos contribuem para a conservação da natureza, uma vez que reduzem impactos negativos e a protegem das agressões. Desta forma, a autora conceitua comportamento ecológico como ações conscientes e intencionais ou não a favor do meio ambiente, que são aprendidas ou internalizadas e

tornam-se parte do cotidiano das pessoas. Com uma abordagem diferenciada, Obata (2013, p. 23) destaca que:

O construto da conduta pró-ambiental é conceituado como um conjunto de ações deliberadas que respondem a requerimentos sociais e disposições individuais e que resultam na proteção do meio, transcende a situação presente e antecipa e planeja o resultado efetivo esperado.

A ecologia na Arquitetura está intimamente relacionada aos vínculos emocionais e culturais do ser humano com o meio ambiente. Essa prática pode ser obtida através de pensamentos ecológicos que o arquiteto recebe em seu âmbito educacional dentro da universidade, ou por meio de sua convivência socioambiental com o meio em que se insere (JHON *et al.*, 2001). Também responsável pela construção civil, o arquiteto torna-se peça fundamental nos impactos da indústria da construção, uma vez que é incumbido e orientado durante a graduação e posteriormente, durante a atuação da profissão, a destinar corretamente os RCCs.

Identificados como um dos que mais consomem recursos naturais, cerca de 20% a 50%, os RCCs geram poluição do meio ambiente e gastos excessivos de energia (JHON *et al.*, 2001). Por sua vez, a habitação é o recurso cultural e físico que foi erigido pela humanidade; logo, quando se garante a habitação adequada às necessidades do morador, implica-se ambientalmente, economicamente e culturalmente (ROMERO, 2014).

No curso de Arquitetura e Urbanismo o ensino é pragmático, ou seja, baseado em dados científicos provenientes da prática, da experiência e dos fatos (MONTEIRO, 2013). No caso da principal unidade curricular, o componente de Projeto Arquitetural teria as regras de composição de projeto, que têm relação direta com matérias técnicas e com tipologias específicas as quais foram norteadas pelo exercício profissional, e não pelo Desenvolvimento Sustentável na Arquitetura, utilizando-se de modelos arquitetônicos já existentes (SOUZA, 2013). Diante de tal conjunção, é possível tomar nota do nível de responsabilidade ambiental de tais profissionais que não passaram por alguma atividade de conscientização ambiental.

A presente pesquisa, ao promover o despertar para as práticas ecológicas na Arquitetura e Urbanismo, tem sua relevância na complementação da formação cidadã e social daqueles que são responsáveis pelos núcleos urbanos, que realizam a leitura desses espaços, mapeiam seus problemas e potenciais com precisão, averiguando as reais necessidades da comunidade, profissionais que devem se responsabilizar pela destinação dos resíduos sólidos gerados a partir dos projetos de construção civil que executam.

Busca-se, por meio da educação ambiental no ensino superior, estimular um repertório de ideias que ative potenciais ambientais e os conectem, a fim de minimizar as deficiências causadas pela falta de sensibilidade ambiental e agir para melhorar e reconhecer o que a cidade tem a oferecer. Enfim, busca-se instrumentar práticas voltadas à conscientização sobre a necessidade de proteção do meio ambiente, estimular a sensibilização relativa à sustentabilidade, com relação à produção de resíduos urbanos, bem como a indução ecológica, a educação ambiental e as ações estratégicas dos gestores nas políticas públicas.

O objetivo deste estudo consiste em descrever e analisar os resultados de uma intervenção interdisciplinar de educação ambiental junto a estudantes universitários do curso de Arquitetura e Urbanismo, com enfoque no comportamento ecológico e descarte de resíduos, a fim de incentivar práticas ecológicas e a conscientização ambiental da comunidade acadêmica, bem como, corroborar com o PPC.

2 METODOLOGIA

Participaram das três oficinas 33 alunos do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma Instituição de Ensino Superior de Maringá- PR, durante o mês de agosto de 2016, com idades entre 17 e 23 anos, de ambos os sexos, em conformidade com a autorização prévia do Pró-Reitor do Centro Universitário e do coordenador do curso.

Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter interventivo exploratório (MARCONI; LAKATOS, 2011). As atividades de educação ambiental com os universitários de Arquitetura e Urbanismo consistiram em dinâmicas lúdicas, demonstração de música e documentários, debates e explanações teóricas sobre temas preestabelecidos. Também foram realizadas oficinas de aproveitamento de resíduos a fim de demonstrar as possibilidades de transformação e reutilização, culminando com a confecção de peças de mobiliário com materiais recicláveis, supervisionada por um profissional da área (BESCOROVAINE, 2017).

Para o levantamento de dados simultâneos à prática realizada, o pesquisador procedeu a uma observação participativa, aplicação da Escala de Comportamento Ecológico, a Pegada Ecológica e de um questionário pré e pós-intervenção para avaliação dos resultados relativos à dimensão comportamental e como tal intervenção pôde colaborar com a formação pessoal e profissional desses alunos (PATO, 2005).

Para avaliação do comportamento pró-ambiental foi aplicada a Escala de Comportamento Ecológico – ECE (PATO; TAMAYO, 2006), baseada na escala de comportamento pró-ambiental de Karp (1996), dividida segundo quatro fatores, num total de

29 itens, medidos em uma escala de frequência tipo Likert, incluindo: (a) cinco itens de limpeza urbana; (b) 12 itens de economia de água e energia; (c) nove itens de ativismo-consumismo e (d) três itens de reciclagem para validar os resultados da pesquisa e corroborar o teste de pegada ecológica.

Esses quatro fatores correspondem a uma nomenclatura que varia entre um e quatro planetas, e aferem a porção de recursos naturais que condizem com a realidade de cada estudante (PATO, 2005). Totalizando três encontros, cada oficina abordou um tema diferente, conforme veremos a seguir.

2.1 Oficina I: Sustentabilidade e resíduos sólidos urbanos

O objetivo dessa oficina foi estimular os acadêmicos de Arquitetura para que se sentissem interessados e comprometidos com a destinação correta de resíduos sólidos da construção civil; bem como mostrar, por meio de explanação oral, formas existentes de atuação profissional sustentáveis e projetos engajados com o meio ambiente, que podem ser mais econômicos do que os projetos tradicionais.

O conteúdo trabalhado na oficina I foi: sustentabilidade e resíduos sólidos; definição/conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; aplicação da sustentabilidade no cotidiano; porque reproduzir comportamentos sustentáveis; produção de resíduos sólidos; consumo e formas de descarte de resíduos; definição e diferença entre resíduo e rejeito; os três Rs³ da sustentabilidade.

Para praticar a metodologia proposta ao grupo, o pesquisador iniciou a interação entre os sujeitos da pesquisa com a apresentação da proposta de trabalho, a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), elucidando a participação voluntária. Feito isso, houve uma fala breve sobre como nos comportamos no cotidiano em relação ao meio ambiente e, em seguida, foi proposto aos participantes que respondessem à Escala de Comportamento Ecológico, a fim de caracterizar o comportamento pró-ambiental e a percepção de produção de resíduos pelos estudantes. Foi disponibilizado 15 minutos para a resposta da ECE.

Posteriormente, foi exposta uma apresentação em data show relacionada ao tema da oficina e ao conteúdo programático elaborado. Em seguida, foi exibido em data show o curta-

³ Muito conhecidos como ações fundamentais de preservação do meio ambiente, os três “Rs” da sustentabilidade (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) são um conjunto de práticas cujo objetivo é minimizar o impacto ambiental causado pelo desperdício de materiais e produtos provenientes de recursos naturais, além de poupar a natureza da extração inesgotável de recursos (PATO, 2006).

metragem “Utopia no Quintal”⁴, que relata o cotidiano de pessoas comuns, enfatizando seus hábitos pró-ambientais como exemplos simples a serem seguidos. Após assistir ao documentário, foi aberto um debate (20 minutos) sobre o que foi percebido ao assistir o episódio, se ele trouxe algum impacto ou foi capaz de causar mudança na forma de perceber as tecnologias e o ambiente. O debate foi gravado com um gravador digital e, posteriormente, transcrito para análise de dados.

Foi proposto, então, que todos participassem da dinâmica: “Lixo *versus* Meio ambiente”, na qual alguns estudantes tentavam jogar os resíduos no lixo, enquanto outros bagunçavam ainda mais. Essa dinâmica tem como objetivo a reflexão de que cada participante é importante na limpeza, podendo atuar individualmente em sua casa e assim contribuirá com o coletivo. Após essa dinâmica houve uma breve discussão sobre o entendimento global dos participantes, bem como o relato de suas experiências. Essa atividade teve duração de 20 minutos.

Para finalizar o encontro, os pesquisadores declararam aberto o Concurso Arquiteto do Futuro, fizeram a leitura do regulamento, tiraram dúvidas e solicitaram a assinatura dos participantes.

2.2 Oficina II: Altruísmo e ambientes positivos

Os temas propostos nessa oficina visaram expor aos estudantes os fatores socioambientais relevantes para o comportamento ecológico; exibir formas de projeto que induzam os habitantes a ter comportamentos ecológicos; bem como impactar os estudantes em relação à produção de resíduos e à automatização do cotidiano.

Os conteúdos programáticos foram a percepção ambiental; sustentabilidade no meio urbano; a escada da sustentabilidade; visão tradicional de ambientes positivos; visão ecológica de ambientes positivos; consumismo; balanço ecológico; conservação do tecido social; condutas conservacionistas; qualidade ambiental; restauração psicológica; a influência do entorno em condutas pró-ambientais.

Para iniciar essa oficina o pesquisador expôs uma apresentação em data show relacionada ao tema da oficina e ao conteúdo programático elaborado (30 minutos). Em seguida, foi exibido em data show um trecho (20 minutos) do segundo episódio da série *Black*

⁴SINÓPSE: A Permacultura é um conceito que reúne técnicas e práticas visando a convivência sustentável entre o homem e o planeta. O vídeo documentário Utopia no Quintal – Permacultura e Cidade apresenta exemplos de pessoas que adotaram algumas dessas práticas em suas rotinas, provando que é possível aliar a preservação do meio ambiente à vida corrida das grandes cidades.

Mirror (1ª temporada), ficção científica sobre o uso exacerbado das tecnologias no futuro, que foi exibida a fim de sensibilizar os participantes acerca de ambientes positivos. Feito isso, um jogo de pegada ecológica adaptado foi concluído para que os estudantes descobrissem a quantidade de acres em m² que são necessários para suprir suas necessidades de produção de insumos para a própria sobrevivência (20 minutos). Em seguida, houve um debate sobre o tema (20 minutos), finalizando com uma música para descontração dos alunos e alívio da angústia causada pelo filme.

O jogo foi confeccionado em cartolina, havendo 87 casas, que equivaliam a pontos. Em um envelope, havia vários papéis com as perguntas da pegada ecológica, sendo que cada alternativa apresentava um número. Por exemplo, se a resposta fosse ‘A’, então o jogador deveria andar três casas no tabuleiro; se a resposta fosse ‘B’, deveria andar cinco casas no tabuleiro. Ao final do jogo, quem havia somado mais pontos precisaria de mais planetas para viver do que quem tinha feito menos pontos.

2.3 Oficina III: Cidadania e ética profissional

Essa oficina objetivou informar os estudantes de seus deveres e obrigações como futuros profissionais, em relação ao meio ambiente; bem como conscientizar os estudantes de que o Arquiteto e Urbanista é o profissional responsável pela projeção do espaço em todos os seus desdobramentos de cunho social, econômico e ambiental.

O conteúdo trabalhado nessa oficina diz respeito ao papel do Arquiteto na contemporaneidade: o desafio da prática sustentável; cidade X habitantes; inversão de valores; quebra de paradigmas no meio urbano; resolução nº 51 do CAU/BR⁵; Juramento do Arquiteto e Urbanista; valores da profissão.

De imediato, o pesquisador apresentou em data show o conteúdo teórico sobre o tema da oficina (30 minutos). Em seguida, aplicou a dinâmica “O chefe mandou”, na qual se pedia para que os alunos emitissem tanto comportamentos positivos como negativos (25 minutos). Posteriormente, aconteceu um debate sobre o tema e o entendimento da oficina (20 minutos). Por fim, o último questionário foi aplicado, bem como a escala de comportamento ecológico, disponibilizando 15 minutos para responderem.

Todos os encontros tiveram dinâmicas de grupo e atividades teóricas sobre conscientização e reutilização de resíduos na construção civil. No decorrer das oficinas, com

⁵ Dispõe sobre as áreas de atuação privativas dos arquitetos e urbanistas e as áreas de atuação compartilhadas com outras profissões regulamentadas.

base nas observações realizadas, foi analisada a presença de fatores socioambientais que contribuem para o desenvolvimento do comportamento ecológico. Ao final, foi aplicado um questionário pós-intervenção (Apêndice B), para analisar o impacto da intervenção sobre o comportamento ecológico e a percepção dos resíduos.

Após a coleta de dados, esses foram submetidos à análise e discussão. O procedimento utilizado foi a análise de conteúdo, que permitiu ao pesquisador ir além da compreensão simples da realidade e buscou uma investigação mais profunda das comunicações (BARDIN, 1977).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados fazem parte da pesquisa de mestrado de Bescorovaine (2017), vinculada ao projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado “Lixo Urbano e Subjetividade: Crenças Ambientais de Estudantes Universitários do Município de Maringá”, aprovada pelo Comitê de ética e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Limpas do Centro Universitário de Maringá.

A primeira etapa da Oficina I consistiu na aplicação da Escala de Comportamento Ecológico, em que os estudantes obtiveram os seguintes resultados: média 2,39 no fator “Ativismo e Consumo”, caracterizado, segundo Pato (2006), por ações relacionadas à preservação e à conservação de matéria-prima encontrada no ambiente, por meio de participação ativa que envolva outras pessoas ou por meio de decisão de compra e de uso de produtos considerados nocivos ao meio ambiente. Os estudantes de Arquitetura apresentaram uma pontuação abaixo da média para comportamentos ativistas.

O fator “Economia de Água e de Energia”, que obteve média de 3,81, está associado, segundo Pato (2006), ao uso racional dos recursos naturais. Os resultados demonstraram que os estudantes possuem um comportamento de economia pouco acima da média.

Para o fator “Limpeza Urbana” obteve-se a média de 4,48. Segundo Pato (2006), está relacionada aos comportamentos de zelo pelos espaços públicos, preocupação com o lixo urbano, em que os alunos apresentaram um comportamento muito acima da média. Quanto ao fator “Reciclagem”, a média foi de 2,84. Pato (2006) agrupou os itens relacionados às ações de separação de lixo doméstico e consciência para com a coleta seletiva; sendo assim, nesse fator, os alunos possuem um comportamento de reciclagem e conscientização abaixo da média.

Além da Escala de Comportamento Ecológico foi aplicado o questionário sobre produção de lixo (Tabela 1), em que os estudantes apresentaram os percentuais apresentados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Respostas dos estudantes ao questionário sobre Produção de Lixo

Questionário sobre produção de lixo					
Itens	Nunca	Quase nunca	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupo-me com a quantidade de lixo que produzo em um dia.	13,79%	41,3%	25,8%	6,89%	3,44%
2. Costumo separar o lixo de acordo com sua categoria: orgânico e inorgânico.	17,24%	15,5%	20,6%	15,5%	32,7%
3. Tenho conhecimento sobre o destino que a Prefeitura dá ao lixo que produzo.	34,48%	34,4%	8,62%	6,89%	15,5%
4. Costumo reutilizar embalagens que compro de produtos, como por exemplo: plástico, vidro e metal.	12,06%	25,8%	36,2%	18,9%	6,89%
5. Descarto vidros, plásticos, metal e papelão juntamente com o lixo orgânico.	34,48%	32,7%	17,2%	5,17%	10,3%
6. Com relação aos materiais (xerox) da faculdade, ao término do bimestre e do ano letivo, costumo guardá-los.	3,44%	18,9%	27,5%	25,8%	24,1%
7. Costumo lavar as embalagens de produtos que utilizo antes de descartá-las no lixo reciclável.	25,86%	32,7%	17,2%	15,5%	8,62%
8. Já participei ou participo de programas que incentivam a preservação do meio ambiente.	68,96%	20,6%	8,62%	0%	1,72%
9. Interesse-me por assuntos e estudos relacionados à preservação do meio ambiente.	1,72%	15,5%	48,2%	22,4%	12,0%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

É possível observar, na Tabela 1, que os estudantes de Arquitetura não têm o hábito de separar os resíduos, nem mesmo sabem qual a destinação final dos resíduos que produzem; 68,96% nunca participaram de programas que incentivam a preservação do meio ambiente.

Com base nos resultados apresentados na avaliação inicial dos participantes, é possível afirmar que os estudantes de Arquitetura e Urbanismo manifestam demandas referentes ao desenvolvimento de comportamentos pró-ambientais, tais como o descarte adequado de resíduos sólidos e a preservação do ambiente natural (SOUZA, 2013).

Ainda na primeira oficina, dados sobre a produção de Resíduos Sólidos Urbanos foram apresentados aos estudantes por meio de exposição oral; em seguida, o pesquisador procedeu a aplicação da dinâmica “Lixo x Meio Ambiente”, na qual foi possível identificar, por intermédio dos relatos dos alunos, os seguintes sentimentos despertados: impotência por não conseguirem ajudar o meio ambiente; ingratidão em relação à natureza que subsidia nossa

existência; frustração por saber que alguns destroem, enquanto outros buscam conservar o meio ambiente.

O debate pós-dinâmica foi conduzido segundo os pressupostos de Silva, Higuchi e Farias (2015), que destacam eixos norteadores, sendo o primeiro deles o papel do *eu* no ambiente, trabalhando as responsabilidades individuais e buscando despertar o comprometimento nos demais contextos de vida, como família, comunidade, município. De acordo com Obara *et al.* (2015), quando há um problema histórico-cultural, grande parte da sociedade brasileira não possui uma atitude participativa em relação aos problemas ambientais do dia a dia e delega a responsabilidade para o governo, ou para o próximo, o que ficou muito evidente nos excertos de fala dos participantes a seguir:

“Não acho certo eu pegar o lixo que outra pessoa jogou no chão, o lixo não é meu.”

“É muito frustrante tentar conscientizar as pessoas quando elas não estão se importando.”

“Eu não vou conseguir salvar o planeta sozinho.”

Entretanto, conforme o diálogo com os coordenadores da dinâmica ia se desenrolando, outras perspectivas vieram à tona:

“Agora entendi que apesar do lixo não ser meu, o lugar em que ele foi jogado é, também preciso me responsabilizar, né?”

“O espaço público é de todo mundo, não de ninguém.”

“Acho que se cada um fizer uma parte pequena, no final o impacto bom será grande!”

“É o que ‘ele’ falou, pra sermos bons arquitetos, precisamos pensar na natureza antes de mexer nela.”

Por meio desses discursos é possível perceber que os participantes começam a se colocar como protagonistas das relações pessoa-ambiente, como uma unidade indissociável (SILVA; HIGUCHI; FARIAS, 2015).

A segunda oficina teve como tema “Altruísmo e ambientes positivos”. Após recepcionar os voluntários, os pesquisadores explicaram sobre uma técnica de relaxamento e respiração para ajudar na conexão com a natureza, denominada *Mindfulness*, convidando os participantes a vivenciar uma experiência ao ar livre dentro da IES, que consistia em inspirar e expirar concentrando-se nas partes do corpo, nos sons externos e na própria relação com o corpo. Ao finalizar a técnica, os voluntários relataram que se sentiram mais leves, com o corpo mais relaxado, e que estar em um ambiente arborizado é tranquilizante.

Para corroborar na sensibilização, os pesquisadores transformaram a Pegada Ecológica (instrumento que mede em hectares globais a quantidade de recursos naturais renováveis para manter nosso estilo de vida) em um jogo dinâmico de tabuleiro, no qual os alunos juntaram-se em grupos e divertiram-se enquanto jogavam. Os resultados dessa prática mobilizaram os alunos, pois dos 33 participantes, apenas um relatou que precisaria de um planeta para manter seus hábitos; 87,8% dos participantes afirmaram que precisariam de dois planetas e 9% de três planetas cada, como ilustrado na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Teste de Pegada Ecológica da Oficina II

Teste de Pegada Ecológica				
Amostra	1 Planeta	2 Planetas	3 Planetas	4 Planetas
33	1 (3,03%)	29 (87,88%)	3 (9,09%)	0 (0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Após a divulgação dos resultados da dinâmica os alunos referiram o quanto se sentiram impactados, demonstrando interesse em mudanças de atitudes em prol do ambiente. O bem-estar psicológico, segundo uma visão ecológica, pressupõe pessoas que experimentam um ambiente positivo e condutas pró-sociais e pró-ambientais, levando-as à uma conduta conservacionista capaz de gerar restauração psicológica (CORRAL, 2014).

Na terceira oficina, o tema tratado foi “Cidadania e Ética profissional”, tendo a aplicação da técnica de relaxamento e respiração, visando despertar a atenção ao conteúdo da exposição teórica inicial. Após a exposição oral do tema, foi solicitado que os alunos participassem da dinâmica lúdica “O chefe mandou⁶”, na qual era solicitado que os alunos emitissem tanto comportamentos positivos como negativos.

Essa dinâmica foi importante para que os alunos percebessem como a ética profissional está relacionada à personalidade individual, pois quando lhes foi solicitado manifestar atitudes hostis com os colegas, os alunos expressaram reações variadas, dando vazão a atitudes de disputa e rivalidade; assim, foi possível sensibilizá-los a pensar que as atitudes podem se dar a partir de um comando sem reflexão. Então, concluíram que é importante pensar sobre a ética de um trabalho quando um cliente solicitar um projeto e o quanto esse projeto será ou não a favor do meio ambiente.

⁶ Adaptação da brincadeira lúdica em forma de oficina “O chefe mandou”. Originalmente, um dos participantes é encarregado de ser o mestre e ficará à frente dos outros jogadores. Ele dará as ordens e todos os seguidores deverão cumpri-las desde que sejam precedidas das palavras de ordem: “O chefe mandou”, nesse caso, as ordens eram predeterminadas e ditas pelos pesquisadores, com o intuito de provocar os estudantes a refletirem sobre questões éticas e morais.

Nessa oficina, também foi aplicado um questionário pós-intervenção, ao qual os estudantes atribuíram uma nota que variou de 0 a 10, tendo uma média de 9,3 quanto à satisfação em participar das oficinas. Também tiveram os seguintes depoimentos sobre a vivência:

“A maior importância foi a tomada de consciência, parar e pensar sobre esse assunto importante.”

“Passei a tomar maior cuidado com o consumo de energia e passei a perceber o quanto de resíduos eu produzo.”

“Agora, quando vejo um lixo no chão sempre pego e jogo na lixeira mais próxima.”

“Passei a prestar atenção no que descarto e onde descarto.”

“Foi muito proveitoso e acrescentou muito para o meu pensamento sustentável.”

“Passei a dar mais importância à destinação dos resíduos e sua destinação.”

“Me senti satisfeita com os encontros, poderei dar continuidade ao que aprendi na faculdade.”

“A maior importância das oficinas para mim foi a questão da sustentabilidade e a Ética Profissional.”

“Foi muito importante e útil para nos ensinar sobre os resíduos das construções, reciclagem e sustentabilidade.”

“Abriu meus olhos para o que está acontecendo no mundo atual.”

“Aprendi que hoje em dia é impossível trabalhar individualmente em muitos aspectos.”

“Aprendi muito e percebi que as coisas menores fazem a diferença.”

“A maior importância pra mim foi realizar um projeto reciclado e que pode ser utilizável.”

“Foi bom, fez a gente perceber coisas que fazemos errado, as vezes pelo costume, e mudarmos algo a partir disso.”

“Me senti feliz em conhecer maneiras sustentáveis para o meio ambiente e minha vida.”

“Interessante, me ajudou a ativar mais minha preocupação com o ambiente de uma forma interativa.”

“Participar do grupo foi uma experiência boa, que muito acrescentou na minha bagagem de conteúdos, tanto academicamente, quanto na vida, em geral.”

“Foi muito bom, me fez pensar sobre minhas atitudes e também sobre o meu futuro como Arquiteta.”

Muito boa, é uma experiência que deveria ser expandida à mais grupos de estudante.

A Escala de Comportamento Ecológico foi aplicada novamente, conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3 - Escala de Comportamento Ecológico Pós-intervenção

Fatores	Média (DP)	Média (DP)	Aumento em %
	Antes das Oficinas	Após as oficinas	
Limpeza	4,48 (0,70)	5,22 (0,76)	17,3
Ativismo e Consumo	2,39 (0,67)	3,89 (0,68)	62,7
Economia Água e Energia	3,81 (0,84)	4,31 (0,99)	13,1
Desejabilidade Social	2,34 (0,99)	3,46 (0,89)	47,8
Reciclagem	2,84 (0,86)	4,24 (0,92)	49,2

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Se compararmos os resultados da primeira com a última aplicação da ECE, é possível verificar uma melhora no comportamento pró-ambiental por parte dos alunos. Nota-se um aumento significativo em todos os fatores, dando destaque para Ativismo e Consumo, Desejabilidade Social e Reciclagem.

Ao analisar as respostas dos estudantes em relação ao comportamento ecológico, à pegada ecológica e dinâmicas, verificou-se que a realização das intervenções proporcionou aos estudantes a tomada de consciência em relação aos cuidados para com o meio ambiente, a reflexão sobre a ética ambiental no contexto em que o Arquiteto está inserido, e, ainda, fortalecer a importância de conteúdos educacionais relacionados ao tema.

Ao relatar a intervenção realizada, objetivou-se proporcionar aos estudantes melhorias em seu desempenho acadêmico, além de esclarecer o papel da sua profissão dentro da sociedade e propiciar avanços em relação ao desenvolvimento sustentável e à formação integral do profissional de Arquitetura e Urbanismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os alunos do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo passaram a demonstrar maior interesse em realizar comportamentos pró-ambientais ao final da intervenção; desse modo, esse comportamento poderá ajudá-los na vida acadêmica e pessoal, trazendo melhorias para a sociedade, como cidadãos e futuros profissionais que modelam o espaço de maneira mais consciente. Portanto, ficou evidente que por meio de atividades práticas, objetivas e de baixo custo material foi possível intervir por meio da temática da educação ambiental de maneira significativa e obtendo bons resultados no âmbito

do ensino superior. Notou-se que as práticas e técnicas aplicadas levantaram reflexões fundamentais para a mudança de comportamento ético, ambiental e socioeconômico.

Espera-se, com este resultado, fomentar a discussão sobre as práticas pró-ambientais, destacar a necessidade de outras pesquisas que corroborem sua importância no meio acadêmico e incentive as Instituições de Ensino Superior para que incorporem a prática de Educação Ambiental aos seus PPCs, promovendo a formação de profissionais mais capacitados e engajados nas causas ambientais, além de promover, por meio da interdisciplinaridade, o intercâmbio cultural entre as universidades e o enriquecimento dos seus currículos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BESCOROVAINE, W. F. **Um novo olhar para os resíduos: uma experiência de educação ambiental com estudantes de arquitetura**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Limpas), Centro Universitário de Maringá, UniCesumar, Maringá, 2017.

CORRAL, V. *et al.* **Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano e la calidad ambiental**. Pearson Educacion de Mexico, s.a. de c.v. 2014.

FERNANDEZ, J. A. B.; ROMA, J. C.; MOURA, A. M. M. **Caderno de Diagnóstico: Resíduos da Construção Civil**, 2011. Disponível em: https://sinir.gov.br/images/cadernos_de_diagnostico/02_CADDIAG_Res_Const_Civil.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

JOHN, V. M.; SILVA, V. G. da; AGOPYAN, V. **Agenda 21: uma proposta de discussão para o construbusiness brasileiro**. Porto Alegre, RS, 2001.
KARP, D. G. Values and their effect on pro-environmental behavior. **Environment and behavior**, v. 28, n. 1, p. 111-133, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MONTEIRO, A. M. R. G. A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **Brasília: ABEA**, 2013.

OBARA, A. T. *et al.* Environmental education for sustainable management of watersheds. **Brazilian Journal of Biology**, v. 75, n. 4, 2015.

OBATA, S. H.; MAGALHÃES, I. M.; ZEQUIN, F. P. PROJETOS VISIONÁRIOS E AS DIRETRIZES DE SUSTENTABILIDADE DAS CONSTRUÇÕES. In: Proceedings of Safety, **Health and Environment World Congress**. p. 123-127, 2013.

PATO, C. Comportamento ecológico: chave para compreensão e resolução da degradação ambiental? **Democracia Viva**, Porto Alegre, n. 27, p. 102-107, 2005.

PATO, C.; TAMAYO, A. A Escala de comportamento ecológico: desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 289-296, 2006.

PINHEIRO, A. P.; RIBEIRO, J. T. A sustentabilidade da reabilitação arquitetônica. Resultados do inquérito efectuado aos arquitetos. **Revista Arquitectura Lusíada**, n. 6, p. 25-32, 2015.

REIS, A. C. M. F. H. *et al.* **Práticas de sustentabilidade: Leituras críticas**. 2013. Tese (Doutorado em Sustentabilidade), Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitectura, Lisboa, 2013.

ROMERO, M. A. B. Frentes do urbano para a construção de indicadores de sustentabilidade intraurbana. **Paranoá: cadernos de arquitetura e urbanismo**, n. 4, p. 47-62, 2014.

SANTOS, M. T. dos. **Consciência ambiental e mudanças de atitudes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, A. da; HAETINGER, C. Educação Ambiental no Ensino Superior: o conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental. **Contexto & Saúde**, Ijuí, v. 12, n. 23, p. 34-40, dez. 2012.

SILVA, W. G.; HIGUCHI, M. I. G.; FARIAS, M. S. M. Educação Ambiental na Formação Psicossocial dos Jovens. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, 1031-1047, 2015.

SOUZA, C. R. B. O Ensino da Arquitetura do Brasil. **Revista Thêma et Scientia**, n. 2, 2013.

TAMASHIRO, H. R. da S. **A relação entre conhecimento ecológico, preocupação ecológica, afeto ecológico, normas subjetivas e o comportamento de compras verdes no setor de cosméticos**. 2012. Tese (Doutorado em Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WACHELKE, J. The symbolic structures of social life: integrative comments on the social thinking architecture. As estruturas simbólicas da vida social: comentários integrativos sobre a arquitetura do pensamento social. **Psicologia e Saber Social**, v. 2, n. 2, p. 167-175, 2014.

APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo(s) pesquisador(es) Rute Grossi Milani e Wellington Francisco Bescorovaine em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado **“UM NOVO OLHAR PARA OS RESÍDUOS: UMA EXPERIENCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM UNIVERSITÁRIOS”**, cujo objetivo é propor uma prática de educação ambiental junto a estudantes universitários, aplicando intervenções de educação ambiental, visando a consciência e o comportamento ecológico.

Os dados serão coletados em oito encontros semanais onde serão aplicadas técnicas, dinâmicas grupais e *roll-playings*, buscando a sensibilização para a questão ambiental. Ao final de cada encontro será feita uma avaliação dos resultados por meio da observação sistemática individual e grupal, verificando se houve ou não a efetiva conscientização dos jovens universitários. Os sujeitos não serão submetidos a nenhuma atividade que cause desconforto físico ou psíquico ou que os coloque em algum risco. Uma cópia do TCLE ficará com o sujeito e uma cópia com o pesquisador. Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Pesquisador Wellington Francisco Bescorovaine, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, com minha participação.

Maringá / PR, dia / mês / ano.

Eu, _____ declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

Nome: Wellington Francisco Bescorovaine
Endereço: Av. Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: (44) 3027-6360 e-mail: wellingtonbescorovaine@gmail.com

Nome: Hewerton Aparecido Lopes
Endereço: Rod. PR 323, km 310
Bairro: Parque Industrial
Cidade: Umuarama UF: PR
Fones: (44) 3361-6200 e-mail: hewerton.lopes@ifpr.edu.br

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS UNIVERSITÁRIOS – PÓS-INTERVENÇÃO**

1. Como foi para você participar do grupo interventivo? Conte sua experiência.
2. Você notou mudanças em seus hábitos ou comportamentos após as intervenções? Se sim, quais?
3. Qual a maior importância que o grupo interventivo teve para você?
4. Você acredita que a participação no grupo vai contribuir com a sua prática profissional?
5. Quais mudanças você teve em relação aos cuidados do lixo da sua própria casa? Acha que as pessoas a sua volta notaram suas mudanças?
6. O que é Educação Ambiental para você após a pesquisa? O seu conceito sobre isso mudou?
7. Como você se sentiu ao terminar os encontros? Acredita que será possível dar continuidade ao que aprendeu?
8. Você ficou satisfeito com a pesquisa? De zero a dez qual nota você daria?

ESTREITAMENTO CURRICULAR A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM RIO VERDE-GOIÁS

Fernanda Barros Ataídes¹

Olenir Maria Mendes²

1 INTRODUÇÃO

Um estudo detalhado dos números produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Brasil, nas suas primeiras edições, revela que o município de Rio Verde - GO tem excelentes índices, se comparados aos resultados de outras cidades e estados (ATAÍDES, 2019). Um olhar mais amplo para o ensino público do município goiano mostra, no entanto, a incoerência entre os números e a realidade. A alfabetização nas escolas em nada difere do restante do país, independentemente dos dados que a ANA tenha produzido. Incapaz de provocar melhorias na educação, as avaliações, no Brasil, partem de uma lógica capitalista, limitada, contraditória, com princípios meritocráticos, seletivos e classificatórios. São apenas números, ranqueamentos voltados para atender ao mercado de trabalho e não às necessidades e especificidades da escola. Conforme demonstram Mendes *et al.* (2018, p. 118):

Nas últimas décadas, a tentativa de associar o “valor” da escola aos resultados dos testes tem sido parte de uma política orientada por uma ideologia que assola diferentes países, a qual encontra-se comprometida com a reestruturação da escola pública. Essas políticas primam por processos avaliativos de responsabilização, ocasionadoras de novas formas de exclusão.

A forma como as avaliações são feitas no Brasil remete a um estreitamento do currículo escolar e força professores e gestores a vivenciar uma disputa de instituições, uma vez que passa a impressão de que vale mais aquela escola que tem melhores índices de aprovação. Para que seus alunos se saiam bem, os professores preparam simulados e gastam o precioso tempo não para pensar a educação como uma formação do homem integral, cidadão capacitado para refletir suas ações e interações no mundo, mas para bem responder questões de leitura, escrita e matemática exigidas pelos critérios avaliativos.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Rio Verde - GO. E-mail: fernandarv.ataides@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU). E-mail: olenir@ufu.br.

Este estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado na área da Educação, que teve como objetivo analisar os resultados de três edições da ANA (2013, 2014 e 2016) e verificar o desempenho dos/as estudantes do município de Rio Verde. Como recorte para este artigo, escolhemos o ano de 2016, que a bem da verdade, não apresentou grandes alterações em relação às duas provas anteriores dos anos 2013 e 2014, mas abrangeu um número maior de estudantes e cobriu quase todo o território nacional. A ANA é uma das avaliações constituintes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituída em 2013 pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, preconizando que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade.

Dentre os principais teóricos que influenciaram na escrita deste trabalho citamos Freitas (2014), Lima (2015) e Luckesi (2000), entre outros/as. No que tange aos procedimentos metodológicos, optamos por conduzir a investigação com base em uma abordagem qualitativa; com materialização do estudo por meio de revisão bibliográfica e análise documental.

2 AVALIAR PARA RESPONSABILIZAR

A ANA foi criada, segundo os documentos oficiais, com a intenção de melhorar o processo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática nas escolas públicas brasileiras para crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os documentos, os principais objetivos da ANA são:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013, p. 7).

Apesar das intenções declaradas, observamos que a ênfase dada em apenas duas disciplinas (língua portuguesa e matemática) ocasiona o que Freitas (2014) chama de “estreitamento curricular”. Nessa perspectiva, outras áreas de aprendizagem, consideradas importantes para a formação e o desenvolvimento das crianças, são limitadas e, muitas vezes, deixadas de lado pelos/as docentes, que se dedicam a conteúdos medidos nas provas externas.

De acordo com os documentos oficiais, a ANA avalia, também, aspectos entendidos como fundamentais no contexto escolar em que a criança está inserida, como por exemplo, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Assim:

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitado o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular (INEP, 2013, p. 20).

Entretanto, no ano de 2018, foi anunciado pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, que a partir de 2019 o Saeb passaria por algumas reformulações. Dentre as mudanças anunciadas está a inclusão da avaliação na educação infantil. Destaca-se, também, que todas as avaliações externas, do ensino fundamental ao ensino médio, seriam identificadas pelo nome **Saeb**, com o objetivo de extinguir as denominações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Dessa maneira, o sistema passou a ser composto por seis etapas de avaliação: Creche, Pré-escola, 2º ano do Ensino Fundamental, 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A avaliação ANA aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental deixou de existir, e os/as estudantes serão avaliados no 2º ano. Essa mudança aconteceu em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano, e não mais no 3º ano do Ensino Fundamental (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

No primeiro ano de aplicação da ANA, em 2013, os testes foram realizados em um único dia. Metade dos/as estudantes de cada turma respondeu ao teste de leitura, e a outra metade, ao teste de Matemática, sendo que todos responderam aos itens de produção escrita. Já no segundo ano de avaliação, 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) adotou uma avaliação censitária abrangendo toda ou a maior parte dos/as estudantes matriculados/as nas instituições escolares, ao invés de optar por um modelo de amostragem, segundo o qual a avaliação é aplicada apenas a um grupo de indivíduos de uma população, a fim de estudar e caracterizar a população total. A opção pelo censo pode ser entendida como uma prova do quanto são neoliberais os processos avaliativos no Brasil. Em seu *blog*, Freitas (2014a) retrata que países que adotam a avaliação censitária são aqueles que trabalham com a proposta de responsabilização do/a professor/a e da escola.

Sua filosofia educacional baseia-se no entendimento de que a escola vai mal porque os professores e gestores não realizam seu trabalho adequadamente. Daí o controle. Este é o problema: a teoria que informa a avaliação em larga escala. E não a existência da avaliação em larga escala, a qual se for feita de forma amostral cumpre sua função de orientar política pública tanto quanto a censitária (FREITAS, 2014a, [n. p.]).

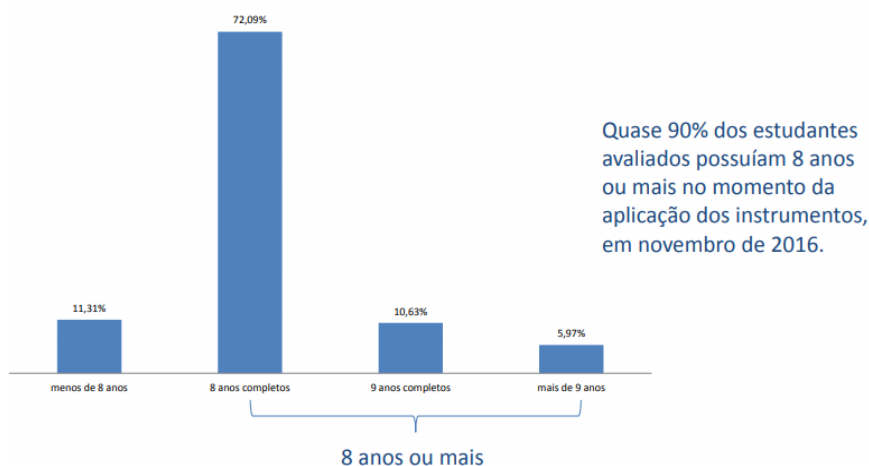
A avaliação amostral, para esse autor, é mais confiável quando se pensa em uma educação de qualidade, e não como regulação da escola ou uma imposição sobre ela. “Há países que realizam o monitoramento das suas políticas públicas com avaliações amostrais. Para efeito de políticas públicas é suficiente” (FREITAS, 2014a, [n. p.]). Ademais, segundo esse autor, a avaliação amostral impediria a identificação de escolas, e isso impossibilitaria a responsabilização.

No entanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) insistiu no caráter censitário também em 2016, ano em que as provas cobriram quase todo o território nacional e envolveram mais de dois milhões de estudantes nos testes de leitura e escrita, e outros dois milhões na avaliação de Matemática.

3 RESULTADOS DE 2016

A terceira edição da ANA foi realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016 em escolas públicas com pelo menos dez estudantes matriculados/as no 3º ano do Ensino Fundamental naquele ano. Participaram aproximadamente 48 mil escolas e 105 mil turmas, com 2.160.601 estudantes participantes dos testes de leitura e escrita e 2.206.625 alunos/as nos de Matemática. Nesse sentido, a avaliação cobriu quase todo o universo de escolas públicas que tinham 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2017), como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Percentual de participantes por idade – ANA 2016



Fonte: Inep (2017).

Foram aplicados testes de leitura, escrita e Matemática. Ambos os testes, de leitura e de Matemática, possuíam 20 questões objetivas, com quatro alternativas cada. O de escrita era composto por questões de resposta construída: o/a estudante deveria escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, a partir de uma imagem, e produzir um pequeno texto com base no comando da questão (INEP, 2017).

3.1 Leitura

Na edição da ANA de 2016 a interpretação dos dados relativos ao desempenho ficou mais clara com a identificação dos níveis adotados nas edições anteriores, de 2013 e 2014. Para o teste de leitura, foram estabelecidos quatro níveis: 1 (elementar), 2 (básico), 3 (adequado) e 4 (desejável); sendo que os dois primeiros indicam grau insuficiente de proficiência e os outros dois, suficiente, como se observa no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Descrição dos níveis da escala de proficiência em leitura - ANA 2016

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	BÁSICO	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	ADEQUADO	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	DESEJÁVEL	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Inep (2017).

De acordo com os dados divulgados pelo Inep (2017), 54,73% dos/as estudantes participantes da ANA em 2016 ficaram nos níveis 1 e 2, sendo seus desempenhos considerados insuficientes; enquanto 45,27% se localizaram nos níveis 3 e 4, portanto, com suficiente proficiência em leitura. Apesar de a insuficiência ser considerada bastante alta, teve

leve redução, se comparada com a verificada em 2014, que foi de 56,17%. A região Centro-Oeste apresentou 51,22% de insuficiência, abaixo do valor nacional, e o percentual do estado de Goiás foi ainda menor, 50,26%.

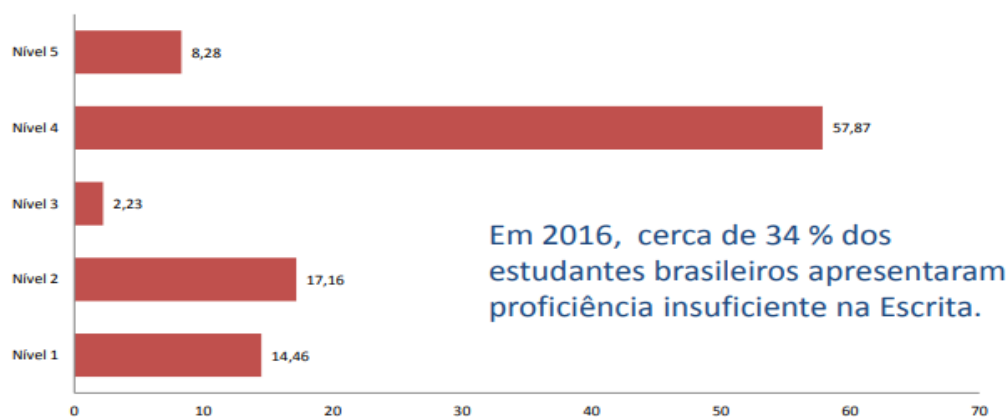
Durante videoconferência promovida pela plataforma Conviva Educação (2017) para discutir a ANA e a Política Nacional de Alfabetização, a diretora de Avaliação de Educação Básica do Inep, Luana Bergmann Soares, lamentou os resultados ao pontuar que cerca de um quinto das crianças continua no nível mais baixo de leitura, mesmo ao final de três anos de escolaridade.

Saul (2015) entende que, longe de uma perspectiva de educação democrática e emancipatória, a qual avalia a aprendizagem do/a aluno/a expressa pelo domínio de habilidades e conteúdos, avaliações como a ANA têm sido marcadas pela “lógica do controle técnico” e “visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado” (SAUL, 2015, p. 1.310). Para a autora, “um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação” (SAUL, 2015, p. 1310).

3.2 Escrita

Os resultados do teste de produção escrita da ANA 2016 mostram, conforme a Figura 2, que 66,15% dos/as estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,85% dos/as alunos/as ainda estavam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3.

Figura 2 - Resultados dos testes de escrita – ANA 2016



Fonte: Inep (2017).

Nos resultados por região, o Centro-Oeste registrou 70,47% de estudantes nos níveis 4 e 5 e 29,53% nos níveis 1, 2 e 3, o que aponta insuficiência menor que a nacional. O estado de Goiás atingiu 69,13% na soma dos dois níveis de suficiência, e 30,87% de insuficiência – menor que o percentual brasileiro. As crianças com desempenho insuficiente não conseguiram escrever um texto ou produziram textos ilegíveis.

3.3 Matemática

Os resultados das provas de Matemática, que já tinham apresentado uma porcentagem superior a 50% de estudantes como não proficientes em 2014, mantiveram-se em 2016, quando 54,46% das crianças brasileiras ainda se encontravam abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2 *versus* um percentual de 45,53% entre os níveis 3 e 4; apenas 2,6 pontos percentuais superiores ao verificado em 2014, quando 42,93% dos/as estudantes se posicionaram entre os níveis adequado e desejável e 57,07% ficaram nos níveis mais baixos. O Quadro 2 mostra a escala de proficiência.

Quadro 2 - Descrição dos níveis da escala de proficiência em matemática - ANA 2016

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.
2	ELEMENTAR	INSUFICIENTE Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; Resolver problema de adição sem reagrupamento.
3	ADEQUADO	
		SUFICIENTE Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.
4	DESEJÁVEL	
		Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semana).

Fonte: Inep (2017).

O percentual de insuficiência da região Centro-Oeste (51,91%) foi inferior ao nacional. Goiás teve 51,45% de estudantes nessa situação, e 48,55% nos níveis 3 e 4. Nesse aspecto, houve um desempenho timidamente melhor que o nacional e o regional, que foi de 48,09%.

Independentemente de região, os resultados das provas são anunciados pelo MEC como números preocupantes ou sinais de melhora, mas não apontam caminhos que levem à autonomia, à dialética e a políticas públicas consistentes para a educação no Brasil. São sempre números, apenas números, que não apresentam melhorias nas escolas, não avançam nos rumos que levam ao que Luckesi (2000) chama de avaliação “amorosa”:

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente (LUCKESI, 2000, [n. p.]).

Uma vez feito o diagnóstico, segundo Luckesi (2000), é necessária a tomada de decisão, ou seja, “a avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. [...] só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação” (LUCKESI, 2000, [n. p.]). O que ocorre quando o diagnóstico não serve para uma tomada de decisão é a pequena variação de níveis cada vez que se faz uma avaliação.

4 RESULTADOS DE RIO VERDE-GOÍÁS

O município de Rio Verde está localizado no interior de Goiás, na região Centro-Oeste, a 220km de distância da capital do estado, Goiânia, e a 420km de Brasília. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é o quarto município mais populoso do Estado de Goiás, com uma população de 176.424 habitantes, distribuída em uma área de 8.338km², com densidade demográfica de 21,05 hab./km².

Conhecida como a capital do agronegócio, Rio Verde se destaca como o município mais rico em produção agropecuária do país, segundo dados da Secretaria Estadual de Gestão e Planejamento (Segplan), em parceria com o IBGE. O município é o maior produtor de soja de Goiás, sendo também destaque na produção de carnes (aves e suínos) e o terceiro em rebanho bovino. O grande marco de arrancada para o crescimento da cidade aconteceu na

década de 1970, com a abertura do cerrado para a agricultura, o que atraiu agricultores/as de várias regiões do país, especialmente de São Paulo e do Sul, e com eles/as vieram novas tecnologias, recursos e experiências que transformaram Rio Verde em referência nacional.

No entanto, apesar de o município apresentar um expressivo avanço econômico e um elevado ritmo de crescimento, não podemos afirmar que houve desenvolvimento, pois junto com essas transformações, problemas sociais também emergiram. Em um estudo realizado sobre a transformação econômica da cidade de Rio Verde, Macedo (2013) constatou que o elevado crescimento econômico e demográfico da cidade apresentou problemas, até então, observáveis em cidades metropolitanas:

[...] modificação acelerada no processo de uso e ocupação do solo rio-verdense; aumento das pressões ambientais pela ocupação de áreas de preservação por parte de uma parcela da população que não consegue moradia; aumento das demandas sobre bens e serviços humanos; elevação do custo de vida; crescimento do déficit habitacional; aumento da segmentação e segregação urbana; formação de um *lumpem* que não se insere no mercado de trabalho e que passa a viver à margem da lei, ocupando ruas e determinados locais da cidade, inclusive com uso frequente de entorpecentes; elevação dos índices de criminalidade que tornaram Rio Verde um dos mais violentos municípios do interior de Goiás (MACEDO, 2013, p. 43).

O fato é que, no senso comum, a ideia de crescimento econômico tem relação com desenvolvimento, prosperidade e riqueza. As pessoas não entendem ou esquecem que o próprio sistema capitalista é excludente, que o crescimento econômico não é para todos/as, e que favorece apenas uma pequena parcela da população.

No âmbito da educação, Rio Verde possui 42 unidades escolares na rede municipal de educação, sendo 32 na zona urbana e dez na zona rural. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2016, a rede municipal atendeu aproximadamente 24 mil estudantes. Dentre esse quantitativo, 5.589 estudantes se encontravam matriculados/as na Educação Infantil, 889 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 17.110 no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Só no ciclo da alfabetização, do 1º ao 3º ano, havia aproximadamente 9.500 estudantes matriculados/as, que correspondem a 39,58% do total de discentes atendidos/as pela rede de ensino. A cidade conta com mais de 1.200 professores/as, sendo que se encontram lotados aproximadamente 128 desses/as profissionais no ciclo da alfabetização, valor que corresponde a 10,66% de todos/as os/as profissionais da rede. O município também oferece educação pública e gratuita para crianças de 0 a 3 anos, com um quantitativo de 14 creches, que só em 2016 atenderam 875 crianças de 0 a 2 (berçário I e II) e 841 crianças de 2 a 3 anos (maternal I e II), perfazendo um total de 1.716 atendimentos em creches municipais. Na pré-escola, foram atendidas 1.631 crianças de 3 a 4 anos (Infantil I) e

2.242 de 4 a 5 anos (Infantil II). A partir do ano de 2017 houve uma reconfiguração das nomenclaturas e foram extintas as terminologias berçário e maternal. Assim, a Educação Infantil passou a ser representada pela nomenclatura “Infantil”, atendendo do Infantil I ao Infantil V.

O que os números mostram é que o município goiano teve bons índices de desempenho, o que deveria se materializar numa escola pública de qualidade, mas na verdade, apenas demonstram um esforço dos/as professores/as em ensinar para que os/as estudantes se saiam bem na prova. Os resultados das provas de 2016 revelaram que mais de 60% das crianças das escolas públicas de Rio Verde conseguiam inserir sentido em um texto, conforme se pode ver no Quadro 3.

Quadro 3 - Percentuais em leitura – ANA 2016

ANA 2016				
PAÍS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Brasil	21,74	32,99	32,28	12,99
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro Oeste	15,88	35,34	36,28	12,5
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	15,93	34,33	36,52	13,23
CIDADE	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Rio Verde	8,93	29,91	42,5	18,66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016).

Destaca-se o percentual de 61,16% de crianças das escolas de Rio Verde que figuraram nos níveis 3 e 4 da escala de leitura (adequado e desejável), mostrando um desempenho superior ao do Brasil, que foi de 45,27%, ao do Centro-Oeste (48,78%) e ao de Goiás (49,75%).

Já na avaliação de escrita, em 2016, o município aparece com um percentual de 80,74% de estudantes que atingiram os níveis 4 e 5 da escala de escrita (adequado e desejável), como se observa no Quadro 4 a seguir, evidenciando-se índices positivos de proficiência suficiente e superior aos registrados no Brasil, que foram de 66,15%, no Centro-Oeste (70,74%) e em Goiás (69,13%).

Quadro 4 - Percentuais em escrita – ANA 2016

ANA 2016					
PAÍS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Brasil	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Centro Oeste	9,92	16,77	2,84	61,94	8,53
ESTADO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Goiás	10,94	16,86	3,08	59,95	9,18
CIDADE	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Rio Verde	5,72	10,71	2,82	63,08	17,66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016).

Percebe-se que mesmo tendo registrado valores maiores que os das três outras esferas, nas duas edições da ANA, o município de Rio Verde diminuiu em 5,15% a proficiência suficiente de seus/suas estudantes entre 2014 e 2016, liderando a escala descendente do desempenho brasileiro na escrita (redução de 0,39% no índice de proficiência) e também do Centro-Oeste (menos 1,53%) e Goiás (menos 2,71%).

Nesse contexto de queda, infere-se aumento dos percentuais de crianças que não conseguiram escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, com maiores proporções de erros ortográficos em palavras com sílabas complexas, estudantes que escreveram de forma inadequada, não conseguindo dar continuidade a uma narrativa, com desvios na pontuação e alguns desvios ortográficos.

Os números mostram que a mesma situação de insuficiência dos resultados observados em 2014 repetiu-se em 2016. A maioria dos/as estudantes não conseguiu contar uma pequena história em texto legível, com conectivos corretos. Em 2016, o nível 5 abrangeu 8,28% das crianças, quase 2% abaixo do índice de 2014, que foi de 9,88%.

Se a maioria dos/as estudantes não consegue escrever ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, se não houve melhorias no desempenho em dois anos, a exterioridade da avaliação se mostra inútil, como observa Lima (2015). Para esse autor, o regime da exterioridade, influenciada por modelos de gestão privada, submete as escolas a “[...] metas quantificáveis com precisão, as comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade” (LIMA, 2015, p. 1342, grifo do autor).

Na avaliação de matemática do ano 2016 mais da metade dos/as estudantes brasileiros/as (54,47%) ainda está abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2. A porcentagem de estudantes nos níveis 3 e 4 ficou em 45,53% — desempenho apenas 2,6 pontos percentuais superior ao verificado em 2014, quando 42,93% dos/as estudantes se posicionaram entre os níveis adequado e desejável e 57,07% ficaram nos níveis mais baixos.

O percentual de insuficiência da região Centro-Oeste (51,22%) foi inferior ao nacional. Goiás teve 50,26% de crianças nessa situação e 49,75% nos níveis 3 e 4; nesse aspecto, um desempenho timidamente melhor que o nacional e o da região, que foi de 48,78%, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Percentuais em matemática – ANA 2016

ANA 2016				
PAÍS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Brasil	22,98	31,48	18,42	27,11
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro Oeste	17,81	34,1	20,7	27,39
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	17,66	33,79	21,07	27,48
CIDADE	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Rio Verde	12,13	31,91	21,46	34,5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016).

Destaca-se o percentual de 55,96% de crianças das escolas de Rio Verde que figuraram nos níveis 3 e 4 da escala de matemática (adequado e desejável), num desempenho superior ao do Brasil, ao do Centro-Oeste e ao de Goiás.

Tão meritocrática e ranqueadora como o próprio capitalismo, a ANA não serviu para melhorar a educação em Rio Verde, assim como não o fez em nenhum município brasileiro. Processos avaliativos como esses, na verdade, em nada tornam mais eficientes os processos educativos e a interação família-escola. Para Dias Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos “[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”.

Para esse debate, Francisco (2017), ao pesquisar os impactos das avaliações externas na alfabetização, apresenta relevante contribuição. A autora questiona se é possível “[...] as provas nacionais indicarem o nível de aprendizagem de estudantes que vivem e convivem

com diferentes conhecimentos e culturas” (*OP. CIT.*, p. 37) e que as escolas, a partir das avaliações de larga escala, “assumem uma autonomia fictícia, pois recaem sobre elas as responsabilidades diante dos resultados, sem que elas tomem parte nas decisões sobre os conteúdos avaliativos” (*Idem*, p. 37).

Lima (2015) reforça esse entendimento ao dizer que a educação passou a importar, da economia e da gestão, novas teorias e metodologias avaliativas, com destaque para a gestão da qualidade total e para os processos de garantia da qualidade. Nessa perspectiva, verifica-se que:

[...] a política pelos resultados avaliados arrisca-se a despolitizar a ação política, naturalizando o processo de decisão, como se este representasse um processo predominantemente técnico-instrumental, típico de uma pós-democracia gestonária, em busca da decisão ótima, através do cálculo racional, segundo a teoria padrão da decisão. [...] De tal forma que, para professores e alunos, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação (LIMA, 2015, p. 1.342).

Na análise de Lima (2015, p. 1.342), o cenário atual mostra uma “situação que se aproxima de muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia das escolas” e que indica a dimensão política e ideológica da avaliação “ao desligar-se da realidade e produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica” (*OP. CIT.*, p. 1.342). Isso acarreta uma visão míope ou turva sobre os reais problemas da educação, mesmo porque, “como é reconhecido pelos profissionais de educação [...], as dimensões mais importantes da acção educativa só são reconhecíveis do seu interior, escapando, em grande parte, aos olhares avaliativos autorizados do seu exterior” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 45).

Diante desse contexto, os resultados da ANA, em Rio Verde, nada diferem de tantos outros espalhados pelo país. Se as crianças vão bem em matemática e mal em escrita, ou vice-versa, isso não indica que exista melhor ou pior qualificação nesta ou naquela escola, pois números não indicam igualdade de aprendizagem. Na realidade, há uma avaliação quantitativa, uma sucessão de números que não respeitam a complexidade do sistema educacional.

A ANA, como está posta nas instituições escolares, torna-se um mero indicador para testar a exclusão e cravar a marca do controle e da regulação do Estado sobre as escolas, sujeitos sociais e institucionais, o que gera um grande impacto na organização pedagógica das escolas, visto que passa a orientar o que, e como deve ser ensinado, ocasiona um estreitamento curricular e uma alienação no fazer pedagógico, considerando que se ensina o

que é cobrado na avaliação, o que impulsiona a lógica da mecanização e engessamento, transformando o/a professor/a em mero executor/a.

Segundo Freitas (2014, p. 5):

Os reformadores empresariais padronizam a cultura escolar, através das matrizes de referências dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada, que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento.

Nesse sentido, precisamos substituir essa avaliação de cunho classificatório e excludente presente nas escolas, por práticas avaliativas formativas, comprometidas com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, tendo apreço de que outros fatores podem interferir nos resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados como os de Rio Verde são encontrados em vários municípios brasileiros, o que não significa dizer que esses tenham mais qualidade no ensino. Não há indicadores que possam confirmar que o município rioverdense possui uma educação melhor em relação ao país ou à região a que pertence. Geralmente, dados como esses são usados para ranqueamento. As avaliações externas, como estão postas, não levam em conta as condições socioeconômicas das crianças, seus entornos, seus ambientes e suas relações com a escola, sendo um panorama de controle externo dos/as professores/as e das escolas brasileiras, tentando inseri-los na lógica de mercado para, no futuro, talvez, caminhar para a privatização do ensino. O ranqueamento, produto dessas avaliações, interessa menos aos e às estudantes e mais ao capital.

Dessa forma, uma avaliação que leve em conta o entorno do/a estudante, sua condição socioeconômica, seu cotidiano e as relações que ele tem com a família e a escola não acaba resumida em números. Para Luckesi (2000), qualificar a aprendizagem é possível desde que se tenha clara a teoria que se utiliza, o planejamento e a prática de ensinar. A falta de vínculos com a realidade educativa tem feito, segundo o autor, com que os processos avaliativos da aprendizagem no Brasil não gerem políticas educacionais fortes e comprometidas com a gestão pública.

O que podemos concluir de todo esse estudo sobre as avaliações na educação brasileira é que elas não têm provocado nenhum impacto positivo na qualidade do ensino em

Rio Verde. Os profissionais de educação desenvolvem seus trabalhos em prol da avaliação, aceitam e se submetem à regulação e ao controle exercido pelas políticas públicas, na medida em que priorizam conteúdos propostos pelos testes, com foco nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, aprofundando o estreitamento curricular e ajudando a valorizar um modelo de ensino pautado na seleção, comparação, competição, meritocracia, responsabilização das escolas pelos resultados e treinamento dos/as estudantes para os testes.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **MEC terá novo sistema de exames e passará a avaliar creche em 2019**. Publicado em 28/06/2018 - 12:22 por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil – Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mec-tera-novo-sistema-de-exames-e-passara-avaliar-creche-em-2019>. Acesso em: 27 jun.2018.
- ATAIDES, F. B. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde - GO (2014-2016)**.2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 6 de abril de 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 set. 2018.
- CONVIVA EDUCAÇÃO. **Videoconferência sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016 e a Política Nacional de Alfabetização** (31 out. 2017). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6fH_QHmJdhA&feature=youtu.be. Acesso em: 12 jun. 2018.
- CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação Sociedade e Cultura**, Porto, n. 33, p. 37-50, 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- FRANCISCO, M. P. **Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?** 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2017.
- FREITAS, L. C. de. A avaliação e o uso da avaliação. Campinas-SP, 12 nov. 2014. **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao/>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- FREITAS, L. C. de. Base nacional comum com avaliação amostral Campinas – SP, 18 nov. 2014a. **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/18/base-nacional-comum-com-avaliacao-amstral/>. Acesso em: 12 jun.2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama cidade de Rio Verde – GO**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 24 nov. 2018.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: edição 2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 11 jun. 2018.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional**: pressupostos conceituais. 12. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

MACEDO, F. C. de. Transformação econômica, inserção externa e dinâmica territorial no Centro-Oeste brasileiro: o caso de Rio Verde. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 35-50, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1982-45132013000100004>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MENDES, O. M.; RICHTER, L. M.; MARTINS, C. A.; CAMARGO, C. C. O. de; COSTA, S. F. P. (Orgs). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba – PR: CRV, 2018.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, número especial, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em: 10 jun.2018.

JOHN RAWLS NA SALA DE AULA

Benedito Sullivam Lopes¹

“tá vendo aquele colégio, moço?
eu também trabalhei lá.
lá eu quase me arrebento
fiz a massa, pus cimento
ajudei a rebocar
minha filha inocente
vem pra mim toda contente
pai, vou me matricular
mas me diz um cidadão
criança de pé no chão
aqui não pode estudar
essa dor doeu mais forte
por que é que eu deixei o norte?
eu me pus a me dizer.
lá a seca castigava
mas o pouco que eu plantava
tinha direito a comer”

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Lucio Barbosa Dos Santos
Letra de Cidadão © Sony/ATV Music Publishing LLC

1 EDUCAÇÃO E POLÍTICA: uma estreita relação

Este trabalho pretende fazer uma apresentação da teoria da justiça como equidade e sua relação com uma educação para uma sociedade mais liberal e que tolere o pluralismo. Para isso, mergulharemos nos principais textos do filósofo John Rawls, a fim de entender em que momento sua teoria define como sendo pertinente uma mudança nos parâmetros educacionais, e a que interesses eles atendem.

John Rawls é um filósofo que trata de um ramo denominado filosofia política, e como bem relata Leonardo Sartori Porto, em “Filosofia da educação” (2006), a educação é um tema filosófico desde a Grécia Clássica. O diálogo mais famoso de Platão, “A República”, é também a primeira grande obra de filosofia da educação. O tema central do diálogo é a política, mas para criar uma sociedade perfeita – objetivo da filosofia política platônica –, é preciso educar os seus membros. Assim, surge uma relação entre filosofia política e educação, que perdura até os nossos dias. Isso significa que o tópico principal desta relação entre filosofia política e educação é o papel da educação na formação e organização da sociedade e

¹ Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) em regime de Cotutela com a Universidade de Coimbra – Portugal. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*. E-mail: bensullivam@gmail.com.

do Estado, uma vez que, para vários filósofos, educar os cidadãos é a única forma de aperfeiçoar ou modificar o Estado.

Podemos dividir, de forma bastante genérica, as teorias filosóficas sobre a relação entre educação e política em dois grandes grupos: (1) os reformistas da sociedade e (2) os aperfeiçoadores dessa. É preciso deixar explícito que essa classificação não é de todo satisfatória, visto que as teorias filosóficas pretendem que a educação seja uma forma de aperfeiçoar a sociedade humana. Assim, enquanto algumas defendem uma mudança radical na sociedade, ou na forma como o indivíduo se relaciona com ela, outras advogam em favor do aperfeiçoamento das instituições sociais já existentes.

O dilema entre mudar a sociedade e aperfeiçoar as instituições já existentes ocorre logo no início da filosofia ocidental, nas concepções de Platão, defensor da primeira alternativa, e Aristóteles, que defende a segunda. Porém, na filosofia moderna (que corresponde ao período compreendido entre os séculos XVII e XIX), encontra-se o trabalho de Rousseau, que Porto (2006) inclui no grupo dos reformistas, uma vez que apesar de a sua filosofia da educação estar mais voltada para o indivíduo, o fim último da reforma do indivíduo é a reforma de todos os indivíduos, ou seja, da sociedade.

Quanto à filosofia contemporânea, podemos seguir o exemplo apresentado pelo professor Porto (2006) e colocar no grupo dos reformistas as concepções de um dos autores da Escola de Frankfurt: Adorno, aqui enquadrado por sua sofisticada reformulação do marxismo. Ao passo que pelo grupo dos aperfeiçoadores do sistema social vigente, a saber, o liberalismo, podemos dar como exemplo as teses do filósofo norte-americano John Dewey, que defendeu um aprimoramento da democracia através da educação. O objetivo de nosso texto é sustentar que outro filósofo estadunidense, John Rawls, se encaixa nessa segunda perspectiva, a dos aperfeiçoadores da sociedade. Para isso, faremos, primeiramente com a ajuda do texto do professor Porto, um pequeno apanhado das principais características das duas formas de construção da sociedade ocidental através da educação, buscando, sempre que possível, pontuar onde a teoria da justiça, de John Rawls, enquadra-se nas características dessa linha que busca o aperfeiçoamento da sociedade. Buscaremos, também, demonstrar quais aspectos teóricos conceituais rawlsianos são pertinentes à educação e o porquê de eles serem importantes para a construção da concepção de sociedade defendida por Rawls, a saber, uma sociedade liberal democrática.

2 RAWLS: reformista ou aperfeiçoador?

O livro “Filosofia da educação” (2006), do professor Leonardo Sartori Porto, traz a diferença entre aquilo que chamamos, no ponto acima, de reformistas e aperfeiçoadores da sociedade. Para fins didáticos, é mais fácil e claro fazer essa distinção a partir dos exemplos das teorias de Platão e Aristóteles, pois o primeiro propõe uma reforma radical na sociedade, enquanto a proposta do segundo é a de que cada sociedade tenha uma educação condizente com a sua forma de governo. Porém, na filosofia contemporânea, a distinção que fazemos já não é tão clara. Neste texto, colocamos Adorno sob a rubrica dos reformadores, e o filósofo norte-americano John Dewey, classificado como aperfeiçoador. Apesar de todas as diferenças filosóficas, e mesmo políticas, podemos dizer que Adorno é marxista, ao passo que Dewey é um liberal. No entanto, ambos concordam numa questão fundamental: a educação deve preparar os cidadãos para viverem de forma responsável numa democracia. E é justamente esse aspecto que acreditamos ser o balizador das teorias políticas da modernidade, e, conseqüentemente, do modelo de educação que deve ser implementado. O que casa perfeitamente com a concepção da teoria da justiça de John Rawls quando esse afirma que:

Assim, por exemplo, os recursos para a educação não devem ser alocados apenas ou obrigatoriamente segundo seu retorno em estimativas de capacidades produtivas treinadas, mas também segundo seu valor para o enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos, incluindo-se nisso os menos favorecidos. À medida que a sociedade progride, esta última ponderação se torna cada vez mais importante (RAWLS, 2016, p. 128).

Esta última sentença da citação acima é reveladora, pois nela Rawls usa uma expressão-chave que acreditamos ser prova de sua postura de teórico que busca o aperfeiçoamento da sociedade. Ao afirmar que os recursos para a educação não devem ser alocados apenas ou obrigatoriamente segundo seu retorno em estimativas de capacidades produtivas treinadas, mas também segundo seu valor para o enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos; e que à medida que a sociedade progride, isso se torna cada vez mais fundamental. Esse “progride” ilustra muito bem a função que o filósofo confere à educação, que é a de desenvolver todas as potencialidades intelectuais e morais dos cidadãos para que eles tenham uma vida política plena. Portanto, a educação dos cidadãos não visa apenas a torná-los obedientes às leis do Estado ou prepará-los para assumir uma função social.

Uma educação que seja universal, no sentido de que todos tenham acesso ao mesmo sistema educacional, já era preocupação de Aristóteles que, aliás, afirmava que a educação dos governantes e a educação dos governados deveriam ser idênticas, pelo menos no sentido

de que “[...] a educação deve ser, em parte a mesma, em parte diferente; por isso se diz ‘se queres governar bem, deves primeiro obedecer’” (ARISTÓTELES, 1333a). Nesse sentido, tanto o filósofo clássico como Rawls têm em conta que a função do Estado não é apenas manter-se enquanto instituição de poder, ou garantir o bem-estar de uma minoria de indivíduos, mas proporcionar o melhor modo de vida a todos os cidadãos membros da sociedade. Por isso, todos devem ser educados a servir, antes de serem educados a obedecer.

Em Rawls, assim como em Aristóteles, a finalidade do Estado coincide com a finalidade da vida do indivíduo. Aristóteles, por exemplo, diz que mais do que serem educados para viver no momento da guerra, os cidadãos devem ser educados para viver em tempos de paz:

Ora como o que é melhor para o indivíduo também o é para a comunidade, o princípio a inculcar pelo legislador na alma dos homens deveria ser este: o exercício da guerra não deve ser realizado com vistas a escravizar os que não merecem semelhante destino, mas sim, em primeiro lugar a impedir que os cidadãos se tornem escravos de outrem; [...]. Os factos atestam que o legislador deve preocupar-se sobretudo em orientar as suas disposições legais sobre a guerra, e sobretudo o mais em ordem ao ócio e à paz. É por isso que a maior parte das cidades com semelhante espírito legislativo, quando se envolve numa guerra, permanecem estáveis; todavia quando alcançam a hegemonia entram em colapso, [...]. A razão desse colapso tem a ver com o facto de o legislador não ter educado essas cidades por forma a poderem fruir de uma vida de ócio (ARISTÓTELES, 1333b, p. 40; 1334a, p. 5-10).

Vemos acima que o filósofo de Estagira defende que antes de buscar escravizar alguém, o Estado, na figura do legislador, deve preocupar-se em manter seus cidadãos livres; pois, para ele, o que é melhor para o indivíduo também o é para a comunidade. Por isso que ele percebe que o Estado deve se empenhar em ajudar a manter aquilo que os homens chamam de felicidade. Porém, quando se trata de caracterizar o que é a felicidade, sabemos que as coisas se complicam, pois para alguns, ela pode ser o prazer, a riqueza, a saúde, a honra etc. Contudo, diferente de Aristóteles, Rawls acredita que cabe aos próprios indivíduos buscar a sua “felicidade”, ou como bem define o filósofo, “suas concepções de bem”; e o Estado deve ser garantidor dos meios para que esses indivíduos sejam o mais livre possível, para que vivam suas vidas da maneira que achar melhor. Em suma, Rawls entende que cabe aos indivíduos, e não ao Estado, dizer a si próprio qual a melhor forma de viver sua vida. Para ele, no quadro da teoria da justiça como equidade, existe uma prioridade do justo sobre aquilo que é considerado o bem individual. Isso significa que os princípios da justiça (política) impõem limites aos modos de vida que são aceitáveis; é por isso que as reivindicações que os cidadãos apresentam como fins que transgridem esses limites não devem ser consideradas como influentes do ponto de vista da concepção política em questão.

Entretanto, instituições justas, assim como as virtudes políticas correspondentes entre os cidadãos, não teriam nenhuma razão de ser caso se contentassem em autorizar certos modos de vida. É igualmente necessário que elas as encorajem para que os cidadãos as defendam como dignas de sua fidelidade total. Uma concepção da justiça deve ser suficientemente aberta para incluir modos de vida capazes de inspirar o devotamento. Em suma, a justiça estabelece os limites, o bem indica a finalidade. Assim, o justo e o bem são complementares, o que a prioridade do justo não nega em absoluto (RAWLS, 2000, p. 294).

E por onde começaria esse entendimento de que todos devem ser livres para buscar sua própria felicidade, ou nas palavras de Rawls, suas próprias concepções de bem? A resposta é óbvia, seria na sala de aula. Desse modo, podemos dizer que para o filósofo, a busca pela concepção pessoal de bem de cada um começa por meio da educação e do aprendizado de que a tolerância e os direitos são fundamentais entre os membros de uma sociedade. E uma vez que a felicidade do cidadão é a meta do Estado, cabe a esse educar todos os cidadãos, ou seja, a educação deve ser pública. E mais, a educação deve ser fator igualitário universal para que todos tenham acesso à igualdade de oportunidades e possam ocupar cargos públicos. Afinal, se existirem duas formas de educação, uma para a elite e outra para as classes mais baixas, os menos favorecidos socialmente jamais alcançarão altos padrões de crescimento, e não alcançarão as suas próprias concepções de bem. De modo que, se o Estado não universaliza seu sistema de ensino para ser público e gratuito, ele está tolhendo a liberdade de as pessoas buscarem suas concepções de bem, e retirando a liberdade delas, sendo, portanto, um promotor de injustiças.

Na teoria da justiça como equidade, a função da educação é adequar o indivíduo à forma de governo na qual vive, a saber, um sistema liberal democrático que tolere o pluralismo razoável; o que não implica, contudo, uma simples acomodação dos interesses do indivíduo aos interesses dos governantes, pois o interesse primordial do Estado é o bem-estar dos indivíduos. Por conseguinte, o Estado deve providenciar a educação mais adequada para que o indivíduo possa desenvolver a atividade que é o bem viver, ou seja, o indivíduo deve ser educado para ver-se como sendo uma pessoa livre e igual aos demais membros da sociedade, não como membro de uma casta inferior, mas sim como alguém capaz de buscar seus próprios sonhos e metas, pois sabe que não será constrangido pelas condições do poder público a se resignar com sua condição de nascimento. Portanto, deve existir um limite ao paternalismo do Estado, devendo ele funcionar como um facilitador, e não como um doutrinador, que busca impor uma doutrina e desconsidera o caráter racional dos seres humanos de buscar suas próprias concepções de bem.

Os princípios paternalistas são uma proteção contra a nossa própria irracionalidade, e não devem ser interpretados como autorizações a agressões contra nossas

convicções e nosso caráter, mesmo que essas agressões ofereçam a perspectiva de garantir posterior consentimento. De modo mais genérico, os métodos educacionais devem igualmente respeitar essas restrições (RAWLS, 2016, p. 310).

Rawls sabe que embora a origem das capacidades cognitivas dos seres humanos possa ser uma condição natural, o seu desenvolvimento se dá na interação do indivíduo com as instituições sociais. Uma vez que a sociedade nada mais é do que a reunião dos indivíduos, desenvolvê-los culturalmente é o modo de manter a cultura da sociedade e, mesmo, aperfeiçoá-la. A educação, portanto, tem a finalidade de manter e desenvolver uma sociedade liberal e democrática. Isso não significa que o objetivo da educação seja domesticar os homens, a fim de facilitar a sua subordinação a outros homens. Em Rawls, temos uma educação que visa nos tornar indivíduos liberais, no sentido de sermos livres e não no sentido estritamente econômico. Vejamos, a seguir, o que Rawls entende por liberalismo político:

O liberalismo político pressupõe que, para propósitos políticos, uma pluralidade de doutrinas abrangentes e razoáveis, e, ainda assim, incompatíveis, seja o resultado normal do exercício da razão humana dentro da estrutura das instituições livres de um regime democrático constitucional. O liberalismo político pressupõe também que uma doutrina abrangente e razoável não rejeita os princípios fundamentais de um regime democrático. É claro que uma sociedade também pode conter doutrinas abrangentes pouco razoáveis, irracionais ou até mesmo absurdas. Nesses casos, o problema é administrá-las de forma a não permitir que solapem a unidade e a justiça da sociedade (RAWLS, 2011, p. 24).

Em suma, fica claro que o filósofo norte-americano não acredita que qualquer outra organização social possa desenvolver as capacidades naturais do indivíduo, sem que tenha que constrangê-lo a viver sob um modo de vida que tolha sua racionalidade natural. Por isso, defende o aperfeiçoamento da democracia. Esperamos ter deixado claro que Rawls é um defensor do liberalismo, mas não significa que defenda a versão contemporânea do liberalismo econômico, que desobriga o grande capital de seus encargos sociais, que chamamos comumente de capitalismo; pelo contrário, o filósofo defendia o que foi chamado de liberalismo-social, ou seja, um sistema democrático no qual haja um controle social que impeça o surgimento de grandes desigualdades entre os indivíduos. Esse controle social não se dará por uma intervenção direta do governo com políticas públicas e através da redistribuição de renda, mas através de uma política de educação pública e gratuita de qualidade, como bem exemplifica Rawls através do uso do seu princípio da diferença, quando afirma que “[...] o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos menos talentosos, é permissível; caso contrário, não” (RAWLS, 2016, p. 121).

No conceito de educação liberal está implicado o conceito de autonomia de pensamento. Rawls sabe que “pensar por si mesmo” é um pleonismo; por isso, quando fala de pensamento próprio, refere-se a pensar com originalidade, e sem constrangimentos externos, algo que só pode ser desenvolvido graças à educação. Por isso que ele definirá duas formas de autonomia: a autonomia racional e a autonomia plena. Assim, a educação é a forma como os jovens devem começar a desenvolver esse conceito-chave. Rawls também refuta a concepção mais tradicional de educação como uma formação vinda do exterior, oferecendo como alternativa a educação como uma permanente reconstrução da experiência social democrática, pois a sala de aula deve ser um espelho da sociedade em que se vive, sendo, pois, plural e livre de constrangimentos dogmáticos e fundamentalistas. Por isso que a democracia é um sistema político que permite conciliar a liberdade com a harmonia social, mas isso só pode ser alcançado através de uma educação que faça jus a esse sistema, ou seja, uma educação para a democracia e para a liberdade de consciência. Nas palavras de Rawls:

Nem pode alguém numa sociedade bem-ordenada opor-se às práticas de instrução moral que inculcam um senso de justiça, [...]. Assim, as convicções morais de ninguém resultam de doutrinação coercitiva. A instrução é sempre tão refletida quanto o permite o desenvolvimento do entendimento, assim como requer o dever natural do respeito mútuo. Nenhum desses ideais, princípios e preceitos defendidos na sociedade tira proveitos injustamente da fraqueza humana. O senso de justiça de uma pessoa não é um mecanismo psicológico compulsivo espertamente instalado por aqueles que têm a autoridade para garantir inabalável obediência da pessoa às leis criadas para promover os interesses daqueles. Nem é o processo de educação simplesmente uma sequência causal que pretende provocar como resultado os sentimentos morais apropriados (RAWLS, 2016, p. 635-636).

A tarefa da escola, em Rawls, antes de doutrinar e catequizar os indivíduos, seria a de proporcionar um ambiente em que a aprendizagem se dê por meio de experimentos mentais (autonomia racional) e sociais (autonomia plena), cabendo ao professor planejar as atividades de pesquisa de tal forma, que correspondam aos interesses dos alunos, dadas as suas próprias concepções de bem, ao mesmo tempo em que sejam desafiadoras, posto que esses terão pela frente uma série de novos desafios sociais a vencer. Todo o ambiente de ensino deve favorecer a cooperação entre os alunos, a fim de prepará-los para viverem numa sociedade democrática. A escola deve ser um ambiente liberal, no sentido de que faz com que os indivíduos se vejam como sendo:

[...] pessoas livres em três aspectos: primeiro, como pessoas que têm a capacidade moral de formular, revisar e procurar concretizar racionalmente uma concepção do bem; segundo, como pessoas que são fontes auto-autenticadoras de reivindicações válidas; e terceiro, como pessoas capazes de assumir responsabilidade por seus fins. Dispor de liberdade nesses aspectos possibilita aos cidadãos ter autonomia, tanto a autonomia racional quanto a autonomia plena (RAWLS, 2011, p.86).

Vemos, pois, que em Rawls a educação tem um papel político importante, o de tornar os membros de uma sociedade democrática tão livres e tolerantes quanto possível para que se possa dizer, de fato, que se vive em um regime liberal pleno. Por tudo isso, podemos dizer que para Rawls o ambiente escolar tem como função, não doutrinar, mas equilibrar os vários elementos do ambiente social, e providenciar que cada um tenha a oportunidade de escapar das limitações do grupo social no qual nasceu. Posto que, para podermos chamar uma sociedade de livre realmente, é necessário que haja uma ascensão entre seus membros. Pois numa sociedade democrática, os indivíduos devem ter a liberdade de escolher sua profissão e de transitar entre os diversos grupos sociais que a compõem, sendo tarefa da educação prover aos indivíduos tal liberdade. Tendo entendido a qual tipo de reforma social se propõe Rawls, através da educação, vejamos agora outros elementos de sua teoria da justiça, como a equidade aplicada à sala de aula.

3 RAWLS EM SALA DE AULA

A teoria da justiça parte de um princípio, na visão de Rawls, amplamente aceito por todos, o qual os membros de uma sociedade estariam dispostos a respeitar e defender. Porém, e se as pessoas discordarem de qual seria esse princípio valioso? Segundo Rawls, para que isso não ocorra, é necessário apelarmos para um procedimento contratual que, grosso modo, visa escolher os princípios que poderiam aplicar esse conceito. Assim, ao unir o conceito de justiça com os princípios que indicam a maneira como ele deve ser aplicado, Rawls formula uma concepção denominada “justiça como equidade”. Essa concepção prega que se todos fossem colocados em uma situação de igualdade procedimental, ou seja, se nos afastarmos de todas as influências externas e internas, como crenças e preconceitos, poderemos eleger princípios de justiça que sejam válidos para todos e que regerão a estrutura básica da sociedade. Esses princípios são, como se segue em sua primeira formulação contida em “Uma Teoria da Justiça”:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para as outras. Segundo: as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro do limite do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (RAWLS, 2016, p. 64).

Percebamos que Rawls tem um interesse na questão da igualdade. Podemos ver isso na forma como ele descreve o primeiro princípio de justiça como um direito igual, no qual todos

devem ter acesso a um sistema mais abrangente possível de liberdades básicas, e que essas devem ser iguais para todos. E no segundo princípio, muito embora fale de desigualdade econômica, o filósofo concebe que elas só são aceitáveis se forem usadas para ajudar a todos os membros da sociedade; portanto, as desigualdades econômicas devem converter-se em ajuda aos menos favorecidos socialmente. Ademais, a linha (b) do segundo princípio vem dizer que uma sociedade só é verdadeiramente democrática se todos tiverem direito e chance de alcançar cargos sociais. Assim sendo, Rawls está falando que em uma sociedade é necessário que não se discrimine ninguém por conta de sua cor, sexo, credo, orientação sexual ou classe social à qual pertença. Isso parece meio utópico, mas para o professor de Harvard, tais valores são fundamentais para que alguém possa dizer que vive em um sistema democrático. Afinal, democracia, para Rawls, é o reino político da pluralidade, e não o governo da maioria, uma vez que um povo é composto por indivíduos, e cada um possui uma concepção de bem, devendo, portanto, ser respeitado como ser humano que possui estima e valor em si. Ou seja, o indivíduo deve ter reconhecida a sua dignidade enquanto pessoa humana.

Em seu texto “Justiça como equidade: uma reformulação” (2003), Rawls continua sua reflexão sobre uma sociedade mais justa e nos convida a supor que as desigualdades sociais e econômicas fundamentais sejam as diferenças de perspectiva de vida dos cidadãos (ao longo da vida toda). E se considerarmos que essas desigualdades são afetadas por coisas como a classe social de origem, dons naturais, oportunidades de educação e a boa ou má sorte ao longo da vida, então, a partir daí, podemos nos perguntar: “que princípios legitimam diferenças desse tipo – diferenças de perspectiva de vida – e as tornam congruentes com a ideia de cidadania livre e igual na sociedade vista como um sistema equitativo de cooperação?” (RAWLS, 2003, p. 56). A resposta do filósofo será a mesma de sua obra seminal “Uma teoria da justiça” (2016), a saber, de que devem existir dois princípios de justiça: a liberdade e a igualdade (esse segundo se divide em outra parte chamada de princípio da diferença); sendo que a liberdade é o princípio que deverá regular as relações institucionais sociais básicas, e que o Estado terá como papel a manutenção do bem-estar social, de modo que todos possam ser livres para buscar suas próprias concepções de bem.

Ou seja, para Rawls, não há como o Estado mitigar todas as formas de desigualdades, posto que a diferença individual é a marca de nossa existência. Desse modo, o papel do Estado seria o de oferecer o arcabouço social através das leis e das instituições públicas para que as pessoas possam levar a cabo suas realizações pessoais, sejam elas coletivas ou individuais. É isso que Rawls chama de concepções de bem; e essas concepções pessoais só

são possíveis de serem postas em prática se um governo for democrático, liberal (no sentido de garantir a liberdade individual) e respeitar o pluralismo razoável dos seus membros sociais.

Já no que diz respeito ao princípio da igualdade equitativa de oportunidades, essa significa, nesse texto, a igualdade liberal. Isto é, Rawls entende que para alcançarmos nossos objetivos, é preciso impor ao sistema social certas exigências à estrutura básica, além daquelas do sistema de liberdade natural. Veja que o liberalismo de Rawls se diferencia daquilo que os capitalistas chamam de liberdade natural, pois para ele:

É preciso estabelecer um sistema de mercado livre no contexto de instituições políticas e legais que ajuste as tendências de longo prazo das forças econômicas a fim de impedir a concentração excessiva da propriedade e da riqueza, sobretudo aquela que leva à dominação política (RAWLS, 2003, p. 62).

Isso vai diretamente de encontro ao entendimento dos defensores do “anarco-capitalismo”, pois o filósofo entende que se alguns possuem mais poder aquisitivo que outros, então, esses poderosos podem interferir nas liberdades dos demais, o que é injusto. Ou seja, a sociedade também deve estabelecer um sistema de regulação, por parte do Estado, das relações comerciais, de modo que não haja concentração excessiva de renda. Para isso, o Estado precisa garantir “oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar” (RAWLS, 2003, p. 62). O filósofo toma a atitude acima, pois sabe que:

Uma grande quantidade de riqueza e de propriedades pode ir se acumulando em poucas mãos, e essas concentrações tendem a minar a igualdade equitativa de oportunidades, o valor equitativo das liberdades políticas e assim por diante. Os limites e disposições que, na opinião de Locke, aplicam-se diretamente às transações isoladas de indivíduos e associações no estado de natureza não são suficientemente rigorosos para garantir que condições equitativas de fundo sejam mantidas (RAWLS, 2003, p. 75).

Portanto, preservar essas condições de igualdade equitativa de oportunidades (como educação pública, renda básica, um sistema de saúde universal etc.), bem como o valor equitativo das liberdades políticas, é a função das normas de justiça procedimental puras de fundo.

Aqui vale um adendo sobre as relações de acordos comerciais entre os membros de uma democracia liberal para melhor entendermos em que se diferencia o liberalismo econômico de Rawls das demais concepções ditas liberais. Para Rawls, a menos que a estrutura básica seja regulada ao longo do tempo, as distribuições iniciais justas de ativos de todo tipo (seja lá o que isso for), sozinhas, não garantem a justiça das distribuições posteriores, por mais livres e equitativas que estas transações particulares entre indivíduos e associações possam parecer inicialmente; e quando consideradas localmente, e separadas das

instituições sociais de fundo. Isso porque, como bem sabemos, o resultado dessas transações, tomadas em seu conjunto, é afetado por todo tipo de contingência e de consequências imprevisíveis ao longo do tempo. Por isso que para garantir a lisura das relações de mercado, “é necessário regular, por leis que governem heranças e legados, como as pessoas adquirem propriedades a fim de tornar sua distribuição mais equitativa, propiciar a igualdade equitativa de oportunidades na educação, e muitas outras coisas” (RAWLS, 2003, p. 76).

Para Rawls, a vigência dessas normas de justiça de fundo ao longo do tempo não avilta, pelo contrário, torna possíveis os importantes valores expressos pela noção de acordos livres e equitativos selados por indivíduos e associações no interior da estrutura básica, de modo que os próprios indivíduos devem preferir que suas relações de mercado sejam mediadas pelas instituições públicas, posto que essas têm como princípio garantir a liberdade e a igualdade justa de oportunidade entre as partes. Ademais, “[...] os princípios que se aplicam diretamente a esses acordos (por exemplo, o direito contratual) não são suficientes, por si sós, para preservar a justiça de fundo” (RAWLS, 2003, p. 76).

Uma vez tendo entendido qual o papel do Estado na regulação das relações individuais, passemos agora para a questão da educação. Conforme demonstrado acima, de acordo com as ideias de Rawls, o Estado deve regular as relações de mercado, devendo, através da educação, preparar seus membros para que tenham em mais alta conta os valores do pluralismo razoável.

Nas palavras do professor de Harvard:

Para que os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim como expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política (RAWLS, 2003, p. 79).

Segundo Rawls, essa tarefa de educação cabe ao que ele chama de **função ampla de uma concepção política**, em que os indivíduos devem ser educados a valorizar uns aos outros individualmente, e não se ver como parte de um todo culturalmente uniforme. É isso que ele define como pluralismo razoável; e tal pluralismo é uma característica essencial de uma sociedade liberal democrática. Portanto, com tal função, essa concepção faz parte da cultura política pública de modo que:

Seus princípios primeiros estão incorporados nas instituições da estrutura básica e a eles se recorre para interpretá-las. Familiarizar-se com a cultura pública e participar dela é uma das maneiras que os cidadãos têm de aprender a se conceberem como livres e iguais, concepção esta que provavelmente jamais formariam se dependessem

apenas de suas próprias reflexões, e que tampouco aceitariam ou desejariam realizar (RAWLS, 2003, p. 79).

Poderíamos ser questionados, agora, se a educação, segundo Rawls a concebe, não seria tão tirânica e impositiva quanto as demais concepções culturais abrangentes que existem mundo afora. A fim de ajudar a esclarecer esse ponto, segundo Rawls, “diversas seitas religiosas se opõem à cultura do mundo moderno e desejam levar sua vida cotidiana afastadas da sua influência” (RAWLS, 2000, p. 317). Daí surge, então, um problema a propósito da educação das crianças dessas seitas, bem como diante das exigências que o Estado tem o direito de impor nesse campo. Bem, o autor, em “Justiça e democracia” (2000), afirma que o liberalismo político, tal qual ele concebe, não é injusto em relação a certas concepções abrangentes, senão na medida em que, por exemplo, somente as doutrinas individualistas podem sobreviver numa sociedade liberal, ou são de tal maneira predominantes que as associações que defendem valores religiosos ou comunitários não podem desenvolver-se nela, e, além disso, as condições que acarretam tal resultado são, elas próprias, injustas, dadas as circunstâncias presentes e previsíveis.

Isso significa que a concepção liberal de Rawls tolera outras formas de concepções religiosas do bem, desde que essas também participem da vida pública de maneira razoável. Do contrário, não há por que tolerar os intolerantes, posto que esses não buscam a convivência pacífica entre os membros plurais de uma comunidade democrática, mas pelo contrário, buscam impor sua concepção de bem por sobre os demais. E como isso se reflete na educação? Rawls responde da seguinte forma:

O liberalismo político tem um objetivo diferente e exigências menores. Ele exigirá simplesmente que a educação das crianças comporte o estudo de seus direitos cívicos e constitucionais, a fim de que elas saibam que a liberdade de consciência existe em sua sociedade e que a apostasia não é um crime aos olhos da lei, tudo isso a fim de garantir que, quando se tornarem adultos, sua adesão a essa seita religiosa não seja baseada na ignorância dos seus direitos básicos ou no medo de castigos por crimes que não existem (RAWLS, 2000, p. 318).

Isso significa que a educação das crianças deve prepará-las para serem membros integrais da sociedade e torná-las autônomas; encorajando suas virtudes políticas “a fim de que elas desejem respeitar os termos equitativos da cooperação social nas suas relações com o resto da sociedade” (RAWLS, 2000, p. 318). Dessa forma, as crianças e jovens serão reprodutores dos valores democráticos, e não de valores fundamentalistas e opressivos. Portanto, para que o liberalismo político de Rawls comporte ou não um viés arbitrário, em favor de certas doutrinas, depende do pluralismo, e entre outras condições históricas do mundo moderno, da seguinte condição: “que a efetivação dos seus princípios pelas

instituições defina ou não um contexto equitativo que permita a adoção e a concretização de concepções do bem diferentes e mesmo antagônica” (RAWLS, 2000, p. 317). E como ele deixa claro em “O liberalismo político” (2011), “é crucial aqui que a concepção de cidadãos como pessoas seja vista como uma concepção política, e não como uma concepção que faz parte de uma doutrina abrangente” (RAWLS, 2011, p. 210). Ou seja, as pessoas devem ser educadas para ver o mundo através de um viés político, e não através de um viés religioso ou ideológico, pois esses pontos de vista turvam a realidade política e apelam para questões de fé e de intolerância quando passam a impor aos demais membros da sociedade as suas concepções de bem. É essa concepção política de pessoa, com uma visão própria de suas faculdades morais, que Rawls chama de **racional** e **razoável**, juntamente com os interesses de ordem superior, que são a capacidade de ter um senso de justiça, aliados com a ideia do bem como racionalidade, os fatos básicos da vida social e as condições de desenvolvimento e educação do ser humano, que constituem o alicerce indispensável para especificar as necessidades e exigências dos cidadãos. Em suma, para que se tenha cidadãos livres e iguais, é necessário que esses sejam educados para se respeitar e para cobrar do poder público que assim o seja. Utópico? Talvez.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui fizemos um pequeno *tour* pela teoria da justiça como equidade, frisando elementos importantes como a liberdade e a igualdade de oportunidade e como, segundo o filósofo, a educação desenvolve um papel importante na defesa de sua concepção liberal de sociedade democrática. Vimos que a concepção liberal de Rawls se diferencia da concepção reformista de educação, por um lado, e da capitalista, por outro. Da primeira, Rawls se distancia por entender que o Estado liberal é, ainda, a melhor forma de organização social, e que esse não precisa ser reformado, mas apenas aperfeiçoado. Um exemplo disso está na oposição que Rawls faz contra a doutrina política utilitarista, que é a mais em voga na sociedade atualmente, ao afirmar que o Estado tem um papel na manutenção dos direitos de todos os membros da sociedade, e não apenas da dita maioria. Já no que diz respeito à concepção capitalista, que o filósofo chama de “liberdade natural”, na qual não existem regulamentações do Estado, o filósofo diz que, se assim o for, longe de garantir a liberdade, na verdade, o Estado estará promovendo e acoitando a opressão dos mais afortunados financeiramente por sobre os mais pobres.

Por conta disso, a sociedade deve exigir que o Estado haja com base no princípio da

igualdade de oportunidade, a fim de que todos tenham acesso aos mesmos sistemas de saúde, educação e segurança, e tendo direito a outros bens primários sociais e de estima; e que esses não sejam só privilégios dos ricos e dos mais afortunados. Por isso que as nossas crianças devem ser educadas não para se verem como superiores aos demais, mas para que saibam qual sua função social e respeitem a autonomia e o pluralismo razoável da sociedade, buscando mitigar as desigualdades econômicas. Pois como bem afirma Rawls:

Os menos favorecidos não são, se tudo se passa como deve, os desafortunados e azarados – objeto de nossa caridade e compaixão, ou, pior ainda, de nossa piedade –, mas aqueles para quem a reciprocidade é devida por uma questão de justiça política entre aqueles que são cidadãos livres e iguais a todos os outros. Embora controlem menos recursos, eles fazem plenamente jus a sua parte em termos reconhecidos por todos como mutuamente vantajosos e consistentes com o auto-respeito de cada um (RAWLS, 2003, p. 197).

Dito isso, retornemos às citações iniciais sobre a canção Cidadão, eternizada pelo cantor da MPB Zé Geraldo, e sobre o processo de formação dos povos da América. Não basta apenas que um povo se reconheça como sendo livre e autônomo, é necessário que se cessem todas as formas de opressão e constrangimentos, não só de um indivíduo sobre o outro, mas de grupos e povos também, uma vez que insistir nessa forma social de organização é um retrocesso intelectual que insiste em nos ferir há mais de 500 anos. Precisamos urgentemente ensinar as nossas crianças que o outro tem um valor intrínseco em si, e que qualquer forma de acordo que não tenha como resultado uma vantagem mútua é injusta. Esse é, a nosso entender, um dos grandes legados que John Rawls deixou para ser ensinado para nossas crianças. Para concluir, como bem exorta Nietzsche em “Assim falou Zaratustra” (2011), são os homens que dão a si mesmos todo o seu bem e o mal. Ou seja, os valores de um povo não são tomados de ninguém e não são achados a esmo, bem como não são ditados por uma voz do céu. Como bem exorta o filósofo:

Valores foi o homem que primeiramente pôs nas coisas, para se conservar — foi o primeiro a criar sentido para as coisas, um sentido humano! Por isso ele se chama “homem”, isto é, o estimador. Estimar é criar: escutai isso, ó criadores! O próprio estimar é, de todas as coisas estimadas, o tesouro e a joia. Apenas através do estimar existe valor: e sem o estimar seria oca a voz da existência. Escutai isso, ó criadores! (NIETZSCHE, 2011, p. 55-56).

Temos, pois, segundo a passagem acima, que os criadores de um Estado, enquanto nação, devem ter valores que possam ser reconhecidos por todos os membros de uma sociedade, já que esses são considerados como seres racionais, a ponto de conceberem como sendo razoáveis as formas de cooperação entre si. Tais valores são criação de pessoas interessadas no bem comum, posto que essas se consideram livres e iguais. Nesse sentido, não

é de se estranhar que valores como “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, defendidos pelos revolucionários franceses, não soassem doce aos ouvidos de outros povos, inclusive os povos vítimas da opressão perpetrada pelos revolucionários. Afinal, se todos são seres humanos, e se todos são dotados da capacidade de valoração e estima, como bem afirma Nietzsche, então é óbvio que eles serão capazes de criar valores e princípios que possam ser usados como norte para guiar os rumos de um povo. Portanto, em Nietzsche temos uma capacidade que torna todos os seres humanos dignos de respeito e estima, a saber, a capacidade de se estimarem como seres dignos de respeito, sendo, portanto, reconhecíveis como iguais, seja pelos seus, seja pelos outros.

Foi sobre igualdade que este texto quis tratar, mais precisamente, igualdade de oportunidade. Imaginemos o que teria acontecido com as colônias europeias se a esses povos fosse dada a igualdade de oportunidade legada apenas às metrópoles? Neste momento, o leitor deve estar imaginando que esse meu questionamento se trata de um delírio anacrônico. Mas só se considerarmos um anacronismo tratar os seres humanos de forma digna. Porém, o leitor poderia retrucar que outrora as pessoas não eram todas tratadas como seres humanos. Mas se com quase dois milênios de domínio da religião cristã no ocidente, não houve a criação de uma concepção de humanidade que permitisse libertar todos os povos do jugo da tirania e da opressão pautados na noção de que todos somos filhos de Deus, o que mudou? Ora, a resposta é simples, o credo cristão não passou de uma forma ideológica de sujeição dos povos, ao passo que o que prevalecia no reino político era o pragmatismo das relações públicas e de Estado. Se uma concepção de igualdade entre os homens, calcada numa noção de crença religiosa, fosse realmente eficaz, os vários povos que se converteram à religião dos colonizadores teriam reconhecido a sua dignidade e não teriam sido escravizados e nem sofrido nas mãos dos usurpadores. O fato é que se o cristianismo realmente tornasse os homens iguais, os europeus não os teriam apresentados aos povos colonizados.

Portanto, precisamos de outro elemento que possa ser balizador das noções de igualdade e de justiça social entre as pessoas. Esse elemento, obviamente, não pode ser pautado em uma noção religiosa, posto que essa é subjetiva e nada tem a ver com o pragmatismo do mundo político de fato. Afinal, não adianta nada um indivíduo afirmar que faz parte da mesma crença do seu opressor, pois ele oprime por motivos materiais, enquanto usa justificativas místicas para maquiagem suas reais intenções. Acreditamos que o filósofo estadunidense John Rawls, em sua concepção conhecida como teoria da justiça como equidade, apresenta uma saída plausível para o impasse em que nos encontramos, a saber, porque os diferentes são tratados de forma indigna numa sociedade que é historicamente

plural. Foi isso que mostramos aqui neste texto, que a educação, enquanto elemento formador da consciência do indivíduo e da formação da estima, faz com que as pessoas educadas através de uma concepção rawlsiana de justiça reconheçam o pluralismo como sendo um elemento do reino da democracia, ao passo que toda uniformização seria uma forma de opressão em uma sociedade plural como a brasileira.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Ed. Bilingue/Vega Ltda, 1998.

CIDADÃO. Composição de Lucio Barbosa dos Santos. Fonte: LyricFind. Letra de Cidadão © Sony/ATV Music Publishing LLC.

NIETZCHE, F. **Assim falou Zaratrusta**. São Paulo: Cia das Letras. 2011.

PORTO, L. S. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 4. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

PROFESSOR DE ARTE OU PROFESSOR QUE MINISTRA AULAS DE ARTE?: um olhar sobre a Arte Educação na cidade de Uruçuí - Piauí

Cícero Fernando de Moura Paz¹

Iracielly da Silva Martins²

1 INTRODUÇÃO

As ideias apresentadas neste texto expõem os resultados de uma pesquisa contemplada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-Jr) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), realizada entre os anos de 2015 e 2016, junto aos professores que ministraram aulas de Arte³ nas escolas públicas do 6º ao 9º ano da cidade de Uruçuí – PI. Ressaltando a importância da disciplina para o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes e sua obrigatoriedade enquanto componente curricular, a pesquisa teve como objetivo traçar o perfil desses profissionais, destacando as suas opiniões acerca da disciplina, seu nível de formação, a frequência com que participavam das formações e o grau de impacto que essas causaram nas suas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizou-se a aplicação de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas como metodologia de pesquisa.

Para a análise dos dados e desenvolvimento das ideias expostas neste artigo foram utilizados como revisão bibliográfica os seguintes textos: “Formação e profissionalização docente” (ROMANOWSKI, 2010), “Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores” (IAVELBERG, 2003), “Metodologia do ensino de Arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009), “Artes visuais, dança, música e teatro: práticas e colaborações docentes” (MÖDINGER *et al.*, 2012) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

Distante aproximadamente 453km da capital, Teresina, Uruçuí é destaque no cenário econômico do estado, graças ao seu potencial agrícola. Tendo o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do Piauí, R\$ 59 mil, o município superou a cidade de São Paulo, R\$ 57, e a média nacional, R\$ 31, segundo dados do IBGE (2017). Seus arranjos

¹ Arte educador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Uruçuí. Mestrando em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). E-mail: cícero.paz@ifpi.edu.br.

² Aluna do 6º período do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do IFPI, *Campus* Uruçuí. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-Jr) do IFPI. E-mail: iraciellyps01@gmail.com.

³ Quando a palavra “Arte” aparecer com letra inicial maiúscula refere-se ao componente curricular, e com letra minúscula, à área de conhecimento e/ou manifestações artísticas.

produtores trouxeram, além dos excelentes resultados para a economia local, instituições de ensino como a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Aberta do Brasil – UAB (UFPI/UESPI) e o IFPI. Porém, tanto as riquezas provenientes do agronegócio quanto à presença de instituições de nível superior, não garantiram bons resultados no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2020), realizado em 2017. Com um índice de 3.4 na 8ª série/9º ano, o município ficou abaixo de cidades como Joaquim Pires (4.5), Betânia do Piauí (4.3), Riacho Frio (3.7) e Pau D'arco do Piauí (3.6)⁴, quatro das cem cidades com a menor renda per capita do país (TERRA, 2020).

Inseridos nessa realidade estão os alunos que ingressam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPI, revelando, ao longo de todo o primeiro ano, suas dificuldades na escrita, leitura e interpretação de texto. Na sua maioria, egressos de escolas públicas⁵, percebemos, além da dificuldade de adaptação às mais de vinte disciplinas, a discrepância em relação aos egressos de escolas privadas. No entanto, quando o assunto é Arte, todos estão no mesmo nível. Logo no primeiro dia de aula, quando respondem a um questionário diagnóstico, mostram desconhecerem conteúdos imprescindíveis à compreensão e ao desenvolvimento de habilidades trabalhadas nos anos finais da educação básica, como os “elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte” (BRASIL, 1998, p. 52). Afirmam conhecer a importância da arte para a humanidade, mas não conseguem justificar; dão alguns exemplos de linguagens artísticas no lugar do conceito de arte, e quando perguntados sobre o que mais gostam na disciplina, a maioria responde: “Desenhar”!

Nesse cenário, amplia-se a necessidade e a possibilidade de formar os jovens capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, prepará-los para se situar no mundo contemporâneo e dele participar de forma proativa na sociedade e no mundo do trabalho (IFPI, 2015, [n. p.]).

Oferecendo-se como um campo riquíssimo de conhecimentos, as artes estabelecem uma estreita relação com a vida, história e cultura dos povos, o cotidiano e suas conexões com as demais áreas do conhecimento. Segundo Mödinger *et al.*, (2012, p. 41) a Arte “é fundamental, tanto para a compreensão de nossa trajetória no mundo da riqueza cultural acumulada quanto para a produção de novas manifestações culturais que precisamos incentivar”. Seu ensino apresenta outros meios de responder os problemas do cotidiano, que,

⁴ Índice obtido na segunda fase do ensino fundamental das escolas municipais, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração (BRASIL, 2020).

⁵ Segundo a coordenação de Controle Acadêmico do IFPI – Campus Uruçuí, 83% das matrículas realizadas em 2016 são de alunos egressos de escolas públicas.

muitas vezes, não são possíveis através do uso de palavras e números. Por meio dela o ser humano estimula todas as suas capacidades intelectuais, abrangendo uma ampla variedade de domínios, o que nos leva a pensar em uma educação que não privilegie apenas o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, mas o indivíduo no seu todo.

As artes provocam a observação, a apreciação, o dissenso, a reflexão crítica, a fruição, a curiosidade, a experimentação, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir e confrontar formas, palavras, cores, gestos, sonoridade, de reconhecer qualidades estéticas em obras e em fazeres diversos que se apresentam em seu entorno (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 40).

Ao justificar a presença da arte na educação escolar, algo recorrente na vida daqueles que trabalham com a Arte educação, Ferraz e Fusari (2009, p. 18) afirmam a importância de compreender essa linguagem como um modo específico “de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo”. Entretanto, os educadores necessitam se empenhar na condução dos alunos rumo ao produzir, ler e conhecer as diversas modalidades artísticas e a história cultural delas, bem como as metodologias específicas desse ensino. “Em síntese, é preciso aprender a saber arte e saber ser professor de arte” (*IBID.*, p. 60).

Neste sentido, se aprender arte é “desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações que o aluno realiza no ambiente natural e sociocultural” (BRASIL, 1998, [n. p.]), havia a necessidade de uma investigação a respeito do ensino de Arte ministrado na cidade de Uruçuí. Uma vez que seu objeto de estudo e de conhecimento, que é a própria arte, não se desenvolveu de maneira progressiva durante os ciclos anteriores, prejudicando o percurso criativo e reflexivo do aluno ao longo do ensino médio.

Preocupados, não apenas com os alunos que ingressam em nossa instituição, mas também com o ensino de Arte nas escolas públicas da região, realizamos uma pesquisa intitulada: O perfil dos professores que ministram aulas de Arte nas escolas de 6º ao 9º ano da cidade de Uruçuí- PI. Pretendíamos verificar como esse componente curricular tem sido ministrado e quais conhecimentos os alunos dessas escolas vêm adquirindo ao longo do ensino fundamental. Indo além de uma simples verificação de dados, nossas conclusões se tornaram o primeiro passo para que se tenha acesso a recursos que venham a ser utilizados de forma mais efetiva na educação, sobretudo, no que tange à formação de professor.

Para isso, tomamos como objeto de análise aquele que “tem como ofício ser mestre, promover a humanização das crianças, dos jovens, do outro e de si mesmo”

(ROMANOWSKI, 2010, p. 17). Entendendo por ofício, o “fazer qualificado de um coletivo de trabalhadores que possui identidade, história própria, preparo e formação específica, que desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social” (OP. CIT., p. 17), esperando que tais profissionais sejam detentores dos saberes docentes, ou ao menos, os saberes específicos da arte⁶.

Debruçando-nos um pouco sobre os saberes docentes, destacamos a classificação feita por Martins (2003 *apud* ROMANOWSKI, 2010), que muito nos auxilia na identificação dos “possíveis professores” de Arte, em meio aos profissionais que ministram aulas de Arte. Segundo o autor, existem três saberes essenciais ao profissional docente: os **saberes da experiência** - adquiridos ao longo da prática em sala de aula, os **saberes pedagógicos** - também conhecidos como “didáticos”, adquiridos através do estudo das ciências educacionais ministrados nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura e formação continuada e, por fim, os **saberes específicos** - também conhecidos como “conteúdos disciplinares”, aqueles adquiridos, *a priori*, durante a formação inicial dos docentes.

Quando nos referimos aos “possíveis professores” de Arte, levamos em consideração a escassez de profissionais licenciados em, pelo menos, uma das linguagens artísticas trabalhadas na educação básica por essa área de conhecimento. Tal escassez se justifica pelo fato de haver uma única instituição, em todo o estado do Piauí, que oferta cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música⁷. Outro agravante é o reduzido número de vagas ofertadas pelas Secretarias de Educação nos concursos que realiza. Só para ilustrarmos, de acordo com os últimos editais lançados pela Prefeitura de Uruçuí, nos anos 2012, 2018 e 2020, sequer havia vaga para professor de Arte (INSTITUTO CIDADES, 2018; ACHE CONCURSOS, 2020); já em 2016, foram ofertadas 2 vagas, tendo três inscritos e nenhum aprovado ao final do certame (INSTITUTO MACHADO DE ASSIS, 2016). Situação igual ocorreu em 2014, quando a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI) ofertou 4 vagas para a cidade de Uruçuí (SEDUC, 2015).

Conhecer o perfil de tais profissionais, seu nível de formação, a frequência das capacitações que participaram e as condições de trabalho que lhes foram ofertadas nos dará um diagnóstico real do ensino de Arte ofertado pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual aos futuros ingressantes no IFPI/*Campus* Uruçuí. Partindo do meio social que nos encontramos e das reflexões geradas sobre o tema e suas possíveis conclusões,

⁶ Romanowski utiliza-se da fala de Arroyo a fim de destacar a identidade docente como um processo de construção individual e coletiva dos profissionais (ARROYO, 2000 *apud* ROMANOWSKI, 2010).

⁷ A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é a única instituição que oferta os cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, sendo ofertado apenas no *campus* Petrônio Portella, em Teresina - PI.

confirmaremos, ou não, o número reduzido de profissionais com formação em licenciatura plena em Educação Artística, Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro que ministram aulas de Arte.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos nossa jornada em busca dos professores, fez-se necessário investigarmos o número de escolas localizadas na zona urbana, que ofertaram turmas de 6º a 9º ano em 2016, e a quantidade de professores de Arte lotados nessas unidades de ensino. Segundo a Secretaria Municipal de Educação e a 11ª Gerência Regional de Educação (GRE), 14 professores ministraram aulas de Arte nas cinco unidades de ensino que se encaixam no perfil pesquisado, sendo essas, três municipais: Arica Leal, Lourdes Cury e Itajacy Pacheco, e duas estaduais: Manuel Leal e Patrício Franco.

Tais informações nos causaram estranheza, tendo em vista o elevado número de professores em relação ao número de alunos matriculados nessas escolas. Se levarmos em consideração as matrículas realizadas no ano de 2015⁸, seriam necessários, no máximo, sete, e não 14 professores para o ensino de Arte. Só nas unidades escolares Manuel Leal e Patrício Franco, no ano de 2016, foram lotados cinco professores para um total de 292 alunos. Supondo um limite de 35 alunos por sala e uma carga horária de duas aulas semanais por turma, seriam necessários apenas dois professores. Diante desses dados, surgiu-nos o seguinte questionamento: seriam esses profissionais todos formados em Arte, assim justificando o reduzido número de vagas ofertadas nos últimos concursos, ou apenas uma manobra utilizada pelas escolas com o objetivo de complementar a carga horária dos professores de outras disciplinas?

Pois bem, já sabíamos em quais escolas encontraríamos os professores, mas precisávamos de um método investigativo que fornecesse, de maneira precisa, o máximo de informações sobre esses profissionais. Optamos pela elaboração de um questionário misto, com alternância de perguntas abertas e fechadas, dividido em duas partes. A escolha do método se justifica pela facilidade em interrogar uma grande quantidade de pessoas em um pequeno espaço de tempo, além da liberdade que é dada ao questionado no momento das perguntas, uma vez que a presença do pesquisador não se faz necessária nem interfere no momento das respostas.

⁸ Número total de matrículas das cinco escolas: 1.219, sendo 772 nas escolas municipais e 447 nas escolas estaduais.

Inquiríamos, na primeira metade do questionário, informações básicas como: sexo, idade, forma de contratação, número de aulas que ministra semanalmente, nível mais elevado de formação, quantidade de tempo que trabalha com o componente curricular Artes e sua opinião sobre a importância dessa disciplina no ensino fundamental. Na segunda metade, nos interessava o desenvolvimento profissional do investigado, sua participação em cursos, oficinas, conferências, seminários, visitas e pesquisas realizadas nos últimos 18 meses. Questionamos também se houve liberação ou algum incentivo por parte da secretaria de educação à qual está vinculado, e o nível de impacto que essas atividades causaram em seu aprimoramento profissional.

Vale destacar que ao iniciarmos a aplicação do questionário, evidenciamos a preocupação dos professores quanto às possíveis consequências que suas respostas trariam, pois do universo de 14 profissionais, dois não quiseram participar da pesquisa e outros cinco condicionaram sua participação a não assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Através do diálogo e da garantia que respeitaríamos a condição imposta pelos pesquisados, contamos com a colaboração de 12 profissionais, uma amostragem correspondente a 85,7% dos professores que ministram aulas de Arte nas escolas de 6º ao 9º ano na cidade de Uruçuí.

3 PERFIL DOS PROFESSORES QUE MINISTRAM AULAS DE ARTE

Antes de iniciarmos a análise dos dados, ainda durante a aplicação dos questionários, já nos chamava atenção o predomínio feminino na docência da disciplina. As professoras correspondiam a 91,6% dos entrevistados. Aproveitamos a oportunidade para destacar o importante papel das mulheres na educação, principalmente na Arte educação brasileira, tendo como seus maiores expoentes Noemia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife⁹, e Ana Mae Barbosa, responsável por sistematizar a Abordagem Triangular¹⁰. Voltando aos dados, quanto à forma de contratação, 75% dos profissionais eram efetivos e os outros 25% foram contratados pela SEDUC-PI, como professores substitutos. Ao observarmos mais atentamente esses números, percebemos que, além da distinção entre os vínculos empregatícios desses profissionais, todos os professores que ministram aulas de Arte pela

⁹ A Escolinha de Arte do Recife (EAR) surgiu no Movimento Escolinhas de Arte (MEA), iniciado nos anos 1940. O movimento tem por objetivo a pesquisa de novos parâmetros para a arte-educação, fundamentados na liberdade de expressão (ITAÚ CULTURAL, 2020).

¹⁰ Abordagem metodológica que trabalha a produção artística, a contextualização e a leitura de imagem no ensino de Arte.

secretaria municipal de educação são efetivos. Fato no mínimo controverso, tendo em vista as duas vagas abertas e não preenchidas pelo concurso público realizado no mesmo ano em que esses dados foram coletados.

Um argumento possível para a abertura de mais vagas em concurso público é a carga horária lotada; no entanto, tal justificativa é descartada logo que observamos o número de aulas ministradas semanalmente por esses professores. Com relação a esse item da pesquisa, 41,66% afirmaram ministrar de 10 a 20 aulas semanais, 25% ministravam de 20 a 30 aulas e, estranhamente, 25% ministravam menos de 10 aulas e 8,33% ministravam mais 40 aulas semanais, contrariando os preceitos da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Dando prosseguimento à análise dos dados, todos os entrevistados declararam possuir curso superior, sendo que 58,33% tinham um curso de Especialização (*Lato Sensu*) como o nível mais elevado de sua formação. Número significativo, se comparado com a média nacional em 2017 (36,2%) e a meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE, que é formar 50% dos professores da Educação Básica, em nível de pós-graduação, até o fim de 2024 (OBSERVATÓRIO DO PNE, [n. d.]). Quanto à faixa etária, 91,6% estavam acima dos 30 anos, apesar dos 41,6% revelarem ser aquele o primeiro ano que trabalhavam com a disciplina de Arte. Percebemos, entre esses dois últimos itens, um conflito de informações, pois, mesmo considerando o número de professores contratados temporariamente pela SEDUC-PI, que corresponde a 25%, ainda restariam, pelo menos, 16,6% de professores efetivos ministrando pela primeira vez esse componente curricular. Somando-se aos dados, o fato de não haver professores aprovados nos últimos concursos, como explicaríamos tal relação? Teriam esses professores outra formação que não a de Arte?

Tal hipótese não estaria distante da realidade, levando-se em consideração o levantamento feito pela ONG Todos pela Educação, com dados do Censo Escolar de 2018, publicado pelo site de notícias UOL. Segundo a reportagem (BERMÚDEZ, 2019, [n. p.]), “37,8% dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental não tinham licenciatura ou complementação pedagógica na área da disciplina pela qual eram responsáveis”. Em outras palavras, mais de um terço dos professores brasileiros não tem formação para dar aulas nas disciplinas que lecionam. Apesar dos tristes e alarmantes números, percebemos uma significativa melhora, se compararmos com os dados divulgados pela mesma organização, em 2013 (SANTOS, 2014), quando esse percentual correspondia a 67,5%. Naquela ocasião, só na região Nordeste o número chegava a 82,4%.

Para especialistas em educação, a falta de habilitação dos professores na área em que lecionam pode prejudicar o ensino. "Professor que não tem licenciatura na área não tem as técnicas para ensinar o conteúdo. Não basta ser bom em Matemática, por exemplo, tem de saber como ensinar Matemática e isso é algo que se aprende durante a formação específica", afirma o diretor acadêmico do Instituto Singularidades. "Isso é pior quando se considera que há um número expressivo de professores que nem sequer tem ensino superior. Isso é um problema do país, não temos mão de obra qualificada suficiente para atender demandas básicas como essa." (SANTOS, 2014, [n. p.]).

Infelizmente, a educação ofertada nas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Uruçuí contribuiu com esses índices, uma vez que todos os entrevistados declararam não possuir formação específica para ministrar a disciplina de Arte, utilizando-a como complemento às suas cargas horárias. Como se já não fosse grave a situação, três desses profissionais possuíam o curso de Pedagogia como formação inicial; em outras palavras, 25% desses professores sequer poderiam atuar nos anos finais do ensino fundamental. A saber, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, parágrafo 6º, afirma as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro como linguagens constitutivas do ensino da Arte. Com isso, cabe somente aos professores formados em uma dessas linguagens a responsabilidade sobre esse componente curricular.

Os dados até aqui apresentados revelam uma identidade docente desfigurada por arranjos administrativos, cujas ações em nada se aproximam de uma resolução definitiva do problema. Deste modo, abrimos um parêntese à fala de Romanowski (2010), para descrever os componentes da identidade docente essenciais nas relações que se estabelecem durante a prática docente:

Entre os componentes da identidade docente está o conhecimento, que é objeto da relação professor e aluno, permanentemente renovado, ampliado. Agregam-se a essa relação os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da prática pedagógica, articulando o conhecimento local com o universo (ROMANOWSKI, 2010, p. 20).

Mas como seria possível identificar nossos entrevistados como profissionais “docentes”, se o “componente conhecimento”, descrito como “objeto da relação professor e aluno”, não faz parte da formação inicial de tais professores? Uma vez que os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da prática pedagógica são seriamente comprometidos pela falta dos conhecimentos específicos da disciplina.

Devemos considerar a natureza epistêmica dos campos disciplinares, a própria experiência docente situada social e historicamente e a ética profissional. [...] A ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que faz bem, isto é, que é bem feita do ponto de vista técnico-estético, e uma ação que faz bem do ponto de vista ético-político, a nós e aqueles a quem dirigimos (RIOS, 2003 *apud* ROMANOWSKI, 2010, p. 20).

O fazer “bem feito” na ação docente parte de uma formação inicial adequada, seguida pela necessidade de aprimoramento das práticas docentes, alimentada pela formação continuada e desenvolvida através das condições básicas de trabalho. Daí o objeto desta pesquisa ser os profissionais que ministram aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, entendendo por professor de Arte ou Arte Educador, aqueles formados em uma das linguagens artísticas regulamentadas pela LDB. Segundo Iavelberg (2003, p. 11), a função desses professores deveria assemelhar-se à de um regente de orquestra a conduzir os instrumentistas (alunos) “na construção coletiva e individual dos processos e produtos da aprendizagem”.

Por não possuírem formação específica sobre os conhecimentos da arte, tal comparação não deveria ser aplicada aos nossos entrevistados, entretanto, eles regiam seus alunos através de desconhecidas partituras, provocando desafinados sons no ensino de Arte da cidade de Uruçuí.

O professor deve conhecer a natureza dos processos criativos dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar ideias próprias sobre a arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos, historiadores ou apreciadores (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Em relação ao desenvolvimento profissional dos nossos entrevistados, nos 18 meses que antecederam a pesquisa, 75% afirmaram ter participado de curso/oficinas de trabalho, 50% participaram de conferências e seminários sobre educação, 41,6% fizeram visitas de observação em outras escolas, 50% contribuíram com programas de qualidade e 58,3% realizaram pesquisas individuais ou colaboraram em algum tópico de seu interesse profissional. Porém, apenas 41,6% dos professores consideraram que alguma dessas atividades causaram grande impacto em seu processo formativo. Apenas um dos entrevistados foi liberado das suas atividades docentes para que pudesse participar de qualquer tipo de atividade de formação continuada.

Sabendo que “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional” (IBIDEM, p. 131), gostaríamos de retomar os dados descritos no parágrafo anterior, destacando os diferentes olhares sobre essa modalidade formativa. De um lado, vimos o esforço dos professores em participar de atividades de desenvolvimento profissional, demonstrando conhecimento da importância de se manter atualizado para o exercício da docência. Do outro, não podemos dizer o mesmo das secretarias de Educação, que pouco contribuíram para o aprimoramento dos seus funcionários, não criando as condições necessárias para que participassem de qualquer tipo de capacitação. Caso houvesse um

incentivo por parte daqueles que fazem a gestão educacional, talvez fosse maior o número de professores que percebessem um impacto mais significativo dessas atividades em seus processos formativos, resultando em melhorias tanto para o profissional quanto para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das riquezas produzidas pelo agronegócio e das instituições de ensino superior instaladas em Uruçuí, ofertando cursos de licenciatura e pós-graduação, o município ainda não tem alcançado resultados significativos nas últimas avaliações do IDEB. No que tange ao ensino da Arte, concluímos que, além de não haver profissionais licenciados em uma das linguagens artísticas necessárias para o ministério desse componente curricular, os poderes executivos, estadual e municipal, não se esforçam em preencher as vagas com professores da área, muito menos incentivam a formação continuada daqueles que, por uma eventual situação, tiveram que assumir essa disciplina. Essas razões justificam os alunos egressos de escolas públicas, matriculados em cursos técnicos integrados ao médio no IFPI/*Campus* Uruçuí, não conhecerem os conteúdos imprescindíveis à compreensão e ao desenvolvimento de habilidades trabalhadas nos anos finais da Educação Básica.

Finalmente, vimos um componente curricular obrigatório e de grande importância para a formação intelectual e cultural, servindo como um mero conjunto de horas a serem fatiadas entre os professores que necessitam preencher sua carga horária. No entanto, ao isentarmos esses profissionais pelo descaso com a disciplina de Arte, gostaríamos de destacar o empenho deles ao demonstrar respeito e compreensão quanto à importância dessa área de conhecimento para a formação humana dos alunos de ensino fundamental das escolas públicas de Uruçuí.

REFERÊNCIAS

ACHE CONCURSOS. **Edital Processo Seletivo da Prefeitura de Uruçuí-PI 2020.** 29/02/2020 às 01:31. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-processo-seletivo-da-prefeitura-de-urucui-pi-2020>. Acesso em: 9 jun. 2020 às 23:37h.

BERMÚDEZ, A. C. **De cada 10 professores do fundamental, 4 não têm formação no que ensina.** São Paulo, 24/06/2019, às 23h59. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/06/24/de-cada-10-professores-do-fundamental-4-nao-tem-formacao-no-que-ensinam.htm?cmpid>. Acesso em: 14 jun. 2020 às 23:03h.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Palácio do Planalto. Casa Civil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20072010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014 às 08:25h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 jun. 2020 às 08:47h.

ESCOLINHA de Arte do Recife (EAR). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao343537/escolinha-de-arte-do-recife-ear>. Acesso em: 13 jun. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2020 às 21:12h.

IFPI. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em agroindústria na forma integrada,** 2015.

INSTITUTO CIDADES. **Editais.** Disponível em: <http://www.institutocidades.org.br/Concurso.aspx?ID=35>. Acesso em: 21 set. 2015 às 15:20h.

INSTITUTO MACHADO DE ASSIS. **Editais e resultados.** Disponível em: <http://www.institutomachadodeassis.com.br/documentos/editais/INST-MACHADODE-ASSIS-201-resultado-preliminar-das-provas-objetivas.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016 às 17:48h.

MÖDINGER, C. R. *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes.** Erechim: Edelbra, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. [n. d.]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16-professores-pos-graduados/indicadores#:~:text=A%20maioria%20dos%20professores%20com,de%20um%20tipo%20de%20P%C3%B3s>. Acesso em: 16 jun. 2020 às 16:38h

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SANTOS, B. F. 67,5% dos docentes do fundamental não têm habilitação na área em que dão aula. **O Estado de São Paulo (ESTADÃO)**, São Paulo, 23 de abril de 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>. Acesso em: 22 set. 2015 às 19:43h.

SEDUC-PI. **Edital e resultado**. [n. d.]. Disponível em: http://www.seduc.pi.gov.br/editais/edital_56087941_aprovados.pdf. Acesso em: 24 set. 2015 às 16:05h.

TERRA. **Renda per capita de todas as cidades**. Disponível em: <http://economia.terra.com.br/infograficos/renda/>. Acesso em: 9 jun. 2020 às 22:20h.

A LEI Nº 13.415/17 E A INVIABILIZAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Hewerton Aparecido Lopes¹

Wellington Francisco Bescorovaine²

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar uma formação integral, especificamente no Ensino Médio, tendo o trabalho como princípio educativo, é imprescindível valorizar uma educação em que os dois tipos de conhecimentos (geral e específico) estejam imbricados e sejam indissociáveis, ou seja, os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais devem ser incorporados, integrados e contemplados de maneira equânime (SILVA; DINIZ, 2015), sem haver hierarquia entre os componentes curriculares; de modo a superar a dicotomia entre educação academicista e profissionalizante, trabalho manual *versus* trabalho intelectual, cultura geral *versus* cultura técnica.

Na visão de Santos, Nadaletti e Soares (2017), as reformas direcionadas a alterar concepções educacionais são, ao mesmo tempo, discussões paralelas travadas no campo ideológico, as quais envolvem disputas por diferentes projetos de sociedade. No caso do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), o projeto de sociedade está apoiado, entre outras dimensões, na negação ao amplo acesso a uma educação gratuita e de qualidade, e promove uma “formação contrária aos ideais de dignidade e justiça social, [...] desvinculada das necessidades da maioria da população” (REGIS, 2019, p. 52).

Em meio ao cenário instituído pela “contrarreforma” revestida de lei, há a acentuação da polaridade de duas concepções de educação: uma vinculada ao liberalismo econômico

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Especialista em Metodologia e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Educação Física pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Umuarama, lotado na seção pedagógica e de assuntos estudantis. E-mail: hewerton.lopes@ifpr.edu.br.

² Mestre em Tecnologias Limpas pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Especialista em Planejamento Urbano pela Universidade Alfamerica - SP. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG). Discente do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* de Assis Chateaubriand - PR. Atua como profissional liberal na área de Arquitetura e Urbanismo sob Registro do CAU nº A168834-0. E-mail: wellingtonbescorovaine@gmail.com.

engendrado pelas forças hegemônicas do capital; e outra que pretende evoluir em direção à transformação da realidade (REGIS, 2019, p. 57).

Nesse sentido, este trabalho se propôs a compreender os possíveis retrocessos da Reforma do Ensino Médio, em detrimento do conceito de educação integral, que considera as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para uma formação humana, omnilateral e emancipatória (RAMOS, 2008).

Por meio da revisão bibliográfica de textos técnico-científicos, realizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), buscou-se empreender uma análise crítica desse dispositivo legal que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), apresentando as principais mudanças ou implicações dele decorrentes.

A seguir, com base nos estudos de Araújo e Frigotto (2015), Freitas (2018), Macedo (2018), Morello (2019), Sacristán (2010), Santos, Nadaletti e Soares (2017), Saviani (2003), Silva (2017a, 2017b, 2019, 2020), Peroni, Caetano e Lima (2017), Ramos (2008, 2017); Regis (2019) e Young (2007), serão discutidos: a redução do acesso ao conhecimento das ciências básicas e a negação do direito à permanência e êxito pelos estudantes da classe trabalhadora; a proposta centralizadora da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), que impõe uma base única em âmbito nacional, ignorando as especificidades regionais, e retoma a concepção da formação por competências; o incentivo e a viabilização de parcerias das instituições públicas com o setor privado, por meio da reforma, e seu caráter privatizador; e, por fim, apresenta os pontos que ainda cabem regulamentação por parte de algumas secretarias estaduais e aponta possibilidades de lutar por projetos contra-hegemônicos, que reduzam os impactos da recente legislação.

2 A REDUÇÃO DO ACESSO AO CONHECIMENTO BÁSICO E OS ENTRAVES RELACIONADOS À PERMANÊNCIA E AO ÊXITO

Alguns retrocessos acometeram a educação brasileira com o avanço do neoliberalismo, e vêm produzindo reflexos negativos à concretização de alguns direitos conquistados a duras penas (SILVA, 2019). O primeiro deles se refere à MP 746/16, convertida na Lei nº 13.415/17, aprovada sem diálogo com a sociedade, educadores e especialistas, e que permitiu a redução da carga horária das ciências básicas, a fragmentação

do conhecimento por meio dos itinerários, negação do direito ao conhecimento amplo e à formação integral, além da imposição de uma BNCC.

Tal reforma retoma, em partes, o modelo da Lei nº 5.692/71, do período do regime militar, ao apostar na flexibilização do currículo, por meio de itinerários formativos diversificados, que, na realidade, segmenta, diferencia e hierarquiza o conhecimento, visto que essas ofertas ficam limitadas às possibilidades disponíveis nas redes de ensino, em especial, nas redes estaduais (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

Além da fragmentação do conhecimento, há ainda a tentativa de esvaziá-lo, visto que a lei determina uma diminuição da carga horária destinada à formação geral, que antes era de no mínimo 2.400h, e agora não poderá ser superior a 1.800h (BRASIL, 2017, [n. p.]). O texto não estabelece uma carga horária mínima a ser cumprida pelas instituições de ensino, apenas restringe e reduz em 600h essa carga horária máxima, em comparação ao texto anterior da LDB. Desse modo, há uma redução clara do acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma formação integral, humana e emancipatória (SILVA, 2017a).

Com a vigência da referida lei, nos dois primeiros anos do ensino médio, o estudante terá acesso ao conhecimento básico, e no terceiro ano ele poderá escolher um dos 5 possíveis itinerários formativos: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, [n. p.]).

Porém, isso de acordo com a possibilidade de cada sistema de ensino, haja vista que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários; sendo assim, caso a instituição mais próxima da residência do estudante, ou a única da cidade – como ocorre em vários municípios pequenos do país –, ofereça somente os que não são do interesse do jovem estudante, na prática, os que não tiverem condições de transporte não terão opção de escolha; e essa, muito provavelmente, será a realidade da maioria dos alunos das classes menos favorecidas (SILVA, 2017a).

Outro ponto preocupante é a obrigatoriedade legal, durante os três anos de formação, somente das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, e a exigência, no currículo escolar, do estudo da Língua Inglesa. Já sobre os demais componentes curriculares, apesar de a lei mencionar que a BNCC “incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, [n. p.]), ela não garante que todas as disciplinas presentes na base nacional serão ofertadas pelas instituições de ensino (SILVA, 2017a).

Nesse sentido, a “contrarreforma” relega a posição das Ciências Humanas e Sociais a uma espécie de conhecimento desnecessário (RAMOS, 2017). Sendo assim, ao diminuir a importância dessas ciências, demonstra-se uma “subvalorização de áreas do conhecimento imprescindíveis para a formação integral do estudante” (REGIS, 2019, p. 55). Essas determinações confluem para uma formação fragmentada, enviesada por interesses estranhos à real necessidade de integração de conhecimentos e perspectiva de compreensão da totalidade e do desenvolvimento da consciência crítica.

Em meio a este cerceamento do direito a uma educação integral ainda há o desafio de garantir a permanência do jovem que chega ao Ensino Médio. Para enfrentar esse desafio, é necessário que as instituições e as políticas públicas reconheçam a realidade do estudante da periferia, da classe trabalhadora e marginalizada deste país, a fim de ampliar as condições básicas que contribuem para a conclusão dessa etapa de ensino (SILVA, 2017a).

Isso inclui acesso: à alimentação, segurança, saúde, bem como ao saneamento básico e transporte; que dependerá de ações conjuntas do poder público, educadores e familiares na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de atender aos anseios dos jovens, sem negá-los o direito ao conhecimento científico socialmente referenciado. No entanto, a proposta da Lei nº 13.415/17 apenas contribui com o cenário de desigualdade social, e dificulta a permanência do jovem que necessita trabalhar, ao mesmo tempo em que precisa receber uma formação básica sólida.

Ainda sobre a permanência e êxito, o Art. nº 13 dessa mesma lei instituiu, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a política de fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Contudo, a lei não estipulou prazos, fontes de recursos e percentuais a serem aplicados para a efetivação da respectiva política. Segundo Silva (2020), essa proposta exige do aluno um tempo mínimo de sete horas diárias de dedicação presencial, portanto, caso não haja políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes mais pobres, as Escolas de Tempo Integral expulsarão aqueles que, por condições socioeconômicas, têm a necessidade imediata do emprego.

Ademais, possibilitou-se, também, a oferta de 20% da carga horária total do Ensino Médio pela modalidade de Ensino a Distância (EaD), podendo, a critério do sistema de ensino, chegar a até 30% no período noturno, e incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos. Isso significa que a carga horária de formação geral, que já está reduzida, poderá ter uma parte oferecida a distância, dificultando ainda mais o acesso ao conhecimento das ciências básicas. Segundo Silva (2020a), não bastasse o prejuízo educacional referente ao esvaziamento do currículo, poucos alunos estarão preparados, tanto

estruturalmente quanto com relação à maturidade, para estudar pela modalidade EaD, mesmo que em parte (20% ou 30%), o que deve contribuir com a exclusão e, conseqüentemente, a evasão desse estudante.

3 UMA BNCC CENTRALIZADORA E ESTRUTURADA POR COMPETÊNCIAS

A BNCC (BRASIL, 2017a) é um documento de caráter normativo, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais de serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Incluída pela Lei nº 13.415/17 na LDB, ela estabelece a obrigatoriedade de uma base curricular comum a todas as escolas da educação básica, determinando os conhecimentos, competências e habilidades esperados, e interferindo, também, na formação de professores e nas avaliações de larga escala.

Contudo, ao não considerar as especificidades regionais, a proposta da base relega a autonomia das instituições e a importância das Ciências Humanas e Sociais, tendo em vista que obriga, apenas, a oferta de português e matemática em todos os anos do ensino médio; desse modo, dispensa a oferta das demais áreas, e traz, novamente, o discurso das competências como transcendente ao conhecimento das ciências básicas (SILVA, 2019). Arelado a isso, têm-se a produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2018, igualmente sem qualquer debate com a sociedade, alterando as Diretrizes de 2012, que eram consideradas por muitos educadores como um avanço nas discussões em torno de um projeto de educação mais emancipatória e crítica.

Vincular a formação da classe trabalhadora à noção de competências reduz drasticamente a viabilidade da formação omnilateral, que considera o homem enquanto sujeito de sua própria história e dotado de várias dimensões, tendo em vista que a concepção educacional da reforma está estritamente envolta a um currículo que visa ajustar a formação “[...] às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho [...]” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 77).

O currículo, de acordo com Sacristán (2010), tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos que farão, ou não, parte desse percurso, sobretudo, sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar, e em que ordem deverá fazê-lo. Sendo assim, ele desempenha uma função dupla: organizadora e, ao mesmo tempo, unificadora do ensinar e do aprender.

Nesse mesmo sentido, conforme afirma Saviani (2003), o currículo se refere à seleção dos conteúdos da cultura a serem desenvolvidos no âmbito escolar, dispostos por meio de disciplinas escolares e seus respectivos programas. O modo como os elementos são organizados e sistematizados no contexto próprio de cada escola constitui-se como um saber peculiar, por ela definido como **saber escolar**.

Contudo, apesar dessas especificidades e da relevância da construção de um currículo a partir da comunidade escolar, o que a BNCC propõe é centralizar e definir uma base de aprendizagens essenciais definidas para cada etapa de ensino e a todas as escolas, em nível nacional, sem oportunizar o diálogo com os profissionais da educação e oferecer condições de que o currículo formal possa ser repensado para as diferentes realidades existentes (MACEDO, 2018).

Mas ao contrário, como bem explica Macedo (2018), ainda que o texto da BNCC defenda que a base nacional é apenas complementar ao currículo em ação, ou seja, aquele que de fato acontece na escola, na realidade, o que se terá é a implementação dessa base em todo território nacional, sem considerar as especificidades de cada comunidade, já que não se oferece condições materiais para que haja esta releitura curricular local.

Além do mais, a proposta da base nacional está estruturada em torno de competências, assim como ocorria com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998), e os conteúdos mais valorizados, de acordo com Morello (2019), são os pragmáticos e de caráter procedimental, ou seja, aqueles considerados de aplicação prática, que auxiliem os estudantes na resolução de situações concretas.

Ao estabelecer um rol de competências a serem atingidas, e não apenas para servir como ponto de partida, além de estabelecer a fragmentação dos conteúdos por intermédio dos itinerários – sem garantir a oferta de todos eles pelas escolas – a proposta da BNCC acentuará ainda mais as desigualdades educacionais no país, visto que ela ignora o fato de que para se ampliar os horizontes dos alunos é imprescindível o papel da escola em oferecer uma base cultural sólida e ampla, para que depois o estudante tenha condições mínimas de fazer suas próprias escolhas (MACEDO, 2018).

Diante desses apontamentos, e em decorrência dos problemas expostos até então, como alternativa à proposta unificada da BNCC, defende-se a construção de um currículo plural e advindo das discussões e do trabalho conjunto de professores e demais profissionais da educação, somados aos membros da comunidade local, estudantes, pais, com o devido apoio do Estado e investimento em infraestrutura e qualificação aos professores, preocupados com as singularidades do coletivo escolar em questão (SAVIANI, 2003).

De acordo com Sacristán (2010), o currículo não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território contraditório e, por vezes, conflituoso, onde são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Sob essa perspectiva, Michael Young (2007) advoga que o conhecimento a se trabalhar nas escolas, denominado “conhecimento poderoso”, deve fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, cuja função seria a de fornecer uma base para se fazer julgamentos e que, geralmente, está relacionada às ciências.

Por isso, ao invés de competências, os currículos deveriam se pautar nesses conhecimentos, já que para alguns adolescentes e jovens, a vivência escolar pode ser a única oportunidade de adquirirem esse “conhecimento poderoso” e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares (YOUNG, 2007). Dessa forma, as experiências e os saberes anteriores dos estudantes devem ser valorizados e reconhecidos, mas como abordagem inicial e problematizadora, pois, negar a socialização do saber historicamente acumulado acarretará, como resultado, que o aluno permaneça, sempre, na mesma condição marginalizada e socialmente desfavorecida.

4 O PROCESSO PRIVATIZADOR DA EDUCAÇÃO INCENTIVADO PELAREFORMA

Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017) e Freitas (2018) a concepção formativa gerencialista na educação é aquela que incorpora no público termos que são próprios do privado, não só normatizando a competitividade, o individualismo, a vigilância, a eficiência de se fazer mais com menos; mas também quando diretores, professores e pedagogos se apropriam do discurso gerencial, que defende a meritocracia, a lógica do empreendedorismo, responsabiliza o professor pelo fracasso do aluno e valoriza as ações e a organização dos currículos que preparam os estudantes para as chamadas avaliações de larga escala.

Com a incorporação dessa lógica privatista há um distanciamento da base escolar, pois professores, estudantes, pais e comunidade em geral, já não participam da maioria das decisões da escola e da construção das políticas educacionais. Peroni, Caetano e Lima (2017) asseveram que com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem, visto que há um esvaziamento da participação e autonomia, e as mudanças são impostas de fora para dentro.

Como parte desse retrocesso, tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a aprovação da BNCC, além de não terem sido debatidas com associações de professores, sindicatos,

pesquisadores, foram aprovadas sob a resistência de parte desses atores. Além disso, o discurso apregoado por esses dispositivos reforça a pedagogia das competências, padroniza o currículo, ignorando as especificidades culturais, e enfraquece as vias democráticas da escola, que são essenciais ao ensino público de qualidade (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

As parcerias entre público e privado, defendidas por alguns secretários estaduais de educação, como os exemplos de Santa Catarina e Espírito Santo, estabelecem a coparticipação de instituições particulares nas escolas, para atender à nova política. Essas parcerias, conforme explicam Peroni, Caetano e Lima (2017), interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos.

Por meio do incentivo e da viabilização de parcerias com o setor privado, retira-se recursos da educação básica. “Essa possibilidade visa, claramente, atender aos interesses do empresariado e suas necessidades de exploração de lucro, além de ter, como consequências, a precarização da educação [...]” (SILVA, 2017b, p. 83-84).

Ao mesmo tempo, ganham espaço e visibilidade alguns movimentos conservadores, a exemplo do movimento Escola Sem Partido (ESP), que surgiu no Brasil em 2004 e teve, desde então, um crescimento descomunal nos últimos anos, provocando consequências devastadoras para o ensino público, tais como: o cerceamento da democracia nas instituições; o silenciamento e a criminalização de professores; apagamento da diversidade; esvaziamento do sentido social do espaço escolar; entre outras. Esses movimentos com ideologias neoliberais pretendem eliminar da escola práticas que se propõem transgressoras, críticas ao *status quo*³, que questionam o pensamento hegemônico e procuram construir alternativas à lógica perversa do capital (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Todas essas discussões ilustram um projeto que visa desestruturar e eliminar a educação pública, promovendo um discurso de que as escolas públicas estão fadadas ao fracasso, na tentativa de facilitar a privatização da educação. Desse modo: o esvaziamento do currículo; o distanciamento do diálogo com a base; a permissão de *vouchers* como forma de transferir o dinheiro do público para o privado; os testes em larga escala, que estabelecem uma lógica competitiva e estreita dos conteúdos escolares; as escolas em tempo integral, sem a devida política de permanência aos estudantes mais pobres; a desvalorização do professor e o sucateamento da carreira docente são algumas das vertentes desse processo privatizador, viabilizadas pela implementação da atual reforma.

³ É uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. Expressão que faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, imprescindível ou essencial.

5 PONTOS DA REFORMA SEM REGULAMENTAÇÃO: o que ainda é possível fazer?

O avanço das políticas neoliberais e suas reformas provoca, dentre outros danos, o enfraquecimento de mobilizações sociais, e, com isso, a educação sofre, ao longo dos anos, consequências no interior de sua prática cotidiana. A visão fatalista da história, ou seja, de que nada pode ser feito para que haja uma mudança da realidade social – próprias da lógica do capitalismo –, desmobiliza muitos educadores e estudantes, que passam a questionar sobre a viabilidade de uma real transformação da sociedade por intermédio da escolarização (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Nesse sentido, há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações, isso é um grande prejuízo:

Pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016, p. 432).

Segundo Paulo Freire (2018, p. 74), “o mundo não é, o mundo está sendo”; portanto, o homem não é apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. Por isso, deve-se constatar a realidade, não para se adaptar a ela, e sim para intervir e planejar possibilidades de mudança. Nesse sentido, ao tomar conhecimento dos retrocessos da Lei nº 13.415/17, deve-se buscar alternativas contra-hegemônicas, que amenizem seus efeitos negativos, alguns deles já apontados no decorrer deste texto.

Sendo assim, apesar de a lei prever a implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2020, muitos estados da federação ainda não regulamentaram a reforma, o que ratifica a importância de se promover debates, grupos de estudos e uma ampla participação da sociedade e de educadores na construção de uma proposta que diminua os prejuízos aos estudantes e professores (SILVA, 2019).

Dentre os pontos que ainda cabem regulamentação pelas secretarias estaduais está a certificação do notório saber, cujos critérios não foram determinados, e a não obrigatoriedade da formação pedagógica aos profissionais que ministrarem componentes nos itinerários técnicos e profissionais. Dessa forma, para lecionar no âmbito do itinerário técnico-profissional, não há necessidade de o docente possuir formação na área, permitindo que os

sistemas de ensino certifiquem o que se convencionou chamar de “notório saber” (REGIS, 2019, p. 54).

Na ótica dos reformadores, o desenvolvimento da qualidade do ensino, relacionada à qualidade da formação teórico-prática daqueles aptos a lecionar, não se mostra relevante, o que diminui a busca pela qualificação docente e, por conseguinte, reduz a excelência do ensino ofertado (SILVA, 2017b). Uma vez que esses profissionais atuarão como professores, faz-se necessário exigir não somente o conhecimento técnico de determinada área, mas também os saberes pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2019).

Outro ponto, de acordo com Silva (2020b), refere-se à falta de critérios e à livre escolha dos sistemas de ensino em oferecer os itinerários formativos, como já foi mencionado, que acomete, especialmente, os estudantes da periferia, que terão dificuldades em se deslocar para outros estabelecimentos de ensino, ou de cidades pequenas com apenas uma escola de ensino médio, visto que não terão a opção de “escolha”, como foi anunciado pelo Governo, ao impor a Reforma.

O estudante, como “protagonista”, fica apenas no *slogan* propagandista, pois, segundo Silva (2019), a atual proposta poderá acarretar, na realidade, no esvaziamento do conhecimento científico básico nos currículos, um forte incentivo à privatização por meio das parcerias entre público e privado na oferta desses itinerários, e uma acentuação das desigualdades entre os estudantes que dependem exclusivamente da rede pública.

A diminuição da carga horária para a formação básica também é um dispositivo de suma importância a ser discutido no âmbito das secretarias estaduais, já que a lei diminuiu de 2.400 horas para o máximo de 1.800 horas, e não garantiu, ao menos, que essas sejam oferecidas integralmente (SILVA, 2019).

No que se refere à atualização das DCNEM, feita pelo CNE em 2018, ela possibilitou a oferta de parte da carga horária do ensino médio no formato EaD (BRASIL, 2018). Ainda que essa modalidade seja válida enquanto meio de formação e de instrumento para o ensino e a aprendizagem, ela requer alguns requisitos imprescindíveis, como maturidade para lidar com as mídias digitais, organização didática e pedagógica próprias, infraestrutura básica, tanto do aluno quanto da escola, acesso à *internet* de qualidade, tutoria presencial e a distância, formação específica dos professores e a disponibilidade de material didático digital e impresso (SILVA, 2019).

Desse modo, deve-se defender que na educação básica a convivência e os aspectos próprios do ensino presencial são fundamentais à formação humana, além de considerar: a

importância das relações sociais para o desenvolvimento psicossocial; a falta de estrutura emocional dos adolescentes, ainda em desenvolvimento, para lidar com a modalidade; a carência de formação inicial e continuada de professores, referentes à EaD; e a inexorável desigualdade material que acomete a maioria da juventude brasileira (SILVA, 2019).

Diante disso, e com base nos preceitos da formação integral, consoante Guimarães (2020), é imprescindível garantir, nas propostas das eventuais audiências públicas que venham a ocorrer nos estados – que ainda não implementaram o Novo Ensino Médio – a exigência para todas as escolas das 1.800h da formação básica, além da oferta dos componentes das ciências básicas não contemplados de maneira satisfatória, como disciplinas eletivas nos itinerários formativos, a exemplo das experiências de outros estados.

Bem como, responsabilizar o poder público pela oferta integral dos itinerários, de modo a garantir, também, que as escolas iniciem com um número mínimo deles e que avancem, gradativamente, e em um curto prazo preestabelecido, para a oferta dos cinco itinerários possíveis em todas as instituições de ensino médio do país. Além de não permitir que profissionais sem a devida habilitação pedagógica consigam atuar, de maneira indiscriminada, no itinerário da formação técnica e profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, a partir dos problemas expostos, que há muitos desafios a serem enfrentados por aqueles que acreditam que a fragmentação do conhecimento implica na ruptura e consequente redução da perspectiva da justiça social e da dignidade humana (REGIS, 2019). Logo, afastar das classes sociais menos favorecidas a possibilidade de acesso a uma formação integral, deturpa a própria função da escola, visto que ainda que seu currículo seja campo de disputas políticas (SACRISTÁN, 2010), ela pode colaborar para a conquista da autonomia e emancipação humana, e para a compreensão da totalidade.

Dentre os retrocessos elencados, por meio da aprovação da Lei nº 13.415/17, estão a redução da carga horária das ciências básicas, a fragmentação do conhecimento por meio dos itinerários, a negação do direito ao conhecimento amplo e à formação integral, além da imposição de uma BNCC única, que desconsidera as características locais de cada comunidade escolar, relega a importância das Ciências Humanas e Sociais, e retoma o discurso das competências como transcendente ao conhecimento das ciências básicas (SILVA, 2019).

Além disso, o fomento à implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral contribui com o cenário de desigualdade e dificulta a permanência do jovem que necessita imediatamente do emprego, ao mesmo tempo em que recebe uma formação básica concreta, e, por conseguinte, acabarão expulsos dessa etapa da escolarização e impossibilitados de concluir seus estudos (SILVA, 2020).

Evidenciou-se o viés privatizador presente na reforma, e como a naturalização do privado no público enfraquece a democratização da educação, potencializa o esvaziamento da participação e autonomia das instituições, além de retirar recursos da educação básica e empregá-los de modo a atender e beneficiar as demandas do empresariado (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017). As parcerias público-privado, no âmbito educacional, interferem, dentre outras coisas, na seleção dos conteúdos, na estrutura e organização do currículo, influenciam a formação inicial e continuada dos professores, e as decisões que envolvem a gestão escolar.

Nesse mesmo contexto, também é preocupante a expansão de movimentos conservadores, que visam cercear as vias democráticas no âmbito das escolas; excluem do debate temas que abordam e valorizam a diversidade no espaço educacional, além de penalizar professores e instituições que questionam o pensamento dominante.

Por fim, ao elencar esses retrocessos da Lei nº 13.415/17, sugeriu-se aos educadores e à comunidade escolar buscar alternativas contra-hegemônicas que diminuam os prejuízos apresentados pela reforma, e afirmou-se, com base em Silva (2019), a importância das secretarias estaduais de educação, que ainda não a regulamentaram, em promover debates, estudos e uma ampla participação da sociedade nessas discussões. Dentre os pontos sem regulamentação, estão: a certificação do notório saber; a não obrigatoriedade da formação pedagógica para lecionar nos itinerários técnico-profissionais; a possibilidade de oferta de parte da carga horária em EaD; a definição de uma carga horária mínima para a formação básica, de forma a garantir as 1.800 horas possíveis; e a garantia da oferta dos cinco itinerários formativos em todas as escolas de ensino médio.

Ressalta-se a necessidade de estudos complementares que investiguem as propostas de implementação do Novo Ensino Médio no âmbito dos estados, e que incentivem o debate em torno das implicações do avanço neoliberal e da lógica capitalista nas reformas educacionais. Para que assim, educadores e comunidade escolar tenham condições de se opor a essa concepção estreita de educação, e assumam o compromisso ético-político para a legitimação de uma formação integral, que considera as dimensões sociais e humanas de seus educandos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão[on-line]**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80. 2015. Disponível em: [file:///D:/7956-Texto%20do%20artigo-20820-2-10-20170418%20\(2\).pdf](file:///D:/7956-Texto%20do%20artigo-20820-2-10-20170418%20(2).pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. Introdução: Ensino Médio Integrado: uma formação humana para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 9-19.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de dezembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aos dispositivos da Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF, dezembro, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUIMARÃES, C. Como anda o Novo Ensino Médio. **Revista Poli**, Saúde, Educação e Trabalho: Novo Ensino Médio, Ano XII, n. 68, p. 6-13, jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/revista-poli/revista-poli-68>. Acesso em: 5 maio 2020.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, M. Â.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE**. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MORELLO, A. C. **Impactos da BNCC no Ensino Médio** – 2019. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DnCogsWz3RQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rd>. Acesso em: 10 maio 2020.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

REGIS, L. **A Contribuição do Ensino de História para a Formação dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Química e de Informática do IFSC-Campus Gaspar: o racismo em debate**. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SANTOS, D. de S.; NADALETTI, C. L.; SOARES, M. S. O Ensino Médio Integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. Brasília: IFB, 2017. P. 90-105.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista Educação**, n. 16. São Paulo, 2003, p. 35-38.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. M. N. da; DINIZ, A. L. P. **EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?** Trabalho aprovado pelo GT 18, para a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em Florianópolis/SC, de 04 a 08 de outubro de 2015.

SILVA, M. R. O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas. Brasília: Editora do IFB, 2017a.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017b. p. 71-89.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. **Democracia em Ruínas**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, M. R. Ampliação do direito à educação no Brasil: o que aconteceu com o ensino Médio. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação. abr./jun. 2020a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274. Acesso em: 4 jul. 2020.

SILVA, M. R. **A regulamentação e implementação da reforma do ensino médio** – Lei 13.415/17. Vídeo publicado em 14 de maio de 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2Q3JO2H0jg>. Acesso em: 24 jun. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 maio 2020.

HISTÓRIA DAS DOENÇAS: uma abordagem em sala de aula para o ensino de História

Thayane Lopes Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO

Tudo tem história! Essa é, com certeza, uma das primeiras frases que um estudante de história escuta na universidade, e, assim, aprende a historicizar os fenômenos do cotidiano. Desde março de 2020, convivemos com a palavra pandemia, propagada em todos os veículos de comunicação, nas conversas com familiares e amigos, nos comentários nas ruas. A pandemia de Covid-19 tornou-se parte da vida cotidiana e colocou uma nova questão às gerações atuais: como é viver uma pandemia?

A gripe espanhola, de 1918, era, até então, considerada a grande última pandemia da história contemporânea; e os 102 anos que nos separam desse fato, são marcados por muitas mudanças no campo da medicina, da tecnologia, ciências e afins. Tantas transformações nos trouxe a sensação de estarmos imunes a outro evento dessa magnitude ou, caso acontecesse, preparados para enfrentá-lo. O SARS-CoV-2, uma nova variação da família coronavírus, veio desmentir essa ideia.

A pandemia de Covid-19 coloca em debate vários aspectos da sociedade contemporânea, tais como: a relação entre humanos e natureza; a capacidade da ciência em solucionar problemas; o capitalismo, enquanto sistema econômico e ideologia política; a gestão estatal dos momentos de crise; os hábitos culturais; entre outros. Enquanto historiadores, cabe-nos pensar nas respostas dadas pela sociedade, ao longo da história, aos eventos epidêmicos. Atentos à singularidade de cada doença, epidemia ou pandemia, buscamos refletir sobre as relações entre presente e passado, a fim de criar análises que ajudem a compreender a complexidade da atualidade. Enquanto historiadores e professores, torna-se imprescindível, também, pensar sobre a abordagem da história das doenças como possibilidade de ampliar qualitativamente o ensino de História.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir como a abordagem da história das doenças pode enriquecer as discussões na sala de aula, haja vista que as enfermidades

¹ Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro - RJ. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus Iguatu*. E-mail: oliveira.thaylo@gmail.com.

são fenômenos sociais, que implicam em modificações na rotina individual e na organização da vida coletiva. A partir disso, fazemos uma breve discussão sobre as doenças se tornarem objeto de investigação dos historiadores, e como é possível utilizá-las no ensino de história, tomando como exemplo a gripe espanhola, de 1918, e os conteúdos acerca da Primeira Guerra Mundial e da Primeira República no Brasil.

2 AS DOENÇAS COMO OBJETO DA HISTÓRIA

Desde a virada epistemológica da década de 1970, que questionou paradigmas historiográficos e pautou uma **nova história**, com novos objetos, novos problemas e novas abordagens, as doenças, assim como outras temáticas, passaram a configurar cada vez mais como objeto de estudo dos historiadores. A inserção de novos tipos de fontes, para além das fontes oficiais, permitiu que os objetos fossem analisados por novos ângulos e abordagens. Um dos principais formuladores dessa virada historiográfica, Jacques Le Goff, inscreveu as doenças no campo da História, porque elas são, antes de tudo, mortais (LE GOFF, 1985, p. 8). Em oposição a uma História tradicional, escrita por médicos, que contavam seus triunfos e glórias da profissão e da medicina, a historiografia das doenças se desenvolve na tentativa de refletir criticamente sobre as artes e práticas de cura; a crescente profissionalização e institucionalização da medicina, a experiência de adoecer; as representações das doenças e dos doentes, entre tantas outras possibilidades analíticas a partir da compreensão de que as doenças são processos sociais, e não podem ser explicadas fora do contexto político, econômico, social e científico no qual acontecem. Assim, alcançamos o conceito de *framing*, proposto por Rosenberg (1992, p. 307) ao considerar que as doenças são enquadradas ou emolduradas pela estrutura social.

Ao tomar as enfermidades como problemas históricos, podemos encará-las a partir de três rupturas causadas na rotina social. Em primeiro lugar, a ruptura individual, pois os sujeitos doentes perdem autonomia e liberdade sobre seus corpos; o indivíduo doente demanda cuidados, interrompe ou modifica planos. A segunda ruptura acontece no plano do conhecimento científico. É preciso objetivar a doença e construir um conhecimento sobre seu surgimento e tratamento. Quando se trata de uma moléstia nova e desconhecida da medicina, outras questões se colocam, tais como onde e quando surgiu; como se espalhou pelas regiões; qual sua circulação entre humanos e animais; quais condições naturais ou artificiais permitiram sua reprodução, etc. Todas problemáticas que requerem esforços no campo do saber, para elaborar respostas e soluções.

Por fim, a ruptura no campo sociocultural, uma vez que as doenças interferem nas formas de viver dos indivíduos e do coletivo (VALDERRAMA, 2014). Nesse sentido, as doenças são elementos que desorganizam e reorganizam a vida social (REVEL; PETER, 1995), isso porque elas, e, principalmente, suas manifestações coletivas, são situações que expõem traços e tensões da organização administrativa e econômica, das práticas culturais e religiosas, das relações pessoais e coletivas. Evidenciam as desigualdades e tornam os sujeitos ainda mais vulneráveis. Por esses motivos, são fenômenos sociais complexos e atraentes para o olhar do historiador preocupado em pensar como a sociedade se reinventa quando crises sanitárias se instalam.

No momento em que vivenciamos a maior emergência sanitária do século XXI, tornou-se incontornável discutir a presença das doenças e de suas aparições em larga escala na sociedade, como mecanismo de análise e compreensão do tempo presente. Epidemia é um termo muitas vezes utilizado de forma metafórica para dizer que algo existe em exagero. No seu sentido tradicional, aquele que se refere às epidemias de cólera, tifo, febre amarela, entre outras, Charles Rosenberg (1992) caracteriza os eventos epidêmicos como aqueles que espalham dor e morte de maneira súbita e generalizada. É, ainda no sentido atribuído pelo autor, um fenômeno que acontece de forma episódica em um recorte de tempo e espaço. Surge do nada, e depois desaparece (ROSENBERG, 1989). As epidemias não são, no sentido do autor, eventos previsíveis ou crescentes na observação. Elas carregam em si o significado de provisório. Fato que não lhes tira a qualidade de objeto para a análise histórica, pois:

Para o cientista social, as epidemias constituem um dispositivo de amostragem extraordinariamente útil – ao mesmo tempo objetos encontrados e experimentos naturais capazes de iluminar padrões fundamentais de valor social e prática institucional (ROSENBERG, 1989, p. 2)².

Hoje, principalmente devido ao grande número de pesquisas desenvolvidas no campo da ciência ambiental, a previsão do aparecimento de doenças, epidêmicas ou não, acende o sinal de alerta constante na sociedade e no seu modo de viver e relacionar-se com a natureza. Embora, mesmo com tais sinais, epidemias como a da Covid-19 sejam sempre “inesperadas”. As doenças, em suas facetas epidêmicas e/ou pandêmicas, são profícuas em possibilidades de análises porque atravessam, de modo inesperado, todas as esferas da vida individual e coletiva. Elas são, nesse sentido, pequenas amostragens de aspectos importantes da organização social. Diante dos diversos modos que afetam a humanidade, são também

² “For the social scientist, epidemics constitute an extraordinarily useful sampling device – at once found objects and natural experiments capable of illuminating fundamental patterns of social value and institutional practice” (Tradução livre).

diversas as formas como as sociedades elaboram respostas para as enfermidades e as crises que se originam.

3 A SAÚDE E AS DOENÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³, o tema *saúde* faz parte dos temas transversais, ou seja, daqueles que não constituem disciplinas, mas que podem ser incorporados nas áreas do conhecimento já existentes, com o intuito de colaborar na construção da prática educacional voltada para a formação cidadã e integral no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a *saúde*, enquanto tema transversal, tem como objetivo uma aprendizagem que vise a transformação dos hábitos de vida, buscando a promoção da saúde e a prevenção de doenças (BRASIL, 1998). A partir desse entendimento, a abordagem sobre saúde se daria pela educação para práticas saudáveis dentro e fora do ambiente escolar, promovendo a conscientização sobre hábitos de higiene; conservação e preservação da saúde e prevenção de doenças. Assim, podemos considerar que os parâmetros instituem aquilo que interpretamos como educação em saúde (SCHALL, 1999).

Não obstante, o texto dos PCNs enfatiza que o “fenômeno saúde/doença emerge das próprias formas de organização da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 250); e entre seus condicionantes estão questões biológicas, ambientais e socioeconômicas. Apesar de o texto dos parâmetros curriculares não indicar a História da saúde e das doenças, podemos considerar o tema transversal **saúde** – nas aulas de História – como uma oportunidade para discutir a maneira pela qual as sociedades constroem seus modelos e conceitos de saúde, como organizam hábitos que são considerados saudáveis ou não, como – a partir de surtos epidêmicos – inseriram, na rotina social, hábitos e rituais sanitários com o intuito de prevenir a transmissão de doenças e o adoecimento. Dessa forma, os conceitos de saúde e doença seriam localizados espacialmente e temporalmente, demonstrando que também sofreram modificações ao longo da história e têm profundas ligações com os sistemas políticos, com as ideologias médico-sanitárias vigentes, com as crenças e valores morais dos grupos sociais.

Os temas **saúde** e **doenças** são contemplados também nos PCNs relativos à disciplina de História do ensino fundamental para os 2º, 3º e 4º ciclos (do 3º ao 9º ano do ensino fundamental). Neles, as temáticas aparecem relacionadas a diversos conteúdos, tais como: movimentos e lutas sociais em prol do direito à saúde; aspectos da cidadania em diferentes

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que orientam a prática educativa e pedagógica quanto ao cotidiano escolar, conteúdos ensinados etc., a fim de subsidiar educadores e gestores.

sociedades e épocas, no que concerne “à saúde, higiene, concepções sobre morte e vida, às doenças endêmicas e epidêmicas” (BRASIL, 1998a), entre outros exemplos. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ (BRASIL, 2017), saúde e doença são abordadas nas habilidades e competências cobradas de acordo com as unidades temáticas que contemplam cada etapa do aprendizado. Porém, nesse documento, percebemos que essas temáticas estão inseridas, prioritariamente, nas áreas de ciências e/ou educação física, não estando propriamente vinculadas ao conhecimento histórico; o que não é impedimento para o trabalho na sala de aula, visto que a partir dos PCNs, esses temas podem ser contemplados pela perspectiva da transversalidade, ou mesmo dentro da grade de conteúdos obrigatórios da disciplina.

O intuito deste artigo é apresentar como a disponibilidade dos estudos acadêmicos sobre os processos de saúde e doença podem ser apropriados pelo ensino de História nos currículos escolares. Dessa forma, se a produção acadêmica e o ensino escolar estão em constante mudança, nelas também inserimos *quais* e *como* trabalhamos os conteúdos escolares, haja vista que a inserção de novos temas amplia a percepção que temos sobre os eventos históricos (PINSKY, 2010). O fazer histórico está, nesse sentido, suscetível a constantes mudanças em dois aspectos: no próprio objeto de trabalho, “a história”, e pelo modelo pedagógico, ou seja, aquilo que se refere ao ato de ensinar (KARNAL, 2010). No que compreendemos como mudanças **da** e **na** história, temos a inserção dos novos objetos de estudo, das novas fontes e metodologias. Assim, a introdução das temáticas da saúde e das doenças como importantes reflexões no âmbito do ensino de história.

4 A GRIPE ESPANHOLA DE 1918 NO ENSINO DE HISTÓRIA

[...] o ensino de história deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos. (BITTENCOURT, 2004, p. 20).

Vivenciando o contexto da pandemia de Covid-19, enquanto historiadores e professores, questionamo-nos acerca do método de ensino durante a pandemia; mas também surge o debate sobre **o que** elegemos como problemática nas aulas e como, nesse momento, a disciplina pode contribuir para o entendimento dos acontecimentos atuais. Percebemos que

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. Disponível em: <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

os estudos históricos sobre as epidemias anteriores ganharam visibilidade diante da possibilidade de traçar paralelos entre passado e presente. Diante dessas inquietações, buscamos colaborar para a apropriação da História da saúde e das doenças no ensino de História escolar e, como apontado por Circe Bittencourt (2004), sair da inércia e potencializar a análise do presente à luz do passado. Dizendo isso, sempre chamamos a atenção para a singularidade de cada evento, e que mesmo diante de similitudes, eles não se repetem tal e qual.

Sem dúvidas, a pandemia mais revisitada pelos historiadores, no atual contexto, foi a gripe espanhola de 1918. Talvez pela proximidade temporal, afinal, são apenas 102 anos que nos separam daquela experiência ainda presente na memória coletiva dos mais velhos. Outros motivos pertinentes são: a rapidez como ela se espalhou por várias regiões do mundo e a morbimortalidade que alcançou, em poucos meses de existência; além das controvérsias médico-sanitárias que ocasionou, devido ao seu caráter desconhecido e inesperado. Diante dessas constatações, qual o espaço da gripe espanhola no conteúdo de história na sala de aula? Ao analisar rapidamente livros didáticos do ensino fundamental e médio utilizados nas escolas públicas, percebemos que a temática não foi abordada dentro de conteúdos que permitiriam a sua presença: Primeira Guerra Mundial e Primeira República no Brasil, por exemplo. Nossa intenção não é tecer comentários sobre livros específicos, mas demonstrar que mesmo considerando a grande proporção de adoecidos e mortos pelo flagelo, esse não é estudado. Quantos de nós soubermos da gripe espanhola durante o ensino fundamental e médio? Também não é objetivo deste artigo considerar que o ensino de história se volte totalmente ao estudo das doenças que acometeram as populações, mas entender que para determinados contextos e épocas, elas são elementos importantes para a compreensão do complexo sistema social.

Assim, quais são as possibilidades de abordagem da gripe espanhola nas aulas de história? Aqui vamos apresentar duas maneiras viáveis: através dos conteúdos Primeira Guerra Mundial e Primeira República no Brasil. A escolha desses conteúdos se dá pelo recorte temporal que incorpora o evento epidêmico, assim como a relação estabelecida entre a guerra e o alastramento da doença, bem como o processo de modernização brasileira, destacando a capital federal, Rio de Janeiro, e a ocorrência de uma epidemia que mexe com o cenário urbano.

5 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL: uma possibilidade

Apesar das controvérsias sobre sua origem, os primeiros registros da gripe, ainda não identificada e denominada como espanhola, ocorreram em março de 1918, nos EUA, em fábricas e bases militares (SOUZA, 2008). A sua aparição coincide com o cenário marcado pela Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914, e que teria seu término em novembro de 1918. A movimentação dos soldados foi também um dos aspectos que colaborou para a difusão da doença para outras regiões, principalmente na Europa, onde a guerra acontecia. O retorno dos soldados significou o desembarque do vírus nos portos brasileiros, nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife, de onde partiria para outros Estados. A gripe alcançou o status de pandemia ao se instalar em vários continentes, e pelo rápido crescimento entre a população. Mesmo com as inconsistências de notificação e registros oficiais, os dados apontam para o fato de que aproximadamente 600 milhões de pessoas foram contaminadas, havendo 20 milhões de mortos (BRITO, 1997).

Um mundo já marcado pelas crises oriundas da guerra, teve de conviver também com um surto infeccioso de grande proporção. É comum dizer que nas trincheiras, soldados padeciam por diversas doenças, e que essas foram, em muitos momentos, decisivas para o desfecho dos conflitos. Por que, então, a pandemia de 1918 não ganha espaço no conhecimento transmitido acerca da Primeira Guerra? Se as tropas de vários países, assim como civis, vivenciaram a doença em meio a ataques bélicos e desabastecimento de comida, é possível, dessa forma, inserir a temática da epidemia de 1918 no conteúdo, como elementos para compreender o contexto vivido pela sociedade.

6 PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL: e a Gripe Espanhola?

No início do surto, o Brasil assistiu ao crescimento da pandemia através das notícias internacionais veiculadas pelos jornais, e a população se sentia protegida, devido à distância do continente europeu. Mas a gripe chegou. A sociedade brasileira vivenciava, ainda, os primeiros anos do advento republicano, a Primeira República, momento de mudanças políticas, econômicas e sociais. Dentre as transformações do período, tem-se o processo de modernização e urbanização das grandes cidades brasileiras, entre elas a capital federal, Rio de Janeiro. Um fato marcante na história desse período são as reformas implementadas pelo prefeito Pereira Passos que, além de buscar transformar estruturalmente a cidade, com a abertura de largas avenidas no Centro e demolição de moradias populares, como os cortiços,

também teve um viés higienista, ao pretender erradicar e controlar as diversas doenças que grassavam na capital, tais como a peste bubônica, varíola e febre amarela.

Esses são acontecimentos presentes nos livros didáticos no conteúdo sobre a Primeira República (1889 a 1930), tendo como destaque as reformas urbanas e a revolta da vacina. A pandemia de 1918 não é abordada nesse recorte, apesar de ter grande repercussão na organização do mundo urbano, que se modificava desde o início do século XX. A influenza surpreendeu a sociedade carioca, que desde o surto de varíola, em 1908, vivia momentos de relativa tranquilidade sanitária (BRITO, 1997). O surto de gripe espanhola surge de forma inesperada e desarticula todo um conhecimento médico-sanitário que se pretendia estável, além de implicar em profundas mudanças no cotidiano social. Para além do impacto demográfico que causou (e vimos que os números foram altos), a pandemia também alterou a paisagem da cidade e os hábitos sociais.

Nos primeiros dias, autoridades políticas e sanitárias negaram a existência de uma pandemia, ou mesmo minimizaram os riscos que a influenza representava. Não havia consenso, falava-se em um surto benigno, e que não alcançaria grandes proporções, devido ao clima tropical não propício à disseminação do vírus. Quando as primeiras mortes aconteceram, e os números de acometidos subiram, essas ideias foram pouco a pouco modificadas. O impacto na vida cotidiana se deu por vários caminhos: a mudança na paisagem da cidade, antes movimentada e barulhenta, que cede lugar ao silêncio moribundo. A morte estampada nas ruas, através dos corpos que se aglomeravam pelas vias, devido à insuficiência de caixões e vagas nos cemitérios. Os óbitos que aconteciam, às dezenas, não tiveram direito ao ritual fúnebre, como descrito nas crônicas de Nelson Rodrigues, a partir de suas memórias da gripe, para o jornal *Correio da Manhã*:

Em 1918, a esquina, e o botequim, e calçada, e o meio-fio seriam metafísicos também. Porque lá se morria, a toda a hora. Mas eis o que eu queria dizer: - vinha o caminhão de limpeza pública, e ia recolhendo e empilhando os defuntos [...].
[...] O cadáver era atirado em cima dos outros. Ninguém chorava ninguém.
[...] Os coveiros acabavam de matar, a pau, a picareta, os agonizantes. Nada de túmulos exclusivos. Todo mundo era despejado em buracos, crateras hediondas...”
(RODRIGUES, 1967, p. 1)⁵.

Aqueles que não morriam, tinham medo dos corpos espalhados e da transmissão da doença pelo ar. Fugiam para localidades menos afetadas. Apesar de transmitir a ideia de

⁵*Memória de Nelson Rodrigues*. Capítulo XII. *Correio da Manhã*, 09-03-1967. Rio de Janeiro, RJ. Acervo Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pagfis=80374.

democrática, por afetar crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais e raças, é sabido, assim como hoje na pandemia de Covid-19, que as doenças, e, principalmente, as epidemias, têm uma face mais cruel para as populações economicamente vulneráveis. Nos subúrbios, onde as ações sanitárias pouco chegavam, a população sofria ainda mais com a ausência de socorro do Estado. Faltava médicos e remédios, construir novos cemitérios se tornou a política contra a influenza.

Figura 1 - O Rio é um vasto hospital



Fonte: Jornal Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1918. Ano XLIII. p. 1.

Figura 2 - Número recorde de mortes registrado em Manaus - AM



Fonte: Isto É, 23 de abril de 2020

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar, e mesmo na universidade, a pergunta “*para que estudar história*” é frequente e desafiadora para professores. Na tentativa de respondê-la, estamos constantemente revendo nossas metodologias e conteúdos. Nesse sentido, a abordagem da história das doenças no ensino de história busca incorporar novos elementos para a aprendizagem histórica, visto que as enfermidades, ao longo da história, foram importantes impulsionadoras de transformações no campo médico-científico e sanitário. Práticas e políticas foram implantadas e modificadas, a fim de controlar doenças e surtos epidêmicos, ações essas que sobrevivem na memória ou no cotidiano da sociedade.

Este capítulo teve como objetivo trabalhar uma possibilidade, entre tantas outras formas de abordar a história das doenças na sala de aula, através dos conteúdos obrigatórios da disciplina. Com isso, compreendemos que é possível trazer aspectos do passado para analisar e compreender fenômenos do presente, como a pandemia de Covid-19 e as várias facetas de sua presença na vida cotidiana, individual e coletiva.

A pandemia de coronavírus, inesperada para alguns, e previsível para outros; suscitou o debate sobre como, ao longo da história, as mais diversas sociedades vivenciaram e responderam aos surtos epidêmicos. Com isso, historiadores e pesquisadores de outras áreas voltaram seu olhar às epidemias do passado, em busca de aparato analítico para o tempo presente. As epidemias não se repetem de maneira igual, mas a historiografia das doenças nos dá uma visão geral sobre os eventos anteriores e os modos como a sociedade se reorganiza a partir de uma doença.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 436 p. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 108p. 1998a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 11 ago. 2020.

BRITO, N. A. de. 'La dansarina: a gripe espanhola e o cotidiano na cidade do Rio de Janeiro'. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, p. 11-30, mar./jun. 1997.

BRITO, N. A. **Explaining epidemics and other studies in the History of Medicine**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GAZETA DE NOTÍCIAS. **O Rio é um vasto hospital**. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1918. Ano XLIII. p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_04&pasta=ano%20191&pesq=influenza%20hspanhola&pagfis=45330. Acesso em: 10.ago. 2020.

ISTO É. **Manaus registra recorde em número de enterros**. Edição nº 2650, 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/numero-de-enterros-nos-cemiterios-publicos-de-manaus-atinge-novo-recorde/>. Acesso em: 10. ago. 2020.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LE GOFF, J. **As doenças têm história**. Lisboa: Terramar, 1985.

PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

REVEL, J.; PETER, J.-P. O corpo: o homem doente e sua história. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

ROSENBERG, C. E. Framing disease: Illness, society, and history. In: ROSENBERG, C. **Explaining Epidemics and Other Studies in the History of Medicine**. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1992. pp.305–318.

ROSENBERG, C. E. What Is an Epidemic? AIDS in Historical Perspective. **Daedalus**, The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences. v. 118, n. 2, Spring, 1989, pp. 1-17.

SCHALL, V.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 4-6, 1999.

SOUZA, C. M. C. de. A epidemia de gripe espanhola: um desafio à medicina baiana. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 945-972, out./dez. 2008.

VALDERRAMA, J. M. Salud/Enfermedad como Problema Histórico. In: BERNAT, C.; RAMACCIOTTI, K. (Eds). **Historia de la Salud y la Enfermedad bajo la Lupa de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2014.

EDUCAÇÃO, POBREZA E BOLSA FAMÍLIA: estratégias e superação

Francisco Natanael Lopes Ribeiro¹

Daniel Victor Alves Borges Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir sobre a trajetória de vida de pessoas que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social e que são beneficiárias de programas de transferência de renda do Governo Federal, apreendendo os impactos causados em seu contexto educacional, em específico o Programa Bolsa Família (PBF). O presente artigo é fruto de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Extensão em Pobreza, Educação e Desigualdade Social, promovido pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Soares *et al.* (2010) afirmam que o PBF foi criado no âmago das iniciativas de combate à desigualdade social no Brasil pelos Governos Petistas (2003-2010; 2011-2016), principalmente na gestão do presidente Lula, com a união de diversos programas, tais como o Fome Zero, tornando-o o principal programa de combate à pobreza no Brasil.

Segundo Vettorazzo (2018), as crises econômica e política que estamos vivenciando nos últimos anos, acrescido do aumento nas taxas de desemprego, fizeram com que o contingente de pessoas em situação de pobreza no país aumentasse em 2 milhões. De acordo com o relatório técnico do Banco Mundial³, entre os anos de 2014 e 2017 a pobreza no Brasil atingiu 21% da população, cerca de 43,5 milhões de pessoas.

Tendo essa questão como panorama central de nossas discussões, corroboramos com Yazbek (2005) quando ela nos indica que a pobreza no Brasil é uma expressão direta das relações vigentes na sociedade, fruto de um padrão de desenvolvimento desigual de

1 Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Residente em Saúde da Família pela Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia. E-mail: fnlribeiro@gmail.com.

2 Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Mediação de Conflitos pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atuou com tutor em cursos de extensão e especialização na Universidade Federal do Ceará. Conteudista do Curso Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes da Fundação Demócrito Rocha. Possui experiência profissional em mediação de conflitos comunitários e em medida socioeducativa. Atualmente é Assistente Social da Prefeitura Municipal de Fortaleza, atuando na Alta Complexidade da Assistência Social. E-mail: danieluece@hotmail.com.

3 Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31483>. Acesso em: 18 jun. 2019.

acumulação de riquezas e miséria. Deste modo, podemos compreender que ao longo da história foram criadas diversas formas de enfrentamento desse fenômeno. Destacamos que a pobreza foi apreendida de diferentes formas, entre elas, como sinônimo de vadiagem, sendo resolvida como **caso de polícia**, ou como algo natural ao ser humano, a velha e famosa expressão **porque Deus quis assim**, em que podemos citar como exemplo a Irmandade de Misericórdia e outras ações advindas principalmente da Igreja. Posteriormente, temos a cooptação dessa questão pelo Estado, passando-se a ter a criação de algumas políticas públicas que possuíam um caráter assistencialista e de moralização da pobreza.

Dentre os diversos mecanismos criados para o enfrentamento da pobreza no Brasil temos os que se tornaram mais significativos, que são as Políticas de Transferência de Renda, fruto da tentativa de se estabelecer no país um Sistema de Proteção Social aos moldes do *Welfare State*⁴. É importante ressaltar que realizaremos reflexões mais aprofundadas sobre essas questões no decorrer deste trabalho.

Entretanto, é importante frisar que este trabalho se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se caracteriza pela ausência de preocupação com representatividades numéricas, buscando compreender a realidade de um determinado grupo ou fenômeno social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Esse tipo de pesquisa, para Gil (2002, p. 133), é um processo que possui “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

A partir desse contexto, realizamos uma pesquisa de campo que, segundo Gil (2002), refere-se ao aprofundamento das questões propostas pelo pesquisador, na qual se necessita maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Utilizamos também a aplicação de entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Para Geradht e Silveira (2009, p. 72), nessa técnica “o entrevistado é solicitado a falar

⁴Esse termo é designado para a compreensão do Estado de bem-estar social, Estado-providência ou Estado social, que se caracteriza como um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia, sendo incutido ao Estado garantir serviços públicos e proteção social à população.

livremente a respeito do tema pesquisado.” Para as autoras, busca-se, nessa técnica, uma visão geral do tema.

Por fim, indicamos que realizamos a entrevista que compõe os dados analisados neste trabalho com uma responsável familiar, beneficiária do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família. A interlocutora e sua família residem no Novo Recanto, bairro periférico da cidade de Sobral - CE. Através deste trabalho tivemos o intuito de compreender o panorama educacional familiar da interlocutora e sua correlação com o Programa Bolsa Família.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Sabe-se que os cidadãos que mais necessitam dos programas de transferência de renda são os considerados **pobres**, aqueles que são excluídos socialmente, que não se **encaixam** no mercado de trabalho, os que não conseguem **se adaptar**. Contudo, conforme cita Yazbek (2012), a pobreza vai além da privação material, ela é a mais profunda expressão das relações sociais existentes na sociedade, que atinge a moral dos indivíduos a ela submetidos, é “expansão do capitalismo que cria uma população sobrando, cria o necessitado, o desamparado e a tensão permanente da instabilidade na luta pela vida de cada dia” (YAZBEK, 2012, p. 63). A pobreza trata-se de algo multidimensional, não se trata apenas do acesso aos bens materiais, mas da ausência de direitos, de possibilidades e oportunidades (MARTINS, 1991 *apud* YAZBEK, 2005).

Para Rocha (2003) a pobreza é um fenômeno complexo que pode ser geralmente avaliado como sendo a privação das necessidades, em que essas não são atendidas de forma adequada. Porém, não se trata apenas de dar significado a essa pobreza, mas também avaliar quais os motivos que levam as pessoas a chegar nessa situação de vulnerabilidade, que as levam a essa realidade social.

Segundo Dubet (2001), para a compreensão da pobreza se faz necessário analisar a desigualdade social, e compreendê-la como um processo que foi sendo construído ao longo da história da sociedade; então, a pobreza é considerada uma expressão da desigualdade social. Para o autor, essa desigualdade ocorre porque a sociedade moderna é, ao mesmo tempo, democrática e capitalista. Ela se torna democrática porque se parte do princípio de que **todos são iguais** e de que não existem desigualdades jurídicas; e é capitalista, pois a situação e a **classe** às quais o indivíduo irá pertencer serão determinadas por ele próprio, sendo consideradas naturais, “decorrentes da atividade dos indivíduos” (DUMONT, 1983 *apud* DUBET, 2001, p. 25). Praticamente, essa interpretação da modernidade significa que as

desigualdades justas provêm do *achievement*, da conquista de status, e não mais da herança e das estruturas sociais desiguais em seu princípio. Isso significa também que, tendencialmente, os indivíduos consideram-se como fundamentalmente iguais, e que podem legitimamente reivindicar a igualdade de oportunidades e de direitos; reivindicações capazes de reduzir as desigualdades reais (DUBET, 2001).

Porém, sabe-se que essa não é a realidade, e que a desigualdade está cada vez mais presente no nosso cotidiano e na sociedade. Essa pobreza é causada pelo grande impacto do capital e de sua intenção de concentração de renda, que traz como consequência uma parte da população cada vez mais empobrecida, tornando o mercado de trabalho precarizado, a alimentação insuficiente, havendo falta de moradia e exclusão social (YAZBEK, 2012).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) institui uma igualdade jurídica; contudo, essa igualdade não é compatível com o pensamento neoliberal que rege o Estado brasileiro, que trata o **socorro aos pobres** apenas como mera atitude moral, e não como direito social (YAZBEK, 2012). E não há como afirmar que todos os indivíduos podem escolher a qual *classe* irão pertencer, pois sabemos bem que as oportunidades não são iguais para todos, e que nem todos possuem a possibilidade de escolha.

Assim, pode-se perceber essa **falta de escolha** no pensamento de Moura e Sarriera (2016) quando afirmam que temos como consequência da desigualdade social a pobreza, devendo-se entendê-la como uma total privação da liberdade, porque não há possibilidade de escolha em várias dimensões, tais como na educação, no social, no cultural e no econômico.

Conforme Demo (2008, p. 13):

Pobreza não pode ser definida apenas como carência. Se assim fosse, não teria causas sociais. Talvez uma definição razoável seja aquela que a entende como “expressão do acesso às vantagens sociais”, denotando com isso que faz parte da dinâmica dialética da sociedade, que se divide entre aquelas que concentram privilégios, e aqueles que trabalham para sustentar os privilégios dos outros. Ser pobre não é apenas não ter, mas ser coibido de ter. Pobreza é, em sua essência, repressão, ou seja, resultado da discriminação sobre o terreno das vantagens.

Pode-se, assim, afirmar que a pobreza não é uma condição natural, é gerada no seio da desigualdade social, causada pela falta de acesso, gerando condições de vida precárias e a necessidade de programas assistenciais que amenizem essas condições. Porém, possuímos uma Assistência focalizada e cada vez mais criteriosa, que possui como principal critério de acesso a renda. Rocha (2007) conceitua a pobreza de duas formas: a pobreza relativa, aquela na qual o indivíduo consegue suprir os mínimos vitais para sua subsistência; e a pobreza absoluta, na qual o indivíduo não possui meios de suprir nem as suas necessidades mínimas

para sobreviver. Esses critérios de acesso não são analisados em sua totalidade, sendo definidos como pobres e mais necessitados aqueles que não possuem o mínimo de recursos (YAZBEK, 2012).

Portanto, pobres são aqueles que estão abaixo da linha da pobreza⁵, ou seja, que são considerados incapazes de suprir as necessidades mínimas para atender pelo menos as suas necessidades nutricionais (ROCHA, 2007). Em contrapartida, a seletividade demasiada e o reducionismo ao acesso cria na sociedade vários estigmas para as pessoas em situação de pobreza. Goffman (2004) afirma que esses estigmas são marcas que possuem valores negativos, isto é, ao deparar-se com a realidade brasileira, que trata a pessoa em situação de pobreza de forma preconceituosa e perversa, “à pobreza agrega-se um conjunto de representações negativas relacionadas a um estado de fracasso e degradação” (MOURA; SARRIERA, 2016).

Essa estigmatização da pobreza gera preconceitos com esse grupo, culpabilizando a pessoa pela situação de pobreza na qual se encontra, fortalecendo o pensamento neoliberal de que **para o pobre qualquer coisa basta**.

Geralmente, reconhece-se socialmente o indivíduo em situação de pobreza como o único culpado pela sua situação, sendo esvaziado o contexto social e o poder estatal para explicação dessas concepções. Compreende-se que há, então, uma série de papéis sociais ligados a essa visão estigmatizada de pobre, como vagabundo, sujo, criminoso, culpado pela sua situação, conformado, religioso e causador de mazelas sociais (MOURA JUNIOR; SARRIERA, 2016, p. 265).

Deve-se aqui destacar que esses estigmas em relação à pessoa em situação de pobreza gera a exclusão. Ou seja, há a exclusão por parte do Estado, que nega os acessos aos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988 – com a intenção de garantir o “bom funcionamento da sociedade” –, há a exclusão por parte da sociedade, gerada pelos estigmas criados, que resultam no isolamento social e comunitário; além de tudo, há o isolamento para o acesso ao sistema de proteção social – mais especificamente da Assistência Social –, que sendo cada vez mais focalizado e seletivo, utiliza-se do critério da renda para selecionar **os mais necessitados entre os necessitados** dessa proteção social.

Sposati (2001) afirma ser uma **exclusão incluída, ou a inclusão pela exclusão**, pois se torna um conjunto de discriminações. Segundo a autora, essa precarização das condições sociais não é apenas resultado da economia excludente, mas também da naturalização da desigualdade, que se utiliza da **perversidade**, em razão dos efeitos que causam nos

5 Termo utilizado para aqueles que não possuem as condições mínimas necessárias para a garantia do seu sustento e de sua família.

beneficiados, e da **futilidade**, ao afirmar que não há nenhuma condição de o pobre progredir, alimentando o estigma de que **esse pobre coitado não tem qualquer condição de progredir, basta uma ajuda que lhe permita sobreviver.**

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Deste modo, após um breve resgate teórico sobre as categorias de pobreza e desigualdade social, adentraremos agora no universo da pesquisa de campo. Por isso, iniciamos ressaltando que no dia 16 de maio de 2019 foi realizado o primeiro contato com o objeto de estudo deste trabalho. Nesse momento, foi contatada a Diretora da Estação da Juventude Novo Recanto, equipamento público da Prefeitura Municipal de Sobral - CE, que trabalha com a inclusão e emancipação de jovens de bairros periféricos da cidade. Esse processo de articulação foi importante para a escolha/seleção do ator convidado para compor essa pesquisa, através da realização de entrevista.

Nesse momento, houve a apresentação da proposta inicial da pesquisa, as motivações e intenções necessárias para a realização do trabalho. A partir desse encontro, foi possível tecer estratégias para conseguir um interlocutor que contribuísse de forma mais assertiva para a pesquisa em tela.

Primeiramente, é importante ressaltar que a informante foi identificada por um nome fictício, a fim de que fosse preservada sua identidade. Por isso, a interlocutora será nomeada de Carolina, em homenagem a Maria Carolina de Jesus (1914-1977), grande escritora brasileira, considerada uma das pioneiras e mais destacadas escritoras negras do Brasil, autora do livro autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” (JESUS, 2001), bem como de diversos outros livros.

A composição familiar de Carolina, que tem 45 anos de idade, é constituída por ela (responsável familiar), o esposo de 44 anos, um filho de 22 anos, uma filha de 21 anos, um filho de 16 anos e uma neta de 9 anos. Todos residem na mesma casa (própria), localizada em um bairro periférico da cidade de Sobral, no Ceará, chamado Novo Recanto, bairro atravessado por estigmas sociais e fragilidades características de áreas pouco desenvolvidas e esquecidas pelo poder público, apresentando altos índices de violência, entre outras questões que são refletidas a partir da pobreza.

Carolina é uma mulher negra, natural de Sobral, e declarou ter estudado até o 4º ano regular do Ensino Fundamental, sabendo ler e escrever. Mora com a família em uma casa de alvenaria que tem cinco cômodos. A casa possui diversos desenhos e pinturas pelas paredes,

que trazem ao local um aspecto artístico e bem divertido. A renda familiar é proveniente do Bolsa Família, do qual Carolina é beneficiária há 15 anos, e de bicos esporádicos que o esposo faz. Com exceção da filha mais velha, todos estão matriculados na escola e frequentando regularmente.

3.1 A Família, a escola e o Programa Bolsa Família

A partir dos anos 2000, dentre as ações realizadas pelo Governo Federal, situa-se a implementação dos primeiros programas federais de transferência de renda. De acordo com Castro e Modesto (2010, p. 7): “a criação do Programa Bolsa Família (PBF) tem origem na unificação de outros programas não contributivos, a saber: Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Auxílio-Gás e Bolsa Alimentação, todos criados no período 2001-2003”.

Desde a constituição do PBF estabeleceu-se um mecanismo de transferência de renda na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, como afirmam Castro e Modesto (2010, p. 7):

Se consolidou uma forma de benefício não vinculado aos riscos inerentes às flutuações do mercado de trabalho, uma forma de enfrentar o problema da pobreza para parcela da população trabalhadora ou não. Os critérios de elegibilidade do PBF dependiam da condição de renda das famílias e, entre as condicionalidades para sua permanência no programa, estava o cumprimento de certas tarefas relacionadas à frequência escolar e aos cuidados com a saúde de seus membros.

Trata-se de um programa que objetiva minimizar as consequências da pobreza e as desigualdades sociais no Brasil, apontando para a construção da autonomia. De acordo com o extinto Ministério do Desenvolvimento Social⁶, o PBF possui três eixos principais, a saber: 1) o complemento da renda através da transferência mensal de uma determinada quantia em dinheiro, que irá auxiliar aquela família a manter minimamente a sua subsistência; 2) acesso a direitos, ou seja, são colocadas para as famílias beneficiadas algumas condicionalidades para permanência no programa, visando estimular o acesso à saúde, educação e assistência social e, por último, 3) a integração com outras ações do Governo Federal através de diversas articulações entre as políticas sociais, contribuindo para a superação das situações de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a interlocutora afirma e corrobora com o que foi posto acima, ao declarar que é acompanhada, juntamente com a família, por alguns equipamentos públicos, tais como: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Unidade Básica de Saúde

6 Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 21 jun. 2019.

(UBS). Ao ser questionada sobre as suas condições de saúde e de seus familiares, ela responde: “Tem ele e eu tenho, né?! Que eu sofro com depressão. E aí ele também tem problema no olho.” (CAROLINA, 2019).

Durante as entrevistas, algumas questões foram levantadas com a interlocutora, dentre elas, sobre quem ainda frequentava a escola. Carolina respondeu que os dois filhos, a neta e seu companheiro estavam frequentando a escola. Seu cônjuge, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e os filhos e a neta na escola regular.

“É. Eles são interessados. Porque se fosse dizer assim, se eles fossem de dar muito trabalho... O trabalho que ele deu... ele tá seguindo os estudos dele. Ele era um menino um meio problemático. Graças a Deus que ele tá melhorando. Mas até que ele estuda direitinho [...] Quando eram pequenos. Eles me chamavam: “Mãe, ensina aqui!” Aí eu ensinava. Ensinava o que eu podia, né?!” (CAROLINA, 2019).

A participante foi questionada também sobre a sua opinião em relação ao Bolsa Família, já que ela era beneficiária do Programa há 15 anos. Com essa questão, buscou-se compreender quais benefícios o programa havia proporcionado para aquela família. Esse questionamento visava saber sobre as contribuições do programa, principalmente em relação ao contexto educacional dos filhos. Nesse momento, o companheiro de Carolina fez questão de dar algumas opiniões, conforme segue abaixo o diálogo realizado:

Carolina: “Ajuda. Que a gente compra o material”.

Cônjuge: “Ajuda. Se não tivesse o Bolsa Família a gente não comprava o material não”.

Carolina: “Comprar material escolar”.

Cônjuge: “Alimentação. A gente aqui, no caso, eu tô parado há um bom tempo, sem trabalhar. Aí, só o Bolsa Família aqui, a gente tem uma alimentação mais ou menos, porque não dá. O dinheiro é pouco. mas se não tivesse era pior. Pior, porque minha renda é uma coisa que eu não conto, porque as vezes tem, as vezes não tem. É uma coisa incerta. Com o Bolsa família já tem aquela coisa que... um trocado no final do mês, vai se mantendo. Então, é melhor com o Bolsa Família”.

No diálogo, podemos perceber que o PBF, ao atuar pelo viés econômico, tem proporcionado mínimos sociais para pessoas que estão em situação de pobreza extrema. Longe de querer romantizar as ações do Estado diante do fenômeno da pobreza, é importante perceber a importância que tais programas de transferência de renda possuem na vida de diversas famílias brasileiras. Porém, é imprescindível compreender que a pobreza não se caracteriza apenas pela ausência de renda, existem outros fatores estruturantes para que ela se caracterize como um fenômeno complexo e mutável. No que se refere às condições oferecidas para os seus filhos nas escolas onde estudam, Carolina (2019) menciona que:

“A escola dele aqui, lá é boa, né? A merenda da escola dele é boa. As cadeiras também é boa. Agora a outra menina, ela chega reclamando da merenda. Assim, ela come coisa mais... Não sei porque ela come muito também, né?! Ela chega com a barriga doendo. Eu vou ter até que ir na escola esses dias e falar com a menina lá, para saber o que tá acontecendo, né?! Ela começou de ontem para hoje, essa dor na barriga. Na escola que ela veio”.

Por fim, é necessário compreender que a merenda escolar possui um papel fundamental na vida de milhares de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pois auxilia na superação da evasão escolar, principalmente em regiões pobres, em que uma das poucas refeições realizadas pelos alunos se dá na escola.

3.2 A trajetória escolar de Carolina

Nossa interlocutora, além de possuir um transtorno depressivo recorrente (CID – 10: F33), que traz certas limitações em sua vida cotidiana, possui uma deficiência auditiva desde criança e, conseqüentemente, isso trouxe implicações consideráveis ao seu desenvolvimento educacional no âmbito escolar. Sobre essa questão, Carolina (2019) menciona:

“Ah, na minha época, quando eu estudava eu era muito tímida, não conversava com ninguém. É porque assim, a minha mãe, ela dizia que eu tinha problema de audição, eu vivia isolada, porque as meninas falavam comigo e eu não escutava. Aí a professora fazia chamar a minha mãe, e ela sempre ia lá falar, mas como naquela época era muito difícil essas coisas de aparelho, né?! Aí eu parei. É difícil, aí ela não foi atrás. Aí o porquê que eu parei foi porque eu estava sem condições de estudar. As minhas amigas conversavam, a professora anotava no quadro e eu [...] não sabia o que era. Aí foi indo, aí eu parei. Mas eu sei ler, sei escrever”.

Buscamos refletir, junto com Carolina, sobre as mudanças ocorridas no âmbito escolar nas últimas décadas. Nesse sentido, a interlocutora apresenta as seguintes convicções sobre essa questão, principalmente no que se refere ao trato dos professores com os alunos.

“Não, porque assim, porque na minha época a professora não dava atenção aos alunos, conversava, não passava matéria. Às vezes, tinha que aprender, se desenrolar por ali. E hoje não, elas explicam, elas ensinam, o que que tá acontecendo, se a criança ou o adolescente não tá por dentro da matéria, né?! Elas dão uma ajudinha, uma força, né?!” (CAROLINA, 2019).

Outra questão que foi levantada foi quanto ao apoio familiar que a interlocutora tinha ou não no período em que frequentava a escola, e como essas relações familiares acabavam refletindo em sua trajetória educacional.

“Tinha não. Eu não tinha apoio de pai, nem mãe. Meu pai era alcohólatra. Ele tinha problema de bebida. A minha mãe também, não parava em casa. Ficava fora de casa direto. Trabalhava, chegava em casa só de noite. (inaudível) Porque ela... ele nunca teve companhia de pai. Assim, como eu tô fazendo com meus filhos. Eles chegam da escola, pergunta como foi a escola. A gente conversa, tudim. Lá foi diferente. E ela disse, que ela fala para mim, que o culpado é o meu pai que nunca ensinou os filhos a estudarem. Mas a gente não teve acompanhamento nem dela. Assim, foi meio difícil.” (CAROLINA, 2019).

Imediatamente, surgiu outra questão que julgamos ser necessário compreender, no que concerne aos materiais escolares utilizados na época em que estudava, se tinha acesso a vídeos, material escolar, essas coisas. Carolina (2019) confidenciou que: “*Não. Elas davam só o livro. O material tinha que comprar. Os livros eles davam mesmo. Hoje está melhor do que antes*”.

“Comecei a trabalhar com... com 7 anos para cá. Pequeninha. Porque minha mãe trabalhava e eu fazia as coisas de casa [...] desde os 7 anos. Porque assim, quando ela começou a trabalhar, eu tava trabalhando em casa também. Aí quando eu fui crescendo, fui trabalhar em casa de família. Com 10 anos eu já trabalhava em casa de família.” (OP. CIT., 2019).

Desse modo, ao ouvir esse relato de Carolina, imediatamente questionamos sobre a sua opinião se o fato de ter começado a trabalhar aos 7 anos de idade, se isso teria tido alguma influência em sua trajetória escolar, e se ela conseguia perceber isso.

“Atrapalhou. Porque eu chegava em casa cansada [...] e ir para escola. Aquelas animações? Aí ela brigava comigo para mim ir. Aí num dá. Aí eu falei: “Mãe, tenho que escolher a escola ou o trabalho”. Tive que trabalhar para ajudar ela dentro de casa com os meninos, né?! Tinha muito filho pequeno naquela época, era trabalhar ou estudar. Mas ela preferiu trabalho.” (CAROLINA, 2019).

Por fim, os diálogos criados com Carolina e seus familiares demonstram que a pobreza, em sua essência, apresenta desafios complexos para o seu enfrentamento cotidiano. Existem hoje, em todas as esferas do Governo (Municipal, Estadual e Federal), diversas ações que buscam combater as expressões da questão social na sociedade brasileira; tais ações, em determinados contextos, possuem caráter assistencialista, de minimização das expressões da pobreza; já outras buscam a transformação de vida desses atores sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo posto neste trabalho não buscou, em nenhum momento, trazer respostas prontas para o que deve ou não ser realizado, para que seja possível uma nova transformação social. Buscamos refletir sobre as amarras que as desigualdades sociais criam para a população pobre brasileira, e de como isso, quando olhado de forma micro, pode subsidiar reflexões profundas acerca dos impactos que as políticas públicas e sociais possuem na vida desses indivíduos. É possível compreender que o contexto educacional tem sido fortemente impactado, não apenas pelo fato de a educação escolar ser uma das condicionalidades dos programas de transferência de renda, ou mesmo por subsidiar a compra de materiais

escolares, mas também por oferecer a possibilidade de, a partir da inclusão escolar, ser uma ponte para a ampliação da cidadania, que se estende para toda a família.

É perceptível, a partir do diálogo que foi realizado com Carolina, apontar que a atuação unidirecional diante do fenômeno da pobreza não garante a sua superação, ou seja, as intervenções devem ser *inter/multidisciplinar*, entendendo o contexto da pobreza em sua complexa totalidade. Outro fator preponderante que podemos relatar, é sobre a exposição à violência, a qual se encontram indivíduos em situação de vulnerabilidade social/econômica, gerando um círculo vicioso de manutenção e não superação da violência.

Carolina, ao desvelar sua trajetória de vida, oportuniza possibilidade de compreender, ou nos aproximar nas questões estruturais nas quais tanto ela quanto diversos outros atores sociais se encontram. Portanto, entendemos que se faz urgente a necessidade de resistir aos ataques aos direitos sociais nos últimos anos. Por fim, indicamos que tais reflexões não devem se esgotar aqui neste trabalho, é urgente que outras pesquisas, nesse âmbito, sejam realizadas, principalmente para dar voz às narrativas postas por esses atores que têm muito a partilhar sobre suas vidas, experiências e trajetórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

CASTRO, J. A.; MODESTO, L. **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. v. 2, Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2010.

DEMO, P. **Pobreza política**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. Editora Atlas SA, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. Data da digitalização, 2004. Data da publicação original, 1891.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2001.

MOURA JÚNIOR, J. F; SARRIERA, J. C. Práticas de resistência à estigmatização da pobreza: caminhos possíveis. In: XIMENES, V. M. (Org.) et al. **Implicações Psicossociais da pobreza**. p. 163-288, 2016.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

ROCHA, S. **Pobreza: evolução recente e as ‘portas de saída’ para os pobres**. Fórum especial a grande revolução-integração de desenvolvimento e democracia, v. 27, 2007.

SOARES, S. S. D.; SOUZA, P. H.G. F.; OSORIO, R. G.; SILVEIRA, F. G. Os Impactos do Benefício do Programa Bolsa Família Sobre a Desigualdade e Pobreza. In: CASTRO, J. A.; MODESTO, L. (Org.). **Bolsa Família 2003-2010: Avanços e Desafios**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2010, v. 1, p. 25-52.

SPOSATI, A. Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, v. 22, n. 68, p. 54-82, 2001.

VETTORAZZO, L. Total de pobres no país cresce a 54,8 milhões em 2017, afirma IBGE. **Folha de S. Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/extrema-pobreza-aumenta-no-pais-indica-ibge.shtml> Acesso em: 21 jun. 2019.

YAZBEK, M. C. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, 2005.

YAZBEK, M.C. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento**. Serviço Social & Sociedade, n. 110, p. 288-322, 2012.

PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM DIFERENTES AMBIENTES DE LEITURA

Thaísa Renata Marques Bacelar¹

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais aponta para uma multiplicidade de modos de ler. Não basta apenas dominar o código alfanumérico, é necessário ser letrado para exercer práticas sociais de linguagem nos diferentes contextos e fazer uso dos mais diversos recursos semióticos em ambientes impressos e digitais. Desse modo, a leitura é um processo de apropriação de sentidos que ocorre na prática interativa concernente ao encontro entre leitor, autor e contexto. Essa relação compreende diferentes leitores, com diferentes níveis de letramento e que traçam suas próprias estratégias de leitura para compreensão dos textos.

Considerando a temática do letramento e os estudos que vêm sendo realizados na área de leitura, voltados para o novo contexto social e tecnológico, investigamos a relação entre leitura e letramento em texto noticioso, nos ambientes impresso e digital, a partir da identificação dos processos de leitura e das estratégias cognitivas usadas pelo leitor por meio das habilidades básicas de leitura voltadas para o processamento lexical, processamento sintático e pelas inferências conforme os níveis de letramento/escolaridade.

Este trabalho traz um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A Leitura de notícias em textos impressos e digitais: um estudo de caso com leitores de diferentes níveis de letramento”, desenvolvida a partir de um estudo de caso múltiplo composto por seis participantes² com diferentes níveis de letramento (dois do ensino fundamental, dois do ensino médio e dois do ensino superior), categorizados em dois grupos a partir do critério de acesso às tecnologias digitais. Neste artigo, abordamos o problema relativo aos processos e habilidades de leitura realizados por um dos leitores de nível médio em ambiente impresso e digital, procurando identificar quais os processos de leitura e se ocorrem ou não variações no emprego das habilidades de leitura conforme o espaço em que essa se realiza.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o Protocolo Verbal e o Teste Cloze. Antes de abordarmos a

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela UESPI. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Uruçuí. E-mail: thaisambj@ifpi.edu.br.

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

metodologia, apresentaremos o referencial teórico que deu embasamento para a análise dos dados. A seção seguinte trará os conceitos-chaves contidos no problema e nos objetivos aqui referidos, destacando dois aspectos: a leitura e seus processos e habilidades, conforme Coscarelli (2002, 2016), Kleiman (1989, 2000) e Kato (1995); e o letramento, de acordo com Coscarelli (2016), Kleiman (1995), Ribeiro (2003, 2008) e Soares (2003, 2016).

2 LEITURA: conceitos e pressupostos

A leitura é um conceito amplamente trabalhado sob a ótica de diferentes perspectivas (cognitiva, psicolinguística, socio discursiva, por exemplo) e a partir das quais se pode ter acesso à compreensão dos diferentes processos envolvidos na compreensão de um texto.

Ler pressupõe aspectos cognitivos como memória, inferência, pensamento, processos de percepção das letras, além de conhecimento adquirido durante a existência e o armazenado na memória (KLEIMAN, 1989). Ler é uma prática social pautada na cultura do escrito³, e como prática, é vista em seu aspecto interacional, uma atividade sócio-histórica que se constrói na relação do leitor com os objetos de leitura e nas práticas de leitura (KLEIMAN, 2016). Nas palavras da autora:

Ao refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura, seria surpreendente se conseguíssemos ler, se pressupusermos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde o olho até a memória que estaria aguardando a chegada do material para começar a processá-lo. Não é isso o que acontece. O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar na compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 1989, p. 17-18).

Depreende-se, pois, que a leitura se realiza num emaranhado de relações que envolve autor, texto, leitor e contexto, e dentro desse cenário de interação, cada parte liga-se a outros aspectos, formando uma teia de constituintes da leitura. Pode-se citar as habilidades básicas que interferem na ação do leitor durante o ato de ler, desde o reconhecimento lexical e

³ É relevante ressaltar o crescimento de novas perspectivas de leitura que não se prendem ao texto verbal, tal como a Gramática do Design Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006).

sintático até às inferências ativadas nas entrelinhas do texto, requerendo conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor.

Coscarelli (2002) afirma que a leitura pode ser dividida em duas grandes partes: uma relacionada com a linguística e outra ligada ao significado. Atrelada aos traços linguísticos está a decodificação, que abrange o processamento lexical e processamento sintático. Compreendendo o aspecto do significado estão a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa.

Conforme a autora, o processamento lexical costuma ser, em alguns leitores, um processo, na maioria das vezes, automático e inconsciente, isso porque é nesse processamento que ocorre a identificação de palavras por meio de informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Alguns fatores podem facilitar ou dificultar o desempenho do indivíduo nesse processamento, por exemplo, a complexidade silábica do vocábulo, a frequência da palavra na língua e a familiaridade do sujeito com ela.

O processamento sintático refere-se à estruturação sintática feita pelo leitor. Essa operação é realizada de forma rápida e automática, salvo nos casos de ambiguidade sintática⁴, que diminuem a velocidade do processamento da tarefa e a tornam consciente. Fatores que podem influenciar nesse processamento são: a canonicidade e a complexidade sintática da sentença; no português a estrutura canonizada é sujeito + verbo + complemento. Além da canonicidade e complexidade da estrutura, a familiaridade do leitor com a estrutura afeta o processamento sintático.

Vistos os aspectos linguísticos, seguem-se as explanações referentes ao significado, relacionadas à construção da coerência. Na coerência local, o leitor analisa o significado das frases e as relações entre elas. A construção da coerência (significado) local contribui para a compreensão da estrutura semântica do texto. Para construir a coerência local, o leitor pode partir tanto do texto como do seu conhecimento sobre a temática tratada. Coscarelli (2002) apresenta algumas causas que influenciam na construção da coerência local, como a coesão, a canonicidade semântica, a adequação do significado à situação e o conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado, por exemplo.

No que concerne à coerência temática, o leitor relaciona as sentenças entre si e constrói uma representação semântica do texto, podendo organizá-la de diversas maneiras,

⁴ Ambiguidade sintática: quando existem duas ou mais maneiras de estabelecer a relação sintática entre os elementos da sentença, o leitor pode ter problemas na compreensão. Conforme o exemplo: "Eu vi o homem com o telescópio." (MITCHELL, 1994, p. 399) em que 'o telescópio' pode se ligar a 'vi' como adjunto adverbial (instrumento da ação) ou a 'homem' como adjunto adnominal (portador do objeto). (MITCHELL, 1994, p. 399 *apud* COSCARELLI, 2002, p. 8).

dependendo do momento da leitura e dos seus objetivos. A capacidade do leitor de identificar as ideias mais importantes do texto, de acordo com o seu propósito para aquela leitura e a organização do texto são, além de outros fatores, aspectos que se ligam à construção da coerência temática.

O conhecimento desses processamentos é importante porque mostra que a leitura não é um todo sem divisões e revela a importância de cada um desses processos para a construção do sentido global do texto. Cabe acentuar também que a leitura normalmente acontece dentro de uma situação comunicativa (COSCARELLI, 2016). Sendo assim, o contexto social, a história e experiências do leitor são aspectos essenciais que direcionam no processo de construção do significado (coerências), e na elaboração de inferências.

A leitura se realiza quando o leitor entra em contato com o texto num sistema que envolve vários processamentos, que incluem habilidades simples e complexas, feitas de maneira automática ou consciente. Kleiman (1989) e Kato (1995), baseadas nos estudos de teóricos das áreas de ciência da cognição e de inteligência artificial⁵, tratam de dois tipos básicos de processamento de informação: o modelo *top-down* (descendente) e o modelo *bottom-up* (ascendente); além desses, as autoras abordam o conceito de modelo interativo.

Os processamentos acontecem através de estratégias de leitura como, por exemplo, o *skimming* (identificação da ideia principal ou sentido geral do texto), o *scanning* (foco em informações específicas), a identificação de palavras-chave, o uso de títulos e subtítulos para antecipar conteúdo, o uso do contexto para auxiliar na compreensão e releitura de partes do texto ou do texto como um todo, o automonitoramento (monitoramento da própria compreensão) e a paráfrase. Kato (1995) diz que a escolha do leitor pelo processamento e pelas estratégias a serem utilizadas está associada aos seus conhecimentos prévios, ao seu estilo cognitivo, ao seu objetivo e à natureza do texto.

O modelo *top-down* ou descendente caracteriza-se pela compreensão a partir do deslocamento do todo para as partes do texto. Nessa concepção, a leitura é vista como uma negociação entre leitor, texto e autor, que acentua o caráter ativo do leitor na construção de significado a partir do seu conhecimento de mundo. De acordo com Kato (1995) é o leitor que faz mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente fornecida pelo texto. Esse leitor capta facilmente as ideias gerais e, em contrapartida, faz muitas adivinhações, precisando da leitura do texto para confirmar ou refutar suas predições iniciais.

⁵ Pode-se citar como autores que trabalham com os modelos descendentes: Goodman (1967); Smith (1978) e outros que advogam o modelo ascendente: Gough (1976); Kolars (1975).

A leitura ascendente caracteriza-se pelo movimento inverso, das partes para o todo, centra-se na habilidade de decodificar, privilegiando as marcas linguísticas do texto. O leitor desse processo constrói significado com base nos dados do texto, não interferindo ativamente nessa construção. De acordo com Kato (1995), ele é mais vagaroso e menos fluente, pois se atém aos sinais gráficos, não tirando conclusões apressadas.

Em contraste a esses dois modelos, tem-se o modelo interativo. Nas palavras de Kleiman (1989), nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de produção de sentido. Nele, ocorre o encontro entre autor-leitor-texto por meio do diálogo entre as formas linguísticas apresentadas no texto e os conhecimentos adquiridos pelo leitor. Utilizar, pois, os dois processos simultaneamente, durante o ato de ler, requer do leitor maturidade e compreensão da própria leitura (automonitoramento), uma vez que o leitor interativo exerce controle consciente e ativo sobre suas ações.

Vistos os aspectos básicos da leitura concernentes ao objetivo proposto neste estudo, seguimos para uma breve incursão no tema do letramento.

3 LETRAMENTO: concepções fundamentais

Tfouni (2004, p. 20) afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição da escrita”. O letramento diz respeito aos aspectos sócio-históricos que promovem habilidades para corresponder às demandas que envolvem as práticas sociais relacionadas à escrita.

A alfabetização não é pré-requisito para o letramento, é parte dele, refere-se a uma parte do letramento: o letramento escolar, aquele cuja tarefa foi delegada à escola. Coube à escola o papel de alfabetizar, contudo, é válido destacar que a instituição escolar não é o único espaço onde pode ocorrer o processo de alfabetização, cada esfera possui suas práticas:

As práticas escolares são marcadas pelo modelo autônomo, considerando a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno [...] como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e descrever textos abstratos, dos gêneros expositivo-argumentativo [...] Tem-se, assim, na escola um agravamento das desigualdades sociais, pressupondo-se ainda “[...] uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita [...] e o ensino teria de estar baseado num conhecimento contrastivo das duas modalidades” (KLEIMAN, 1995, p. 44-45).

Percebe-se que o letramento desenvolvido em contextos escolares, com fins específicos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – o letramento escolar –, está voltado para o modelo autônomo, impondo comportamentos escolares de letramento, trabalhando com um projeto de currículo segmentado e enrijecido, e por vezes não apenas desconsidera, mas marginaliza as variedades de leitura e escrita produzidas fora da escola.

O letramento escolar faz parte dos letramentos sociais⁶; embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são partes dos mesmos processos sociais mais amplos (SOARES, 2007). A escola, a família, a igreja, a universidade, o trabalho, dentre outros, são agências de letramento que situam o indivíduo em contextos específicos e permitem a apropriação não apenas das tecnologias de leitura e escrita, mas de práticas de linguagem que são empregadas para corresponder de forma satisfatória às exigências e eventos sociais em que são requeridas.

O desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico proporcionou novos meios de produção, circulação e distribuição de modos comunicativos, estabelecendo novas formas de interação. As sociedades globalizadas, multiculturais, as tecnologias analógicas, digitais e o universo da cibercultura trouxeram espaços de leitura e escrita até então apenas tipográficos. Na era digital, a sociedade conta com uma “multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, em também múltiplos contextos e situações” (MORTATTI, 2004, p. 101).

Os estudos sobre letramento, antes voltados para o material impresso, ampliam seus horizontes para amparar teoricamente as novas mudanças e novos conhecimentos, dentre eles aqueles gerados pelo meio digital. A informação passa a ser uma das palavras-chave na sociedade, que agora se reconfigura e se reorganiza para agir sobre um novo espaço que a conecta e dispõe das mais variadas ferramentas digitais.

Ser letrado (adquirir um certo letramento) é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/ interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos. [...] Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais (BUZATO, 2010, p. 53-54).

⁶ Estudos do letramento voltados para os usos da escrita em práticas sociais por pessoas que muitas vezes não dominam o código escrito da língua, no entanto, a ausência desse domínio não impede a atuação competente dos usuários do código linguístico (LOPES, 2014).

Verifica-se que as mudanças advindas das transformações sociais e culturais ligadas à conexão virtual recém-instaurada englobam alfabetizados e não-alfabetizados, constatando-se que a inserção dos mais variados indivíduos nesse contexto digital independe do domínio do código linguístico. Observa-se que o conhecimento do sistema alfanumérico é importante, mas não é fator excludente para o domínio das tecnologias digitais, haja vista haver pessoas altamente letradas no contexto escolar que, contudo, não dominam conhecimentos dos equipamentos digitais e alimentam certos receios quanto ao seu uso, assim como há pessoas desvinculadas do contexto escolar, mas que se apropriam das novas tecnologias.

Soares (2002) enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita. Para a autora, diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Para essa autora (2002, p. 151), a tela, como novo espaço de escrita, produz mudanças no processo de interação entre os envolvidos que realizam o ato de ler e escrever, afirmando que o letramento digital é “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da tela” (grifos da autora), que é diferente do “*estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (OP. CIT., p. 151, grifos da autora).

Ler e produzir na tela acarretam novas ações, princípios por vezes diferentes da leitura e escrita do impresso. Por exemplo, no ambiente digital, pode-se copiar e colar textos, imagens, gravar áudios, apropriar-se das mais diversas produções (imagens, sons, vídeos) e alterá-las em edições, fazendo do leitor, não apenas um receptor, mas um coautor, um redistribuidor do assunto tratado. Essa nova cultura virtual, com novas práticas reconfigurantes, são alvo dos estudos englobados no letramento digital. A definição de letramento digital ainda gera muitos embates, assim como o de letramento. Para Zacharias (2016, p. 21), o letramento digital “compreende tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. Logo, não basta apenas dominar técnicas, é necessário saber navegar, escolher *sites* para pesquisa, diferenciar o preenchimento de um formulário para um aplicativo, para uma rede social ou para um site de compras. O letramento digital refere-se às habilidades de produzir e recepcionar textos na tela.

Os indivíduos, agora também denominados usuários, são expostos a variados estímulos tecnológicos (edição de fotos, vídeos, imagens, sons). No que tange ao letramento

digital, é importante tratar rapidamente do conceito de hipertexto. Lévy (1993) assim o conceitua:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível, porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 50).

É notório que o hipertexto não é algo alheio à realidade do homem, pois além de representar a leitura como se realiza na mente humana, as evidências do hipertexto no impresso não deveriam causar tamanho estranhamento, já que apenas o novo ambiente, o digital, proporciona-lhe aquilo que a natureza do impresso não é capaz de suportar.

Na perspectiva da coerência, o leitor é desafiado a fazer escolhas que lhe proporcionem uma leitura proveitosa e que sigam na direção dos seus objetivos de leitura; cabe à maturidade do sujeito, enquanto leitor, não divagar nos *links*, desviando-se do uso inadequado desses e evitando a dispersão a fim de garantir a coerência. Constata-se, assim, a importância do letramento digital no percurso de navegação e leitura do texto no ambiente digital.

Contemplado o panorama teórico necessário para análise, apresentamos a seguir a descrição sucinta do percurso metodológico de coleta dos dados e o resultado obtido.

4 A LEITURA NO AMBIENTE IMPRESSO E DIGITAL: percurso e comparativo

O presente estudo, conforme apresentado na introdução, busca identificar os processos e habilidades de leitura empregados por um indivíduo pertencente ao Ensino Médio e, após a identificação, verificar se ocorre ou não variação desses na tela e no impresso.

Para isso, o participante escolhido de acordo com os dados fornecidos na entrevista inicial possui o seguinte perfil: tem 40 anos de idade, possui Ensino Médio completo, atualmente está desempregado, tem acesso apenas ao celular como ferramenta tecnológica e o utiliza diariamente por até pouco mais de seis horas para acessar redes sociais e nelas compartilhar fotos e vídeos, utiliza aplicativo de edição de fotos e vídeos, não tem o hábito de ler livros ou jornais, lê as notícias compartilhadas nas redes, aponta seu contato com as tecnologias como seis.

O texto selecionado para leitura do participante foi a notícia impressa veiculada no Jornal Meio Norte, intitulada: “Com 379 votos, reforma passa em primeira votação”, pertencente à edição do dia 11 de julho de 2019, ano XXIV, tem chamada na primeira página e está localizada no caderno de política, conforme demonstrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Notícia impressa lida no primeiro encontro



Fonte: Jornal Meio Norte, 11 de julho de 2019.

A notícia digital “Estados e municípios devem entrar na reforma da previdência” foi veiculada no dia 15.07.2019, exposta na página da plataforma disponível no site www.meionorte.com.br, de acordo com a Figura 2 abaixo.

Figura 2 - Notícia digital lida no segundo encontro



Fonte: Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/estados-e-municipios-devem-entrar-na-reforma-da-previdencia-366970>. Acesso em: maio 2019.

Optou-se pela notícia em razão de sua dimensão social, por seu caráter estabilizado, porque é um texto comum à população. Tanto pessoas alfabetizadas como não alfabetizadas⁷ estão familiarizadas com textos de notícias, cuja finalidade discursiva, segundo Rodrigues (2005), é a apresentação dos acontecimentos sociais em si.

Os textos das notícias foram trabalhados nos seus dois principais lugares de produção: no meio impresso e no digital. Esses espaços não são apenas visitados pelas pessoas, são vivenciados por elas, e o texto escolhido lhes é familiar, tendo em vista a própria natureza do texto e sua difusão. Em relação aos suportes virtuais, esses fornecem à notícia múltiplas práticas de leitura, a possibilidade de interação com o leitor por meio de comentários, a dinamicidade com recursos como sons, vídeos e imagens em movimento, além das imagens estáticas e do hipertexto, já presentes em suportes impressos.

Para coleta de dados, utilizamos como instrumento o Protocolo Verbal Concorrente e Retrospectivo e o Teste Cloze. O primeiro é uma técnica por meio da qual se obtém “relatos individuais sobre as operações cognitivas dos sujeitos no ato da execução da tarefa” (NOVAIS, 2008, p. 109). O protocolo verbal permite a observação do processo de leitura e a inferência dos níveis de compreensão atingidos pelo leitor, pois o leitor verbaliza como está ocorrendo a prática, os participantes fornecem dados significativos, expondo suas experiências de interação durante o ato de ler.

A verbalização concorrente é aquela que ocorre simultaneamente à leitura, na qual o participante é convidado a falar/pensar alto sobre seu percurso mental enquanto lê, como se estivesse falando de si para si mesmo. A verbalização retrospectiva é feita pelo leitor ao final da leitura proposta; nesse tipo de verbalização, o participante relembra seu processo de pensamento durante a realização da leitura. Na verbalização retrospectiva, a pesquisadora levantou tópicos relativos ao percurso de leitura, realização de inferências, predição e resumo que foram respondidos pelo participante. Os dois encontros para realização dos protocolos na leitura das duas notícias foram gravados e posteriormente transcritos para análise.

No que tange ao teste cloze, trata-se de um recurso avaliativo da compreensão de leitura. A técnica criada por Wilson L. Taylor, originalmente, consiste na omissão de todo quinto vocábulo que deverá ser preenchido pelo leitor com a palavra que considerar mais adequada para o sentido do texto. É uma ferramenta capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto, pois ao apagar palavras se designa ao indivíduo a responsabilidade de recuperar o sentido das lacunas a partir do que foi lido.

⁷ Adota-se, nesta pesquisa, a perspectiva de que o indivíduo não necessita ser alfabetizado para ser letrado, conforme Kleiman (1995) e Soares (2016).

O participante respondeu ao teste cloze numa folha A4. O cloze constituiu-se do texto da própria notícia lida pelo participante durante o respectivo encontro. As notícias não foram utilizadas na íntegra, foram reduzidas e lacunadas conforme a proposta original, lacunamento a cada quinto vocábulo durante todo o texto. O teste foi aplicado ao final da verbalização retrospectiva do protocolo verbal de cada encontro. A técnica do cloze foi empregada associada à análise de protocolos verbais, por se julgar fonte relevante na análise dos dados, contribuindo na identificação de processos e habilidades empregados na leitura.

Considerados os pontos gerais da metodologia, prosseguimos para apresentação dos resultados obtidos: o participante pertencente ao nível médio e pelo perfil traçado a partir de entrevista prévia de seleção para participação na pesquisa foi considerado como alguém com acesso restrito às tecnologias com base nos critérios preestabelecidos para essa categorização⁸. Inicialmente, o participante teve contato com a notícia impressa. É válido destacar que empregamos notícias diferentes, versando sobre a mesma temática da Reforma da Previdência, assunto bastante difundido nas mídias no período da pesquisa.

Durante a leitura da notícia impressa, foi possível perceber algumas faltas no processamento lexical do participante, mas nada que comprometesse sua compreensão do texto e que podem ser explicadas pela Fonologia (que foge ao escopo deste trabalho). No trecho da leitura – para aprovar uma emenda, seus apoiadores precisam de 308 votos favoráveis – o participante comentou, recuperando a informação presente no texto em destaque acima do título “quer dizer... como teve mais voto foi aprovado né...porque foi 379 votos” (PARTICIPANTE 1). Aqui, o participante, por meio da coerência local e do conhecimento básico do mundo, inferiu o resultado do texto, embora o próprio título já trouxesse em destaque a palavra aprovação. Isso demonstra a interação dele com o texto, ao monitorar as informações que estão sendo lidas e avaliá-las a fim de assimilar o tema da notícia.

Na verbalização retrospectiva, quando questionado se realizou inferências que não verbalizou, respondeu:

“Imaginei, mas não retratei, não falei, tava pensando aqui numa coisa que não tava no texto... dos aposentados, eu lembrei que às vezes tem gente que, por exemplo ...de queda...às vezes tem gente que leva uma queda, às vezes perde um membro, alguma coisa assim, sobre a aposentadoria deles pra ficar mais especificada.” (PARTICIPANTE 1).

⁸ Os critérios de seleção de atividades ligadas às tecnologias digitais foram selecionados a partir da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, disponível no site Cetic.br. (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação).

A inferência gerada pelo participante não foi motivada por itens lexicais no texto, mesmo assim, dentro do seu processo de compreensão, o participante associou a notícia sobre a reforma da previdência à condição citada. De acordo com Kleiman (1989), inferências são processos inconscientes de um leitor proficiente. Durante a leitura, o participante não citou os aposentados, mas ativou conhecimentos prévios ou experiência relativos à condição, e os verbalizou posteriormente. Isso mostra o posicionamento ativo do leitor ao mobilizar esses conhecimentos e perceber o texto.

Sobre o resumo, o participante relatou:

“O título é que foi aprovado né... a previdência, os deputados aprovaram com a maioria dos votos que tinha que...que...ter no mínimo 308 votos para ser aprovada a lei e foi aprovado, só que muito.... as pessoas de baixa renda tão reivindicando porque...por causa dos seus direitos como pessoas assalariadas, entendeu?” (PARTICIPANTE 1).

O resumo contou tanto com o processamento *bottom-up* (ao recuperar as informações relevantes da notícia) quanto com o processamento *top-down*. No final da fala do participante é possível notar uma informação que não foi abordada na notícia, sendo ela o resultado da percepção pessoal do leitor, baseada em seu conhecimento compartilhado e que não foi confirmado ou refutado pelo participante durante a leitura da notícia. Sendo assim, o trecho final de sua fala procede de um processamento descendente das informações, no qual são priorizados os conhecimentos prévios do leitor e, por vezes, são negligenciadas as informações textuais.

No que concerne ao ambiente digital, o perfil do participante sinaliza para um leitor com pouco hábito de leitura, afunilado nas postagens de redes sociais e autoavaliado com pouco contato com as tecnologias. Mesmo assim, além de mencionar o *link* do áudio da notícia no protocolo, observou-o e se dispôs a descobrir do que se tratava, clicando no símbolo de reprodução de áudio. Segundo Ribeiro (2016), relacionar e/ou avaliar diz respeito à habilidade do usuário de relacionar informações imagéticas entre si e com outros modos verbais, ao mesmo tempo em que avalia se as articulações estabelecidas são pertinentes e adequadas ao propósito.

Inicialmente, o participante observou a página do portal, fechou as notificações e anúncios: “Uma notificação, vou fechar aqui”. Olhou as propagandas: “Tô olhando aqui umas propagandas, apareceu um anúncio aqui, vou fechar também”. Leu o título: “Aí eu tô vendo aqui o desenho né”. “Uma notificação aqui do vivo controle, não me interessa...interessa é o texto”. Leu o subtítulo e comentou: “Os senadores né...que tão reunido. Foi agora em agosto. Tô vendo aqui as mais lidas aqui do lado, tô baixando...esse áudio...ah, bacana...esse áudio aí

é de acordo com o que eles tão falando já (não ouviu o áudio completo) pronto!” (PARTICIPANTE 1).

A certa altura do texto, onde estava escrito: “O documento identificou quadros graves em estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul”, o participante leu “o documento identificou quatro estados”. Ao terminar a leitura do parágrafo fez um instante de silêncio, depois disse: “Tô procurando o outro estado, tem três (balbuciando) ah não! foi só citado...tá certo!” (PARTICIPANTE 1). Ele não notou o equívoco em sua leitura, provocado pela troca de fonemas.

Por outro lado, foi possível perceber seu nível de atenção no texto, pois quando lê quatro estados, mas só encontra o registro de três, ele procura pelo quarto. Quando volta à leitura do texto, volta determinado a encontrar o quarto estado, e não a perceber e corrigir alguma falta na leitura, o que se observa na sua conclusão: “Ah não! foi só citado... tá certo!”. Essa ação de não confronto de informações e de manutenção da expectativa do leitor é característica do leitor que realiza o processamento *top-down*. Ainda em relação ao lapso na troca de fonemas, Coscarelli (2002) diz que o processamento lexical é o mais rápido e automático possível, mas trocas fonológicas podem afetar a mensagem do texto, como ocorreu no trecho citado do participante.

Em outro momento da leitura do texto, o participante expôs suas impressões como forma de auto confirmar o entendimento dos parágrafos lidos, como se observa no comentário em determinado momento do texto: “Quer dizer que P-E-C (leu letra por letra, não como sigla) já foi utilizada bem antes... não é....desde agora...é desde 2003.” (PARTICIPANTE 1). E, no meio da leitura do décimo sétimo parágrafo: “Quer dizer que ele não queria alterar nada, só queria só carimbar e deixar como tava (repete a leitura do texto)” (IDEM). Nesse ponto, é possível perceber o controle consciente do próprio processo, quando revisa a informação lida.

No tocante ao resumo, o participante o fez da seguinte forma:

“Não, é sobre a reforma, a...a...entendeu...dos estados e municípios, Senado tão se reuniram em agosto e...pra ver uma pauta da melhoria pra segurança, pros professores, pros policiais até pra...pras...pessoas de...de...pensão, essas coisas. E só que...que antes disso já tinha uma, uma... P-E-C de 2003 e aí eles colocaram uma agora pra ver, mas não tentaram modificar e aí se viesse outra como ele diz lá no P-E-C...se viesse ia só carimbar e enviar, ia só carimbar e pronto, entendeu. Quer dizer que ia deixar como tá, mas eles estão em busca de outras melhorias.” (PARTICIPANTE 1).

As informações recuperadas pelo participante no resumo foram aquelas em que ele traçou comentários durante a verbalização concorrente. Que não tratam da temática central da notícia, mas foram ativadas na memória. Essa ativação pode ter sido pelo fato de os

parágrafos comentados serem os últimos, pois o participante não mencionou a realização de inferências. No resumo também é possível notar os tropeços do leitor quanto à compreensão do texto, principalmente em relação à desorientação e ao mal-entendido por parte do participante quanto às PECs e aos benefícios citados no resumo e que não fazem parte da notícia. É válido ressaltar a dificuldade do participante na compreensão da mensagem central da notícia, não em relação ao seu comportamento diante da tela.

Quanto ao teste cloze da notícia impressa, o participante preencheu treze dos vinte e oito espaços lacunados com apenas uma resposta inadequada. É interessante notar que a palavra substitutivo, que gerou dificuldade na verbalização concorrente, foi preenchida da forma correta no teste; no entanto, outras partes que requeriam apenas o uso de artigos e preposições não foram respondidas. A ausência dessas respostas ratifica o processamento *top-down* do participante durante a leitura, pois a automaticidade e velocidade da leitura das notícias podem ter interferido no seu processo de compreensão, impedindo-o de retomar a temática principal do texto.

Na notícia digital, o participante respondeu seis lacunas das trinta, sendo três preenchidas dentro do contexto aceitável e as outras três fora da aceitabilidade. No cloze da notícia digital, assim como no cloze da notícia impressa, é possível perceber as faltas na compreensão do participante, que podem ser resultantes do seu nível de letramento escolar. Os vários espaços deixados sem respostas e as incoerências nos que foram respondidos sugerem que, ou as informações não foram ativadas na memória e foram esquecidas, ou o participante não assimilou a ideia central da notícia pela integração das coerências local e temática.

O panorama apresentado do percurso de leitura e suas características, encontrados em um leitor de nível médio, demonstra que a leitura contempla aspectos mais amplos como a dimensão sociocognitiva e o conhecimento adquirido e armazenado na memória ao longo da existência. A mudança de ambiente de leitura traz novos desafios quanto à postura e avaliação do novo espaço, no entanto, esse novo espaço não determina a efetividade da leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade cada vez mais permeada pelas mais diversas linguagens, tecnologias e variados ambientes de leitura, espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para os estudos de leitura e letramento, especialmente no que tange ao escolar e ao digital.

Selecionamos as práticas de leitura realizadas por um participante com Ensino Médio a fim de ratificarmos que as práticas de leitura, impressas e digitais, vão além de uma categorização preestabelecida e associam-se a vários fatores como a interação com o contexto social, cultural, escolar e acadêmico, não sendo afetadas pela mudança de ambiente, embora em aspectos específicos possam sofrer alguma influência (por exemplo, o conhecimento técnico, de manuseio do equipamento e navegação no espaço de leitura).

Reiteramos a premência no tocante à reflexão sobre a necessidade de trabalhar a leitura como um todo divisível, mostrando ao leitor a importância do desenvolvimento das habilidades básicas desde o processamento lexical ao inferencial (relativo às coerências) a partir dos processos de leitura (*top-down*, *bottom-up* e integrativo). A escola, como aquela a quem se delegou o papel de ensinar os aspectos linguísticos, precisa trabalhar o texto e a leitura sob essa perspectiva processual para que os alunos consigam visualizar o processo de leitura como algo prazeroso e, assim, encará-lo como potencialmente produtivo e esclarecedor.

Espera-se também que este estudo motive outras investigações que trabalhem com outros tipos textuais e procurem explorar novas abordagens metodológicas e categóricas, tratando de outros entendimentos que não foram contemplados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma pesquisa sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOPES, I. A. **Oralidade e letramento**: aspectos teóricos e práticos. Teresina: FUESPI, 2014.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOVAIS, A. E. C. **Leitura nas interfaces gráficas de computador**: compreendendo a gramática da interface. 2008. 228p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Ler na tela**: novos suportes para velhas tecnologias. 2003. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Inter-relações entre linguagem, cultura e cognição). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do Letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2005. 356f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. **Revista Construir notícias**. ed. 37, alfabetização e letramento. nov./dez. 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>. Acesso em: maio 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Izac de Sousa Belchior¹

Raquel Viana dos Anjos²

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é marcada pela dualidade. Com base nas publicações de Ciavatta (2012), Cunha (2000), Moura (2007) e Santos (2018), constatamos que a Educação Profissional esteve voltada para as classes populares, e a educação propedêutica era direcionada aos filhos dos dirigentes para a formação e manutenção das elites e seus intelectuais orgânicos. Essa organização da educação no Brasil contribuiu, sobremaneira, para as desigualdades sociais e econômicas, colocando a Educação Profissional como um tipo de menor importância. A elite branca, segundo Cunha (2000), ensina-nos que esse tipo de educação, no período colonial, fundada em atividades mais práticas, era direcionada aos escravos (índios e africanos), sendo que “[...] essa característica ‘contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos.’” (CUNHA, 2000, p. 16).

No século XIX, as primeiras iniciativas no campo da Educação Profissional ocorrem com a fundação do Colégio das Fábricas e, posteriormente, com a fundação de outras instituições. Entretanto, é necessário apreender que essas instituições estavam voltadas para atender às classes sociais menos favorecidas. Desta maneira, Moura (2007) destaca que: “a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos de sorte [...]”. Essa política educacional desenvolvida pelo Estado vai ao encontro de formas de controle social, sobretudo dos mais pobres, para a manutenção da ordem e dos bons costumes.

Já no século XX, no que concerne à educação profissional, segundo Moura (2007), o Estado passa a direcionar essa modalidade educacional para a preparação de operários, sob o comando do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. As escolas que surgiram nesse momento histórico, no qual o Brasil passava por uma transição do rural para o urbano,

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*. E-mail: izac.belchior@ifpi.edu.br.

² Mestranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*. E-mail: raquel.dosjanos@ifpi.edu.br.

chamadas de escolas de aprendizes e artífices, tinham como finalidade, segundo Cunha (2000, [n. p.]): “a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, ‘oficinas de trabalho manual ou mecânicos’ mais convenientes e necessários [...]”. Nesse contexto, o Estado atendia às demandas de formação de mão de obra para as indústrias locais.

Em meados do século XX, com o processo de urbanização e industrialização e a necessidade de formação de mão de obra especializada, o Estado dedica uma atenção maior à educação profissional, no sentido de criar uma legislação específica para essa modalidade de ensino, a partir das chamadas leis orgânicas de 1942. Nessa direção, Shigunov Neto (2015, p. 161) afirma que: “a aprovação das leis orgânicas representou, ao menos formalmente, um avanço para a legislação educacional, pois pretendia unificar a organização dos níveis de ensino em todo o território”. No que tange à educação profissional propriamente dita, o autor afirma que:

Em relação à Lei Orgânica do Ensino Industrial, é estabelecida como sua finalidade a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, transportes, das comunicações e da pesca. Visava com isso suprir a carência das indústrias nacionais com profissionais qualificados, segundo suas necessidades, ou seja, a formação oferecida nesses estabelecimentos estava vinculada estritamente às exigências da indústria (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 161).

Já no final do século XX temos a Lei nº 5.692/1971, que fundiu o 2º grau ao ensino profissionalizante em todas as escolas da rede pública e privada. Na ocasião, tínhamos a profissionalização compulsória. Nesse caso, o ensino profissionalizante compulsório deixaria de existir a partir da Lei nº 7.044/1982, que deixava os estabelecimentos de ensino livres para ofertar ou não a parte profissionalizante. Moura (2007) relata que a compulsoriedade, na prática, restringiu-se ao sistema público de ensino; dessa forma, houve uma redução na oferta dos conhecimentos propedêuticos, além da falta de investimento e de formação de professores, o que direcionou a oferta para cursos de baixa necessidade de investimento em infraestrutura.

Com a redemocratização e a aprovação da Constituição Federal de 1988 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nos anos 1990, o Brasil passava por intenso processo de abertura econômica e privatização de empresas estatais, nesse contexto neoliberal, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e o ministro da educação e cultura, Paulo Renato de Souza, emitiram o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), que separava o Ensino Médio regular e o Ensino Profissionalizante, privilegiando os aspectos da pedagogia das competências e do capital humano, que nas

palavras de Shigunov Neto (2015, p. 222-223): “Para os ideólogos neoliberais, a nova educação média deverá ter um caráter tecnológico para atender às necessidades do mercado”.

No Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e do ministro da Educação Fernando Haddad foi editado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que possibilitou a volta do Ensino Médio ao Ensino Profissionalizante, na oferta integrada, que nas concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresenta algumas preocupações com a necessidade de a educação profissional estar integrada à educação básica, de forma a complementá-la, e nunca substituí-la. Nesse sentido, ele ressalta que a qualificação e requalificação devem estar organizadas de modo a constituir itinerários formativos completos, e que deve haver promoção da inclusão social, superando a visão assistencialista e vinculada às políticas de desenvolvimento local, regional e nacional.

Por fim, em 2017, no governo de Michel Temer, tendo como ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, foi aprovada a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que, na prática, representa um regresso social, fortalecimento da dualidade educacional, orientação mercadológica e a precarização da docência. Na esteira dessas condições de ataque à educação pública temos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que congela os gastos públicos por vinte anos, contribuindo para a deterioração da infraestrutura do sistema público de ensino em todos os níveis e modalidades.

2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A fim de tratar da educação profissional no Brasil, parte-se aqui do pressuposto apontado por Moura (2007, p. 5) de que “[...] a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade”, ou seja, a aprendizagem das técnicas de trabalho manual, ao longo do tempo, foi destinada aos filhos da classe trabalhadora, e a educação propedêutica aos filhos da classe dos dirigentes. Conforme o autor, sobre a educação profissional no Brasil, “[...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional” (MOURA, 2007, p.5).

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*. Por isso, entre outras razões, as

corporações de ofícios (irmandades ou “bandeiras”) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países (CUNHA, 2000, p. 16).

As atividades que tinham suas características relacionadas ao trabalho manual e ao esforço físico, segundo Cunha (2000), eram destinadas aos escravos (índios e africanos). Essa relação era forçada pela lógica da liberdade, pois tais atividades eram tidas como típicas de classes sociais inferiores, a dos escravos. O autor também destaca que essa condição de negação ao trabalho manual é uma tradição da cultura ibérica, principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Durante o período do Brasil Colonial era preciso que os homens livres se distinguissem dos escravos, e essa distinção era feita pelo trabalho. Cunha (2000) traz exemplos de como era a rejeição compensatória do trabalho manual pelos brancos durante esse período. Ele aborda relatos de estrangeiros que passaram pelo Brasil no início do século XIX.

A primeira coisa que seduz um operário em Tejuco, quando ele consegue economizar algum dinheiro, é arranjar um escravo: e tal é o sentido de vergonha dado a certos trabalhos que, para pintar a pobreza de um homem livre, diz-se que ele não dispõe de ninguém para ir buscar-lhe um balde de água ou um feixe de lenha. (SAINT-HILAIRE, 1974 *apud* CUNHA, 2000, p.19).

[...] a isso, os mecânicos brancos juntaram mais uma loucura; consideravam todos eles fidalgos demais para trabalhar em público, e que ficariam degradados, se vistos carregando a menor coisa, pelas ruas, ainda que fossem as ferramentas do seu ofício (LUCCOCK, 1975 *apud* CUNHA, 2000, p.19).

No que diz respeito à Educação Profissional, Moura (2007) afirma que as primeiras iniciativas sobre a educação profissional surgem, no Brasil, a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas; e em 1854, com a criação de estabelecimentos especiais para os menos favorecidos. Segundo o autor (2007, p. 6), a Educação Profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

Nessa direção, a educação profissional no Brasil foi pensada não como um projeto para o desenvolvimento nacional, que durante meados do século XX apresentou contornos mais mercadológicos, mas como perspectiva assistencialista para que as classes menos favorecidas não promovessem a desordem pública. Moura (2007) aponta a questão da educação profissional assistencialista a uma lógica coerente com uma sociedade que herdava uma tradição escravocrata e destaca que, ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis

destinadas a dar instruções teóricas e práticas para o ensino industrial. Entre elas está o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858).

No final do período imperial, o Brasil passou por processos de acentuação na sua base urbana e industrial, favorecida pelas estradas de ferro, que atendiam às regiões cafeeicultoras do interior de São Paulo, em direção à capital e, posteriormente, ao litoral, bem como a transição do trabalho escravo para o assalariado e a chegada dos imigrantes europeus de outras nacionalidades, que não portuguesa. É nesse contexto que começaram a surgir outras preocupações relativas à educação para atender às novas demandas a partir do processo de urbanização e industrialização brasileira. A Primeira República configurou-se como um período de transição de uma sociedade essencialmente agrária para uma sociedade industrial (SHIGUNOV NETO, 2015).

Nessa direção, Piletti (1994) observa uma preocupação maior com a educação brasileira em relação ao período imperial, pelo fato de o Brasil ter avançado em direção à urbanização e industrialização. Colocou-se em questão um modelo educacional que atendesse às novas demandas desse Estado e sociedade republicanos. Entretanto, o mesmo autor alerta que as marcas da dualidade (educação propedêutica e educação profissional) estavam ainda muito presentes na educação brasileira e, por certo, ainda traziam consigo resíduos do período imperial.

Moura (2007) esclarece que com a incorporação da Educação Profissional diretamente pelo Estado, via Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, a lógica passou a ser a preparação de operários para atender a esses três ramos da economia. Nilo Peçanha, em 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, logo depois, criou o ensino agrícola, destinado a capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Observa-se aqui, mais uma vez, a lógica dual do ensino. Apesar disso, a Escola de Aprendizes Artífices e o ensino agrícola representaram um redirecionamento das políticas de educação profissional no Brasil. Quanto ao ensino técnico profissionalizante, Piletti (1994) menciona que durante a Primeira República essa modalidade de ensino continuava tão marginalizada quanto no período imperial, destinada às classes menos favorecidas, em especial, aos menores abandonados do sexo masculino ou àqueles com algum tipo de deficiência, conforme a lei vigente³.

³ O Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925, estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Art. 28. O ensino profissional, a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, será ministrado: I. No Instituto Benjamim Constant, para cegos; II. No Instituto dos Surdos-Mudos; III. Na Escola 15 de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino; IV. Nos estabelecimentos que, para o mesmo fim ou mandados, subordinar ao Departamento Nacional do Ensino.

As iniciativas de reformas e transformações para o ensino primário, médio e técnico profissionalizante, durante a Primeira República, segundo Shigunov Neto (2015), apresentaram traços marcantes de fragmentação, dispersão, pouco desenvolvimento e discriminação. Sobre o ensino médio vinculado à educação profissional, o autor afirma que era destinado exclusivamente aos mais pobres, e que a economia cafeeira, dominante durante a Primeira República, não necessitava de trabalhadores com qualificação específica. Por essa razão, pouca atenção foi dada a esse segmento educacional, situação que se inverteria com o impulso nas atividades industriais: “[...] uma das implicações diretas do início deste período de industrialização nacional, com a necessidade cada vez maior de mão de obra qualificada, foi o surgimento de pressões da sociedade rumo à profissionalização do trabalhador nacional” (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 139).

Shigunov Neto (2015, p. 156) afirma que “durante o Estado Novo (1937-1945) o Estado adotou a industrialização como projeto de desenvolvimento nacional, apostando no crescimento da economia a partir da substituição das importações”. O autor frisa que pela primeira vez uma constituição brasileira (Constituição de 1937) dedica atenção direta ao ensino industrial e institui a cooperação entre indústria e Estado para a oferta desse tipo de ensino. Somente a partir de 1940 os cursos técnicos passaram a ter uma legislação específica, as chamadas leis orgânicas de 1942 que, segundo Piletti (1994), regulamentaram o ensino industrial, comercial e agrícola.

Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942 e, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, marcou-se um momento histórico no qual o Estado, em conjunto com essas entidades, visava formar mão de obra para atender às demandas do setor industrial e comercial brasileiro. Cabe destacar que, nesse momento, a educação profissional teve um grande impulso, tendo em vista que:

Essa parceria iria apresentar não só como alternativa mais adequada para contornar a oferta deficiente de técnicos, em quantidade e qualidade, mas também como meio através do qual se poderia garantir a assistência técnica mais imediata às empresas e influir na própria modernização das escolas tradicionais. Caberá, agora à empresa industrial parte dessa tarefa, intervindo diretamente na formação profissional. O Senai constitui, dessa maneira, um marco na história do ensino industrial brasileiro (MACHADO, 1982 *apud* SHIGUNOV NETO, 2015, p.162).

No que tange ao Sistema “S”, Moura (2007) também apontou o Senai e o Senac como opções governamentais para o ensino profissional no Brasil, além da manutenção da lógica dual no sistema de ensino brasileiro.

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social (MOURA, 2007, p. 12).

Piletti (1994) pontua que entre 1945 e 1964, durante a chamada República Populista, houve um aumento na participação popular no sistema educacional com o ensino técnico-profissional, quando foi equiparado ao ensino secundário. Segundo o autor, os primeiros desenhos da equivalência entre o ensino técnico e o secundário foram feitos em 1950, quando o acesso foi promovido pelo exame das disciplinas que não foram contempladas no curso técnico – a verdadeira equivalência só aconteceu em 1961, quando surgiu a primeira lei a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, defendia os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, preocupava-se com a formação do trabalhador brasileiro e com a garantia de igualdade de direitos das instituições públicas e privadas de ensino. Com base nela, os cursos técnicos eram ministrados no ciclo ginásial, com duração de quatro anos; e no colegial, com o mínimo de três anos. Além disso, ela estabeleceu a obrigatoriedade das empresas em proporcionar aprendizagem técnica aos empregados menores de idade. Em seu artigo 51, lê-se que “[...] as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino” (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 183).

Com a LDB de 1971, Lei nº 5.692, o ensino de 1º grau passou a ter duração de oito anos, e o de 2º grau a ter duração de três anos, com caráter profissionalizante. Segundo Shigunov Neto (2015), dentre algumas recomendações trazidas pela nova lei, pode-se destacar a realização das habilitações profissionais em regime de cooperação com as empresas. De acordo com Cunha (2014), a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fundiu o 2º grau ao ensino profissionalizante e, a partir de então, todas as escolas públicas e privadas que ofertavam esse nível de ensino deveriam oferecer cursos profissionais direcionados ao mercado de trabalho:

[...] por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014, p. 914-915).

Moura (2007, p. 12) corrobora as ideias de Piletti (1994) ao afirmar que:

[...] a Lei nº 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8) destacam o duplo propósito da referida lei, ao explicarem que a Lei nº 5.692/1971 atendia à demanda por cursos técnicos de nível médio e à pressão por ensino superior, sendo que a principal argumentação era a “escassez de cursos técnicos” e de seus respectivos profissionais no mercado de trabalho, bem como evitar a frustração de jovens que não conseguiram ascender ao ensino superior.

Cunha (2014) descreveu que essa lei, em princípio, tinha objetivos de atenuar problemas políticos, social e financeiro decorrentes de pressões para o acesso ao ensino superior. O autor assinala que a concepção de profissionalização universal, compulsória e irrestrita, prevista na Lei nº 5.692/71, para o ensino de 2º grau, não era unânime dentro do Ministério da Educação, e nem era conhecida em nenhum outro país do mundo tal forma de oferta. Até mesmo organismos internacionais que financiaram o projeto educacional brasileiro à época, como a *United States Agency for International Development*⁴, a recomendaram. Críticas a essa lei começaram a surgir de forma mais enfática, dentre as quais Cunha (2014) sublinha a insatisfação dos estudantes com a redução das disciplinas propedêuticas, em relação às disciplinas direcionadas à profissionalização, visto que essas comprometeriam o desempenho deles nos vestibulares.

Houve críticas advindas também da administração escolar, especialmente dos diretores de escolas técnicas, administradores dos sistemas de ensino e especialistas em educação, que apontavam a realidade do trabalho e os problemas de formação desses futuros profissionais. Também ocorreram manifestações de desagrado por parte dos proprietários e diretores de escolas privadas quanto à lei que, segundo esse segmento, poderia inviabilizar a oferta desse nível de ensino nas escolas privadas, em decorrência da elevação dos custos.

Em 1972, apareceriam nos jornais declarações de diretores de escolas privadas chamando a atenção para a elevação dos custos, dificilmente cobertos pelos aumentos das anuidades. Nos dois anos seguintes, presidentes de sindicatos de estabelecimentos particulares de ensino passaram a fazer, com frequência crescente, declarações dizendo que a profissionalização no ensino de 2º grau estava levando os colégios privados à falência (CUNHA, 2014, p. 924).

⁴Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

O Parecer nº 76, relatado em 1975 pela conselheira Terezinha Saraiva, do Conselho Federal de Educação, reconheceu a necessidade de implementação de novas normas e instruções mais diversificadas no campo educacional. Esse parecer reconheceu a necessidade da profissionalização; todavia, identificou também as dificuldades da continuidade da oferta compulsória e universal da educação profissional, destacando, essencialmente, a questão dos recursos financeiros, a carência de quadro docente, além das dificuldades em firmar cooperação com empresas e da ausência de informações sobre o mercado de trabalho (CUNHA, 2014). Em 1983, segundo Piletti (1994), os estabelecimentos de ensino puderam optar pela profissionalização do 2º grau; isso porque muitos estabelecimentos não tinham infraestrutura física e humana para atender à legislação vigente, sendo essa flexibilizada pela Lei nº 7.044/82, que deixava os estabelecimentos de ensino livres para ofertar ou não o ensino profissionalizante de 2º grau. O autor explica que:

Alguns elaboravam um currículo oficial para a fiscalização ver e outro, com matérias diferentes, para os estudantes prepararem-se para o vestibular; muitos estabelecimentos implantaram as habilitações mais baratas, que exigissem menos recursos, mesmo que não houvesse mercado de trabalho (PILETTI, 1994, p. 122).

Sobre a questão da compulsoriedade do ensino profissionalizante, instituída pela Lei nº 5.692/71, Moura (2007) acrescenta que não houve uma adesão completa das escolas, especialmente as privadas, que continuaram com seu currículo propedêutico, direcionando seus sujeitos à aprovação nos vestibulares, e que na prática, a compulsoriedade se restringiu às escolas públicas.

A respeito da superação da Lei nº 5.692/71, pela implementação da Lei nº 7.044/82, as reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) corroboram a de Cunha (2014):

Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. Inicialmente, foram feitos ajustes nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8).

Cunha (2014) esclarece que a partir dos pareceres 75/76, 860/81⁵ e 177/82⁶, que culminaram com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, houve algumas alterações, dentre

⁵ Esse Parecer recomendava: (i) extinção da preponderância da parte de formação especial sobre a parte de educação geral, no currículo do ensino de 2º grau, mas preservando a educação para o trabalho; e (ii)

as quais se destaca a substituição do termo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus (CUNHA, 2014). Desta forma, foi esvaziada a proposta do ensino profissionalizante compulsório, atendendo, de certo modo, a um desejo dos representantes das escolas privadas.

A preparação para o trabalho poderia ser entendida de modo tão lato, que estaria plenamente atendida por uma escola de 2º grau especializada na preparação para os exames vestibulares, desde que oferecesse aos alunos informações sobre os cursos de nível superior, promovesse visitas às empresas, palestras de professores e profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais (CUNHA, 2014, p. 930-931).

Com o fim do regime militar, o país passa por um processo de redemocratização, com a elaboração de uma nova constituição, a atual Constituição Federal de 1988, que inovou em relação às suas antecessoras ao apresentar a educação como direito social de todo cidadão, assim como a questão da qualidade do ensino que, posteriormente, também culminou com uma nova LDB.

O que se pensava para a educação profissional no período de redemocratização brasileira era radicalmente contrário à educação de 2º grau profissionalizante, tanto da Lei nº 5.692/71 quanto Lei nº 7.044/82, pois ambas entendiam a educação profissional como um adestramento para uma determinada habilidade, tendo em vista o mercado de trabalho. Sendo assim, o aluno não dominava os princípios tecnológicos do processo produtivo.

Com o processo de redemocratização, a sociedade civil, educadores, pesquisadores e entidades educacionais, ligados ao campo do trabalho e educação, afirmam ser necessária uma vinculação entre educação, prática social e o trabalho, a recuperação da relação do ensino médio com o conhecimento e a prática do trabalho, percebendo esse como princípio educativo, numa perspectiva politécnica, ou seja, de como a ciência se converte em potência material no processo produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Desta forma, os professores deveriam pensar o horizonte do ensino médio como forma de:

[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9).

cancelamento da exigência da habilitação profissional como requisito para a obtenção do diploma de conclusão do curso.

⁶ Esse Parecer propunha que a habilitação profissional seria mantida como objetivo do ensino de 2º grau, mas poderia ser substituída pelo aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais. O predomínio da parte de educação geral ou da parte de educação especial ou, ainda, o equilíbrio entre elas, dependeria da natureza dos estudos oferecidos em cada estabelecimento de ensino.

Entretanto, as políticas educacionais que marcaram os anos 1990 foram fortemente influenciadas pela separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. O Brasil vivia seu maior momento de abertura econômica e, por consequência, políticas neoliberais. Era o período da mercantilização da educação, ajustada por organismos internacionais como o Banco Mundial, que financiava os projetos educacionais nos países de economia periférica, visando formar trabalhadores aptos para o mercado de trabalho.

Moura (2007) lembra que o período que antecedeu a aprovação da Lei nº 9.394/96 foi marcado por intensos debates no que tange à educação profissional, prevalecendo um texto que deu prosseguimento à dualidade entre ensino médio e educação profissional. O Decreto nº 2.208/1997, publicado um ano depois da LDB, desvinculou o ensino médio do ensino profissionalizante.

Esse processo histórico sobre a educação profissional mostra, segundo Moura (2007), que a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Sobre isso, Ramos (2008) reforça que a dualidade é também luta de classes imersas no sistema capitalista periférico brasileiro.

A história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra-hegemônica (RAMOS, 2008, p. 2).

Somente com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de caráter mais progressista, mantém-se a educação profissional como etapa formativa própria, a partir da assinatura do Decreto nº 5.154/2004. Contudo, no nível médio, abre-se a possibilidade para a oferta integrada entre profissional e ensino médio, denominado de ensino médio integrado. Todavia, o Decreto nº 5.154/2004 ainda manteve resquícios do anterior, como reflexo das lutas políticas conservadoras e progressistas, a exemplo da permanência da oferta de cursos na forma subsequente (destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o ensino médio).

Observa-se também que o Decreto nº 5.154/2004 não faz menção a uma proposta de formação humana integral e a uma educação politécnica nos moldes do pensamento marxista. Entretanto, Ramos (2008) defende a educação profissional articulada com o ensino médio, na oferta integrada, como um avanço para a classe trabalhadora.

Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma (*integrada*) como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional (RAMOS, 2008, p. 13).

O Decreto nº 5.154/2004, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apresenta algumas preocupações com a necessidade de a educação profissional estar integrada à educação básica, de forma a complementá-la, e nunca substituir. Nesse sentido, ele ressalta que a qualificação e requalificação devem estar organizadas de modo a constituir itinerários formativos, e que deve haver promoção da inclusão social, superando a visão assistencialista e vinculada às políticas de desenvolvimento local, regional e nacional.

É preciso caminhar para outro conceito de educação, que contribua para a formação humana integral do aluno. Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.154/2004 reacende a possibilidade de uma educação politécnica de base humanista e de uma escola unitária, baseadas nas concepções de Marx e Gramsci, a partir da integração entre o ensino médio e a educação profissional, na sua oferta articulada integrada. Para entendermos o conceito de ensino médio integrado é necessário apreendermos o significado da palavra “integração” numa perspectiva politécnica. Nessa direção, pela acepção do termo:

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológica ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Essa completude mencionada pela autora relaciona-se à lógica de superação da dualidade historicamente materializada na sociedade brasileira, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; uma superação da visão mercadológica de preparação para o trabalho. Entretanto, a “travessia” promovida pelo ensino médio integrado em direção a uma educação politécnica unitária de base humanística baseada nas concepções de Marx e Gramsci, que objetiva a formação omnilateral dos sujeitos, encontra-se ameaçada pela aprovação da Lei nº 13.415/2017.

Moura, Lima Filho (2017) e Ferreti (2018) nos ajudam a compreender não só o cenário econômico, histórico e político do país, que traçou o caminho para a proposição da Lei nº 13.415/2017, como também nos apresentam seus impactos tanto no Ensino Médio regular quanto no Ensino Médio pertencente à Rede Federal. Os interesses da política econômica internacional, bem como do setor empresarial que atua na Educação Brasileira

ditaram a proposta de reforma do Ensino Médio implantada de forma autoritária por um governo que se instalou após um golpe e que representava os grupos que nunca se sentiram à vontade com os avanços e conquistas alcançados durante os governos Lula e Dilma. Como bem afirmam Moura e Lima Filho (2017, p. 114):

[...] as conquistas desencadeadas a partir nos anos 2000 provocaram o recrudescimento do pensamento elitista-escravista que não aceita que negros (e pobres em geral), por meio das cotas, possam ocupar vagas em instituições públicas de educação superior e tecnológica, historicamente propriedade privada dos mais bem aquinhoados. Igualmente, não aceitam que empregadas domésticas tenham os mesmos direitos dos demais trabalhadores, entre outros.

Não somente para agradar aos grupos elitistas, mas principalmente ao sistema neoliberal capitalista, essa reforma ataca diretamente o direito à educação de qualidade dos filhos dos trabalhadores, minando as reais chances de diminuição das desigualdades sociais em nosso país. Esta divisão proposta na forma de itinerários formativos fragmentados fragiliza a formação dos jovens, pois contribui para uma formação igualmente fragmentada. Esse novo ensino médio, além de não levar em consideração as condições das escolas brasileiras e os profissionais da educação, o Estado, por sua vez, retira de si a responsabilidade de arcar com a promoção desse projeto, uma vez que a EC 95 prevê o congelamento dos gastos públicos por 20 anos.

Para Ferreti (2018), que focou sua análise nos impactos causados pelas Escolas Públicas do Ensino Médio, denuncia a falta de condições estruturais das escolas, precarização do trabalho docente, assimetrias entre o que a lei prevê e a realidade das escolas, das comunidades e dos jovens e critica o itinerário formativo fragmentado proposto para a Educação Profissional:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso (FERRETI, 2018, p. 28).

Essa reforma perpetrada num contexto de negação da participação dos que realmente se preocupam e atuam com compromisso na Educação, negação dos direitos sociais dos mais pobres, negação de uma formação integral comprometida com a cidadania, reforça a fragmentação da formação e denota os rumos nefastos aos quais as próximas gerações estarão expostas, segundo o desejo dos que por ora governam e decidem as políticas públicas no campo da educação brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos fazer um exercício de síntese histórica sobre a educação profissional no Brasil, para apreendermos a gênese das contradições e, por vezes, rejeição, por parte da população, ao ensino profissionalizante, e, por extensão, aos profissionais técnicos de nível médio em detrimento ao ensino superior, sendo esse último arraigado de contemplação pela sociedade brasileira.

Primeiramente, destacamos a origem escravocrata, institucionalizada das relações de trabalho no Brasil por mais de 300 anos. Naquele momento histórico, as atividades laborais mais manuais eram diretamente relacionadas a trabalhadores escravos, sendo que essas atividades, na sociedade brasileira contemporânea, são percebidas com menor prestígio, seja intelectual ou financeiro. Essa forma de perceber o trabalho é uma reprodução secular do pensamento colonial branco escravocrata, que perpetua até a atualidade nas mentes colonizadas.

Outro ponto destacado por esse trabalho foi a dualidade educacional. Nesse ponto, enfatizamos que o Estado, durante décadas, promoveu dois modelos de educação para distintos segmentos da sociedade. A educação profissional, pensada para os órfãos e “desvalidos de sorte” que, posteriormente, no período da urbanização e industrialização, foi pensada e estendida à classe trabalhadora e a seus filhos; e a educação propedêutica, direcionada aos filhos das classes dos dirigentes, que herdarão os meios de produção e o domínio político da sociedade. Esse modelo de educação dual foi promovido durante muitas décadas e é, em conjunto com outros fatores, responsável pelo aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e a manutenção da ordem vigente. Importante ressaltar que essa dualidade educacional permaneceu até o início dos anos 2000.

Em meados dos anos 2000, com a vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), temos a assinatura do Decreto nº 5.154/2004, que institucionalizou a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Essa nova modalidade é denominada de ensino médio integrado, possuindo na sua concepção a busca pela superação da dualidade educacional, a busca pelo conhecimento enquanto totalidade, formação politécnica e itinerários formativos que conduzam os sujeitos não apenas aos cursos de graduação ou ao mercado de trabalho, mas a múltiplas saídas, inclusive com formas de organização profissional coletivas, como cooperativismo e associativismo.

Entretanto, após o golpe e a destituição da presidenta democraticamente eleita, Dilma Vana Rousseff, outro projeto de educação foi imposto à sociedade brasileira, pelo empossado

vice-presidente, Michel Temer: o chamado “Novo Ensino Médio”, institucionalizado pela Lei nº 13.415/2017. A referida lei, decorrente primeiramente de uma medida provisória (MP nº 746/2016), foi implementada de maneira autoritária pelo então governante anteriormente citado, propondo uma reforma em um Ensino Médio já não tão capaz de ser atrativo aos jovens e que possuía baixa qualidade. Na verdade, esse foi o discurso utilizado para esconder os reais interesses dos grupos que agora chegavam ao poder: os interesses que se escondiam por trás dessa reforma estavam mais alinhados com os interesses do alinhamento político econômico do atual governo com os interesses do neoliberalismo e dos grupos econômicos que atuam na educação brasileira.

A reforma proposta através da Lei nº 13.415/2017 nega a realidade de milhares de escolas espalhadas pelo país; responsabiliza, unicamente, o currículo pelo abandono e reprovação dos jovens; reduz a carga horária e fatia a formação dos jovens; não garante a disponibilização de todos os itinerários formativos em cada escola; não reconhece os problemas estruturais existentes no espaço escolar; precariza ainda mais o trabalho docente; inviabiliza a capacitação e a carreira dos docentes e não fomenta o investimento público nas condições que possam mudar esse quadro. É importante lembrar que, além da Reforma do Ensino Médio, a aprovação da PEC 95 e a mais recente reforma trabalhista engendram as condições às quais os filhos dos trabalhadores estarão expostos pelos próximos anos e aprofundam ainda mais as desigualdades sociais em nosso país.

Portanto, diante de todo o exposto neste trabalho, apontamos que o ensino médio integrado, tal como é ofertado hoje, está seriamente ameaçado pelo conjunto de ações promovidas pelo Estado, regido por forças obscurantistas, revisionistas e neoliberais. Por certo, é necessário que a sociedade e os profissionais da educação resistam e lutem por um ensino médio integrado que garanta a seus sujeitos uma formação omnilateral e por escolas públicas de qualidade, laicas, gratuitas, universais e unitárias, na concepção gramsciana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Caderno de Pesquisa**, v. 44, p. 912-933, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44571>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508/149019>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PILLETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SANTOS, F. A. A. Institutos Federais: expansão, desafios e diretrizes educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 739-751, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3127/1816>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

PROJETO TUTORES DO BEM: a solidariedade na prática de redação¹

Adriana Rodrigues de Sousa²

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão³

Romanilta Julia da Rocha Santos⁴

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as atividades de leitura e produção de texto na escola tornaram-se um verdadeiro laboratório de expressividade humana. Através dessa prática, os alunos passaram de simples produtores de redação, cujo objetivo era apenas preencher um formulário exigido pela escola, a sujeitos do processo de aprendizado.

Visando tornar essa prática mais significativa e adequada à realidade dos educandos, faz-se necessária a busca por novas metodologias de ensino, que acompanhem a evolução da língua, reforçando seu papel social, sobretudo, na disciplina de Língua Portuguesa.

O presente trabalho constitui-se um relato de experiência acerca do Projeto Tutores do Bem, idealizado pela mestranda Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão, à época lotada como professora do terceiro ano do Ensino Médio na Unidade Escolar Professor Joca Vieira, localizada no Bairro dos Noivos, em Teresina - PI. O projeto teve início no ano de 2017 e desenvolveu-se, também, no decorrer do ano de 2018, ocasião em que teve seu término, dentre outros fatores, em face do afastamento da professora para aprimoramento profissional.

O formato do projeto versava na consecução de aulas de produção escrita argumentativa voltadas aos alunos da citada escola da rede pública e de um cursinho popular, ambos em Teresina - PI. Embora se configurando como atividade extraclasse, o projeto era realizado no âmbito da mencionada escola. Nas duas edições, que são objeto neste relato, o projeto atendeu cerca de 200 alunos, em sua maioria, oriundos da própria instituição escolar onde ele foi idealizado. O trabalho, em ambos os períodos, foi desenvolvido sob a coordenação de sua idealizadora, contando com a participação de cerca de 50 voluntários, entre profissionais com experiência em Língua Portuguesa de outras instituições, bem como

¹Artigo apresentado no VIII SIELP – Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, Uberlândia – MG, em novembro de 2019.

²Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professora da Educação Básica. E-mail: adri_adrirodrigues@hotmail.com.

³Mestranda em Linguística pela UFPI e professora da Educação Básica. E-mail: katiuscia.m@hotmail.com.

⁴Mestranda em Linguística pela UFPI e professora da Educação Básica. E-mail: romanilta@hotmail.com.

de graduandos do Curso de Letras. Os contatos entre os voluntários e os alunos foram feitos através do uso de mídias digitais.

O objetivo primordial do Projeto Tutores do Bem foi corroborar o ensino de Língua Portuguesa com a utilização de tecnologias digitais para mediação entre os envolvidos. Para esse fim, fundamentamo-nos nos arcabouços teóricos dos autores Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (2014); Fiorin (2015); Ingedore Koch e Vanda Elias (2011, 2016) e Roxane Rojo (2015, 2019), que abordam questões concernentes aos Multiletramentos e à Argumentação.

Assim sendo, este relato é elaborado em tópicos, os quais explicitam cada área contemplada pelo projeto. O tópico que segue relata o cenário social no qual se deu o referido projeto. Em seguida, tem-se o tópico que apresenta questões teóricas relevantes e que estiveram presentes no processo. O terceiro tópico contemplará a metodologia, e no último encontram-se as considerações finais, nas quais constam os resultados atingidos pelo projeto realizado por voluntários na cidade de Teresina - PI.

2 O ESPAÇO ESCOLAR E A PRODUÇÃO ESCRITA: relação de várias faces

Faz-se imprescindível, no momento de análise do Projeto, a reflexão acerca dos Multiletramentos e da Hipernarcisismo. As mudanças no âmbito escolar ainda não acompanharam os avanços da tecnologia e das metodologias digitais, assim sendo, conforme Souza (2015, p. 128):

[...] Existem novas formas de leitura, interpretações e acessos em ambientes digitais, que comportam diversas formas de intervenções sociais com a multiplicação de assuntos (termos ou palavras), sua consolidação e validação nos sistemas de informação. [...], transformando também as formas cognitivas de apreensão de informações e conhecimentos.

Nas últimas décadas, a Educação Básica brasileira tem enfrentado sérios problemas em relação aos aspectos metodológicos, principalmente no momento histórico da chamada Hipernarcisismo. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 119):

É a era do hedonismo individual, do hipernarcisismo. O culto e a contínua busca pelo prazer (imediato), a extrema fluidez dos pertencimentos atuais, a ausência de projetos coletivos em função das dúvidas em relação ao futuro redirecionam o projeto de autonomia da modernidade, que passa a primar pela autocentração e pela não responsabilização do outro.

Nesse contexto, pode-se inferir que nos momentos de desafios em relação à coletividade é que a escola deve propor alternativas, e, por isso, torna-se relevante analisar o

contexto educacional no qual se situa o presente projeto, para assim, entender as necessidades e os desafios a serem sobrepujados.

Em 2017, a Rede Estadual de Educação do Piauí contava com 456 escolas de Ensino Médio, perfazendo em torno de 252 mil alunos matriculados nesse âmbito. Nessa realidade, inseria-se a Unidade Escolar Professor Joca Vieira, que foi a princípio foco do projeto e que atendia a muitas comunidades, principalmente por sua localização privilegiada, com acesso mais facilitado a regiões rurais. Dispunha, na ocasião, de sete turmas de terceiro ano, contando em torno de 45 alunos por sala.

O Ensino Médio na rede pública funcionava com a disciplina de Língua Portuguesa ministrada em 5 horas/aulas semanais para os alunos do terceiro ano, distribuída nos seguintes eixos: leitura, análise linguística, literatura e produção escrita. Conforme a orientação da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, o professor deveria abdicar da perspectiva segmentada e classificatória e ater-se à reflexão acerca dos usos da língua.

Contudo, na prática de sala de aula, o oposto acontecia: privilegiava-se a gramática (análise linguística), com regras em frases soltas e aleatórias, em detrimento dos outros eixos, sobretudo da produção escrita. De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2015), o problema perpassa pela falta de tempo e de método de ensino. Reverberando essa afirmativa no contexto da escola em questão, aponta-se, além desses, o excesso de alunos por sala e a distribuição da carga horária. Assim, um professor de quarenta horas semanais em início de carreira leciona em cinco turmas com cerca de 40 alunos em cada.

Por outro lado, o aluno dessa realidade passa em média nove anos do Ensino Fundamental com uma produção textual escassa e esporádica, isenta de qualquer olhar reflexivo sobre o ato de escrever. Esse cenário se repete em quase todas as etapas do Ensino Médio, no entanto, ao se deparar com a última série da Educação Básica, o aluno se dá conta da necessidade de se apropriar da escrita, como contributo para seu ingresso na universidade. Assim sendo, torna-se desafiador para o professor dessa etapa assegurar intervenções pertinentes e transformadoras da realidade dos alunos, que sem acesso a um cursinho preparatório de redação, têm o desfavorecimento da conquista da vida acadêmica.

O Projeto Tutores do Bem nasceu da necessidade de uma intervenção que pudesse estabelecer hábitos de escrita mais frequentes dos alunos, e que fossem mediados através de uma interação efetiva. A partir dessa constatação, vislumbrou-se também que apesar das diferenças sociais, econômicas e culturais entre eles, uma similaridade os unia: quase todos possuíam celulares ou computadores em casa. A leitura de obras literárias com a utilização do celular foi o *insight* que proporcionou o pensar sobre a organização e mediação de textos pela

internet. O contexto citado remete ao que postulam Rojo e Moura (2012), em que se há de pensar no uso do celular na sala de aula como instrumento de aprendizagem, quer na comunicação, pesquisa, filmagem etc.

Havia, nesse momento, a urgência em se aliar o desejo em escrever à facilidade do acesso a instrumentos digitais. A triagem de alunos para participarem do projeto só foi iniciada a partir da divulgação para a seleção de voluntários, *a priori*, amigos mais próximos, professores de Língua Portuguesa. A demanda pelo projeto motivou a busca de outros parceiros, o que possibilitou a adesão dos estudantes da graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Além de fazer-se como proposta de aprendizado, já que muitos estudantes saem dos estágios supervisionados sem muita *expertise* em revisão textual. Ademais, os graduandos eram acompanhados de perto, recebendo indicação de leituras e material de orientação pela coordenadora do projeto.

Pelo exposto, denota-se que professores que não praticam a escrita reflexiva pelos motivos anteriormente discutidos podem também não saber como fazer. Isso em parte pode ser oriundo de uma formação acadêmica ausente, como explica Guedes (2006, p. 28):

O argumento que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências [...]

3 OS MULTILETRAMENTOS E A ARGUMENTAÇÃO NO CAMINHO DO PENSAR

3.1 Multiletramentos e multimodalidades

No que tange à escrita, convém frisar que se ela é proposta no intento de se efetivar uma função comunicativa, ela se faz mais motivadora aos alunos, uma vez que passa a ter sentido entre os interlocutores, deixando de lado a ideia de ser uma produção textual superficial e inócua. Dessa forma, é bastante viável enfatizar o conceito de multiletramentos que, grosso modo, traduz-se nas variadas formas de significação exercida pela linguagem no âmbito da esfera social. Cabe apontar as múltiplas linguagens e culturas distintas permeadas pelas multimodalidades da língua, refletindo os mais diversos formatos em que um texto pode ser expresso, possibilitando, por conseguinte, destacar a vinculação entre o conceito de multiletramentos e multimodalidades com os avanços tecnológicos que são observados na atualidade. Acerca de multiletramentos, Rojo e Moura (2019, p. 23) pontuam:

Assim, para os autores hoje, como antes, o termo “multiletramentos” remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais. Isso quer dizer: estamos diante de um conceito que não se traduz diretamente. Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam.

Os multiletramentos, assim tomados, são propícios à compreensão da diversidade de produção textual que se dá na sociedade, sob as mais variadas formas de manifestação. Logo, o acesso aos multiletramentos, que se observa no meio social, possibilitará ao aluno a garantia de suporte nas mais distintas culturas letradas.

Rojo e Moura (2019, p. 195) reforçam que “toda revolução tecnológica implica mudanças nas formas e na organização dos objetos, em sua circulação, uso e apreciação e nas práticas sociais que envolvem esses objetos, no caso aqui, práticas letradas [...]”. Nesse sentido, é mediante a inserção das tecnologias digitais na educação que o discente pode se tornar proficiente e crítico, especialmente, no que concerne à leitura e escrita, pois, uma vez munido de conhecimento acerca das mais variadas modalidades em que a língua pode se configurar, o aluno pode se apropriar desses saberes e agir conscientemente ante as situações vivenciadas na sociedade.

Por isso, há que se tomar o ensino da produção textual levando em conta a concepção de linguagem como um conjunto de variedades, não como algo estanque e homogêneo, conforme bem assinalam Faraco e Tezza (2004), ao destacarem a linguagem como um conjunto aberto e variado de práticas sócio interacionais, usando a oralidade e a escrita, feitas por interlocutores em dados contextos históricos.

Sob esse viés vê-se, por consequência, que a prática da escrita argumentativa, considerando as mais variadas modalidades em que a língua pode se manifestar na atualidade, tão vasta na multiplicidade de recursos tecnológicos, pode ser um dos pontos de partida para o estímulo à leitura e escrita, tão relevantes à formação do aluno. A escola faz-se como *lócus* ideal para enfatizar aos alunos os multiletramentos digitais, ratificando o acesso e a participação dos discentes de forma crítica e contextualizada.

3.2 O texto argumentativo

De modo distinto das tipologias textuais como a narração, a injunção e a descrição, o tipo dissertativo-argumentativo se constitui por apresentar e defender uma ideia, um ponto de

vista, uma posição ou opinião sobre uma determinada temática, e é essa a tipologia eleita para ser utilizada em vestibulares, na qual o aluno deve apresentar o seu senso de criticidade acerca de um dado assunto.

Segundo Fiorin (2015, p. 29):

Ora, se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso.

Isso posto, cada vez mais se torna imprescindível formar cidadãos que sejam capazes de discorrer acerca dos mais distintos temas pertinentes à sociedade. Assim, tanto o caráter dissertativo quanto o argumentativo são de suma valia para que o aluno consiga enfatizar seus conhecimentos e assinalar sua visão de mundo numa situação de produção textual.

No que concerne à relevância de o aluno ser conhecedor dos gêneros textuais, nesse contexto, vale salientar que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) requer do participante, além da produção de uma redação que prime pela coerência e coesão, possua um repertório socioprodutivo e que aponte também uma solução para o problema exposto no tema. Portanto, faz-se primordial conhecer o gênero dissertativo-argumentativo. De outro modo, há vestibulares que adotam outros gêneros, por isso, é de grande valia compreender as outras tipologias textuais.

É evidente que um texto – qualquer texto – há que ser avaliado, entre outros tópicos, por sua criatividade. E a valoração dessa criatividade reside na dupla forma-conteúdo, uma vez que há uma correlação entre esse binômio.

A proposta de redação do Enem solicita do aluno que ele redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema dado, e o produtor deve exercer a capacidade de expor uma situação-problema, apontando uma tese sobre o fato e articulando-a com argumentos pertinentes e coerentes.

Assim sendo, o que de fato concorre para a excelência do resultado esperado para a tarefa, ou seja, um texto bem avaliado, é uma avaliação adequada das competências expostas na matriz de referência de redação do Enem.

Ademais, outro aspecto relevante a ser destacado é verificar se a produção escrita absorveu dos textos motivadores as informações de modo adequado, conseguindo inseri-las na sua tese, usando dos fatores criatividade e originalidade para a consecução de um bom projeto de texto, no qual esteja subjacente a marca de autoria.

Portanto, é factível afirmar, desde que os aspectos acima citados sejam observados, que para tirar nota dez na redação do Enem a criatividade é a condição primordial para tal. Ratificando com o pensamento de Koch e Elias (2016, p. 24):

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

4 O PROCESSO DE ESCRITA E SEUS INTERLOCUTORES: o fazer a muitas mãos

A dinâmica consistia, *a priori*, em duas frentes: a adesão de voluntários (doravante tutores) – seja por convite da professora-coordenadora do projeto ou por indicação de algum voluntário já participante – e que era selada através de um tutorial no qual o projeto era apresentado e enviado por *e-mail*; e da inscrição dos alunos leitores (doravante pupilos) mediante explicação presencial. Além disso, os contatos iniciais aconteciam via conversas por telefone ou mensagens de *WhatsApp*⁵.

Na sequência, o projeto era realizado por meio da monitoria feita pelos tutores, propiciando aos discentes a realização sistemática da produção textual, mediante acompanhamento processual e contínuo, lançando mão da rede social *WhatsApp* e do *e-mail* como instrumentos para tal fim. Posteriormente, os tutores apresentavam sugestão de temáticas para a escrita e reescrita pelos alunos, com acompanhamento *online*. Cada voluntário assistia entre um a seis pupilos, em um formato que melhor atendesse às necessidades de ambos.

O projeto implicou a preparação dos discentes para a realização da prova de redação do Enem, cuja relevância na nota final desse exame é inquestionável. Ademais, visou-se proporcionar a formação de uma rede de diálogo capaz de agir efetivamente em duas vias: primeira, em prol de alunos com evidente fragilidade na quantidade de textos produzidos em sala de aula; segunda, em favor de graduandos com uma incipiente experiência e com a necessidade de aplicação real do conhecimento acadêmico. Conforme Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 33):

É comum que os professores não argumentem com seus alunos sobre as ideias contidas nas redações, não cobrem a responsabilidade dos alunos pelo que escreveram, não façam observações pessoais que conduziram os alunos a um

⁵ É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os/as usuários/as podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

crescimento intelectual decisivo no exercício de suas vidas nesse mercado de trocas que é a sociedade.

O projeto fez-se como valioso auxílio aos alunos, facultando-lhes a produção de textos imersos em argumentação, contextualização e criatividade, apontando o caráter relevante da leitura como condição *sine qua non* para o aprimoramento de uma escrita de excelência e do pensamento crítico, aspectos muito importantes nas redações atuais. Priorizou-se, sobremaneira, a tipologia textual dissertativo-argumentativo, a de fato solicitada em provas de redação. Foram contemplados tópicos gramaticais, sobretudo, no que concerne à ortografia, utilização de crase, acentuação; ainda, aspectos de coesão e coerência.

Ao se apresentar as temáticas a serem trabalhadas, houve sempre a ênfase na necessidade de que os alunos se mantivessem inteirados dos acontecimentos atuais, mediante fontes diversas e fidedignas, no intuito de lhes propiciar a ampliação de argumento.

Em meados de julho de 2018, o grupo se organizou em um dia de plantão para um encontro presencial, no intuito de fazer uma revisão dos aspectos enfatizados no decorrer do semestre. O planejamento dessa ação deu-se através de um grupo de *WhatsApp*, em que foram acordados pontos tais como: um local de fácil acesso, lanche, camisetas, crachás de identificação, material de divulgação e material didático. O encontro aconteceu em um sábado, nos turnos manhã e tarde, momento ímpar, em que os pupilos conheceram pessoalmente seus tutores e puderam esclarecer alguns pontos.

5 RESULTADOS

No que concerne aos resultados mais diretos do projeto, a devolutiva em forma de mensagens de agradecimentos de alguns alunos se configurou como a mais substancial, certeza de que o Projeto Tutores do Bem foi exitoso, como bem expressa o trecho abaixo, reproduzido de uma mensagem recebida de um pupilo:

Optei por cursar Publicidade e Propaganda em uma faculdade particular, e este [projeto] de redação me fez escrever mais, pois por mais que eu goste de escrever, eu não tinha incentivo, e enviar toda semana uma redação, me ajudou a ter disciplina e sempre pesquisar assuntos para melhorar [...] (R./2017).

Os graduandos puderam manter contato, mesmo que não presencialmente, com alunos reais e situações comuns de sala de aula. Nesse tocante, tem-se o excerto do depoimento recebido de uma graduanda de Letras, tutora que participou de ambas as edições: “[...] Como estudante no período de desenvolvimento do projeto, pude colocar em prática os

conhecimentos adquiridos na universidade. [...] Contribuiu para que eu pudesse ter um contato maior com a educação sob uma perspectiva social [...]” (A/2017).

Reforça-se, dessa maneira, que as iniciativas em que se acentuem atitudes colaborativas em prol de um objetivo comum e de tão justa causa são pertinentes à análise da sociedade, para que a partir delas seja possível estabelecer políticas públicas voltadas a prover vínculos entre sociedade e escola, todos coadjuvantes no processo de se fazer visto, lembrado, cobrado. É nesse sentido que o cidadão vai sendo formado, como expressa Bazerman (2009, p. 129):

A questão sobre o que um cidadão é e deve ser é algo que é descoberto através da criatividade do indivíduo e dos múltiplos atores, explorando as possibilidades comunicativas de sua era e buscando as formas de vida mais satisfatórias disponíveis.

6 E POR ENQUANTO... PALAVRAS FINAIS

O que o presente relato de experiência apresentou foi um dos possíveis direcionamentos para práticas de produção escrita mediada em ambiente de multiplicidade semiótica de constituição de textos – *e-mail* e *WhatsApp*.

Desta forma, denota-se que o uso de metodologias facilitadoras de interação entre os mecanismos digitais e adesão de voluntários foi positivo, principalmente porque possibilitou a redução dos obstáculos na condução do aluno de escola pública a possibilidades de escritas conscientes.

No atual cenário educacional, ser sensível à realidade de cada aluno faz-se como uma característica fundamental ao professor criativo e o torna gestor de sua própria docência. Nesse sentido, entendemos que a prática de produção e correção de textos no modelo apresentado no relato garante oportunidades e expectativas de mudanças no processo educacional desenvolvido pela escola pública. As ações desenvolvidas pelo Projeto Tutores do Bem promoveram práticas pedagógicas cujos resultados garantiram não só a forma do conhecimento, mas a função a qual ele se propõe, que é de significar na vida real do aluno.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de Texto para estudantes universitários**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, J. L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

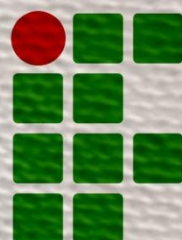
KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, R. de M. Representação, circulação e acesso à informação: a participação corporativa em ambientes digitais. *In*: MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais: festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Piauí

ISBN: 978-65-86592-15-3

