

Estudos sobre a educação básica e profissional: reflexões, práticas e desafios



Organizadores:

Alexandre Ricardo Lobo de Sousa (Alexandre Lobo), Elisa Daminelli, Marcelo Vianna e Maria Augusta Martiarena de Oliveira



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Alexandre Ricardo Lobo de Sousa (Alexandre Lobo)
Elisa Daminelli
Marcelo Vianna
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Organizadores

**Estudos sobre a educação
básica e profissional: reflexões,
práticas e desafios**

São Paulo
Pragmatha
2022

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Do Autor

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial
sem a expressa autorização.

*O presente trabalho foi realizado com apoio
do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).*

Dados Internacionais de Catalogação

E82 Estudos sobre a educação básica e profissional: reflexões, práticas e desafios [recurso eletrônico] / organização Alexandre Ricardo Lobo de Sousa, Elisa Daminelli, Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Marcelo Vianna. -- 1.ed.-- Bento Gonçalves, RS : IFRS, 2022.

1 arquivo em PDF.

ISBN 978-65-5950-104-5

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Aprendizagem. org. I. Sousa, Alexandre Ricardo Lobo de, org. II. Daminelli, Elisa, org. III. Oliveira, Maria Augusta Martiarena de, org. IV. Vianna, Marcelo org. V. Título.

CDU(online): 377

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

Sumário

06 | Prefácio

09 | Introdução

/// Primeira Parte

17 | A docência feminina e o cotidiano escolar nas páginas de “O Legendário”

Autoras: Pâmela Pereira de Pinho e Maria Augusta Martiarena de Oliveira

33 | Conteúdos identitários nos anos iniciais: uma análise das ideias de professores da rede municipal de ensino de Capão da Canoa-RS à luz de Bauman, Hall e Candau

Autora: Angelita de Cássia Fernandes Wamser e Maria Augusta Martiarena de Oliveira

52 | Memória-aprendizagem e duração no acontecimento educativo: notas acerca de um experimento vital para a formação docente

Autores: Sandro Franzmann e Aline Silva De Bona

71 | Educação e desigualdades na pandemia da covid-19: o ensino remoto em uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul

Autoras: Jéssica Nascimento Pacheco e Roberta dos Reis Neuhold

87 | A EJA nos dizeres dos estudantes da modalidade: reflexões sobre o mundo do trabalho e o direito à educação
Autores: Marcos Evaldt de Barros e Alexandre Lobo

109 | Agroecologia e produção orgânica nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Autores: Adriana Regina Corrent, Andréia Meinerz e Jeferson Mateus Dariva

/// Segunda parte

131 | Introdução à programação por meio de uma ferramenta digital lúdica
Autores: Marcelo Paravisi, Thaís Ramos Viegas e Aline Silva De Bona

151 | Uma trilha de aprendizagem por desafios que mobiliza o pensamento computacional em estudantes e professores da educação básica
Autores: Guaraci Vargas Greff e Aline Silva De Bona

173 | RPG como ferramenta educativa no ensino fundamental
Autoras: Niége Pinheiro Irigaray e Elisa Daminelli

194 | O processo de alfabetização no município de Xangri-lá/RS: um estudo a partir dos materiais didáticos adotados pelas docentes
Autoras: Vera Lúcia Pereira Rosa e Elisa Daminelli

226 | Ensino técnico integrado ao ensino médio: mundo do trabalho x mercado do trabalho
Autores: Marli Pettenon e Alexandre Lobo

250 | Humanização no processo: do humano às habilidades profissionais do técnico em enfermagem
Autores: Aline Silva De Bona e Everton Ricardo Bootz

269 | Pesquisadores e Pesquisas: Diálogos em diferentes espaços de Educação
Autores: Ilda Renata da Silva Agliardi, Tiago Belloli Agliardi e Aline Silva De Bona

Prefácio

Este livro é um encontro *do que não se espera e daquelas/es* que não esperam. Percorrê-lo permite-nos reconhecer a *práxis* que se inscreve na leitura do mundo, precedente da leitura das palavras, mobiliza-nos enquanto seres humanos inacabados, convocando-nos ao ímpeto da busca constante, do que Paulo Freire (2004, p. 72) define como um *condimento indispensável à experiência histórica*: a esperança, a esperança que não espera.

Mas afinal, *o que se espera* nas contingências do presente? Vivenciamos uma ampla privatização econômica neoliberal – o que não é propriamente novidade – com a dissolução do social em nome do mercado, do capital financeiro, a partir de uma lógica que individualiza e fragmenta. Portanto, subverte a democracia, legitima desigualdades, exclusões e justifica a apropriação privada do comum. Isso associa-se ao que Wendy Brown (2020) denomina *esfera pessoal protegida* por meio da familiarização e cristianização. Trata-se de um duplo movimento de privatização que se estende à própria nação: a expansão da liberdade individual contra a justiça social, o público, o que é *comum*.

É nesta égide que se dissipa o ódio à escola, à universidade, espaços até então legitimados de educação, de formação integral para viver no espaço público, de diversidade, dissenso, diálogo e respeito. Nesta direção, assume ênfase uma lógica fundamentada na constituição de sujeitos adaptáveis às necessidades do mercado, flexíveis às incertezas e responsáveis pelo próprio destino frente a desigualdades estruturalmente produ-

zidas. Passamos a tomar como razoável a aceitabilidade da fragmentação e precarização da vida, a dissociação do trabalho em seu sentido ontológico e, portanto, esvaziando a própria noção de educação em uma noção centrada na aprendizagem individual, numa busca permanente de determinadas habilidades e competências “úteis”, como vemos na racionalidade neoliberal. Adiciona-se ainda sua associação ao neoconservadorismo, com interdições da esfera privada sobre *o que se ensina e aprende* na escola. Assim, ao mesmo tempo que visibilizamos a corrosão do social, do público como bem comum, vemos legitimar-se como valores públicos a *extensão da esfera pessoal e protegida*, em uma liberdade individual desenfreada, destituída de ética e intensificada pelo neoliberalismo (BROWN, 2020). Neoliberalismo e neoconservadorismo se articulam, reconfigurando as regras do jogo e abrindo caminho para a corrosão política, social e moral de valores como democracia, justiça e respeito à pluralidade.

Nestes tempos, *o que se espera* é que nos acomodemos no olhar complacente da *docilidade fatalista* ou em um olhar mecanicista da história que se sustenta na *desproblematização do futuro* (FREIRE, 2004). *Em quaisquer dos casos, se espera, e o que se espera é que assumamos como normal* e aceitável a desumanização, a ruptura radical do que nos constitui histórica e socialmente como seres humanos.

A esperança, ao contrário do que se espera, não espera. Enquanto verbo, *esperançar* coloca-nos em movimento, em conjugações sempre plurais, *esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]* (FREIRE, 1992). É neste *ímpeto* que se conjugam os textos presentes neste livro, decorrentes de reflexões críticas construídas junto ao Curso de Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/Osório). Esta obra é organizada sobre dois eixos, a saber: *Fundamentos da Educação: reflexões socio-histórico-filosóficas* e *Práticas Educativas: entre educação básica e educação profissional e tecnológica*. Suas tessituras materializam o encontro do que não se espera em tempos de incertezas: a esperança. Concomitantemente, é o

encontro daquelas/es que não esperam, assumindo uma postura crítica e de transformação da realidade, em especial do campo educacional do Litoral Norte. Mas, ainda, possibilita-nos uma análise ampla das contingências do presente, instrumentalizando-nos, em diferentes perspectivas, a subverter o esperado, a *pensar, fazer e defender de outros modos* a educação, entendida como uma *forma de intervenção no mundo*. O que nos mobiliza a conjugarmos de outras maneiras a relação passado-presente-futuro em que nos constituímos como sujeitos históricos: *esperançar!*

Charqueadas, 24 de abril de 2022
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 29ed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo, Editora Filosófica Politéia, 2020.

Introdução

O livro que ora apresentamos nasceu de um projeto de docentes engajados, cuja origem remonta ao ano de 2011, quando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Osório iniciou a oferta do Programa Especial de Formação de Professores. Cursos como esse já eram oferecidos em outros *campi*, como Sertão e Rio Grande, os quais inspiraram sua realização em Osório. Tal curso contou apenas com uma turma e tinha como público-alvo pessoas cuja graduação não era em licenciatura, mas que atuavam na docência em Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, o corpo docente surpreendeu-se com a alta demanda entre pessoas licenciadas, que compreendiam o espaço oferecido como uma oportunidade de formação continuada com qualidade e pautada pela gratuidade.

Essa primeira e valiosa experiência levou à elaboração do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Profissional (a primeira denominação ainda não contava com o “e”), cujas atividades iniciaram-se em 2014 e que atendiam a um público formado tanto por pessoas licenciadas como por pessoas que buscavam uma formação pedagógica para atuar na docência. Em 2019, o nome do curso foi alterado para Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica e Profissional, evidenciando ainda mais a diversidade do público atendido.

Após oito anos de existência, é com muita satisfação que organizamos um compilado de parte de estudos realizados no

âmbito do curso. São estudos muito diversificados e que representam a amplitude de temas, referenciais e metodologias abordados nas pesquisas até então produzidas. Tais reflexões inserem-se em um movimento de compreensão da educação e, quem sabe, do mundo. Conforme Larrosa (2015, p.49¹): “A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado”. Esse educador acredita que em um mundo fechado não existem oportunidades de experiência. Enquanto organizadoras e organizadores da presente obra, esperamos que este livro constitua-se de textos que permitam vislumbrar o novo, vislumbrar possibilidades, caminhos.

Ainda na perspectiva de Larrosa (2017)², que considera a possibilidade de aprender pela experiência, tendo em vista que essa caracteriza-se como aquilo que nos passa, que acontece conosco, que nos toca, ao saber pela experiência o educador contrapõe o excesso de informações, pois reforça como característica da primeira, sua singularidade, sua particularidade e o impacto que a mesma promove. Cada um dos capítulos presentes neste livro nasceu de um saber pela experiência particular de cada uma das autoras e de cada um dos autores. A vivacidade dessas experiências é compartilhada com aquelas pessoas que se dedicarem à leitura de um livro sobre temas diversos, cujo eixo comum é o intento de pensar a educação.

O livro está dividido em duas partes, uma, relativa aos fundamentos em Educação, e outra, sobre práticas pedagógicas. Essa divisão é correspondente às duas áreas ofertadas pela nossa pós, uma, de caráter mais teórico, preocupada em refletir e analisar a respeito dos fundamentos teóricos e conceituais sobre fazer educacional, outra, preocupada em refletir sobre o agir em sala de aula.

Na primeira parte, sobre as contribuições de nossos egressos, iniciamos com o capítulo de Pâmela Pereira Pinho, cujo tra-

¹ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piroetas e máscaras. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

² LARROSA, Jorge. **Tremores** - Escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

balho foi orientado por Maria Augusta Martiarena de Oliveira, que dedica-se ao estudo da representação da docência feminina e do cotidiano escolar na primeira metade do XX, em Conceição do Arroio, município que só mais tarde viria a denominar-se Osório. Para tanto, a autora utilizou-se como fonte de pesquisa das notícias do jornal de circulação local “O Legendário”, entre os anos de 1930 e 1932.

Angelita de Cássia Fernandes Wamser, que desenvolveu a pesquisa “Identidade e pertencimento: um diagnóstico do ensino dos conteúdos locais nos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa (RS)”, orientada por Maria Augusta Martiarena de Oliveira, apresentou no capítulo deste livro sua análise do discurso das professoras entrevistadas à luz das teorias de Bauman, Hall e Candau.

Já o capítulo de Sandro Franzmann, orientado por Aline Silva de Bona, discute uma importante dimensão do campo educacional, que é a relação entre Memória e Educação. A partir das perspectivas de Henri Bergson e Gilles Deleuze, o autor propõe uma Artistagem da Reconstrução, revisitando as memórias como educador, artista e pesquisador em uma escola pública, de modo a procurar proporcionar uma educação libertadora, contrapondo uma escola “fria”, que não dá voz aos envolvidos. O autor ainda compartilha suas memórias como egresso do curso de Especialização, reforçando seus usos como reflexões sobre o ser docente e o quanto das experiências influenciou e influencia o processo de ensino-aprendizagem, tornando-as vivas, reais.

Da preocupação com as desigualdades educacionais decorrentes da pandemia constituiu-se o estudo de Jéssica Nascimento Pacheco, orientado por Roberta dos Reis Neuhold, cuja hipótese residia no fato de que o direito à educação não seria universalmente garantido durante um período longo em que os estudantes mantiveram-se fora das dependências físicas das escolas, especialmente nos contextos de maior vulnerabilidade social. A pesquisa foi realizada em Palmares do Sul e dedicou-se a analisar a experiência de uma escola pública municipal.

Adriana Regina Corrent, Andréia Meinerz e Jeferson Mateus Dariva dedicaram-se ao estudo da agroecologia e produ-

ção orgânica nos projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária do IFRS, cuja preocupação originou-se a partir das discussões ocorridas desde 2016, promovidas por um grupo de servidores (as) de diferentes *campi*, os quais compõem a Comissão *Intercampi* de Agroecologia, Educação Ambiental e Segurança Alimentar e Nutricional (CIASE). Tal estudo desenvolveu-se com base na análise documental das ementas dos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS.

Marcos Evaldt de Barros, em “A Eja Nos Dizeres Dos Estudantes Da Modalidade: Reflexões Sobre O Mundo Do Trabalho E O Direito À Educação”, sob orientação de Alexandre Lobo, reflete sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de sua atuação na Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório enquanto professor de História. Entrevistando os alunos, Marcos busca entender os motivos que os levaram a sair do ensino regular, e também o que os leva a voltarem a estudar. A constância da questão do trabalho, ou largam os estudos para trabalharem, e mais tarde voltam à sala de aula por mais qualificação no mercado de trabalho, revela a ligação entre Escola e trabalho.

O capítulo “Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Mundo do Trabalho X Mercado do Trabalho”, de Marli Petersen, estudante orientada por Alexandre Lobo, traz uma reflexão sobre o sentido da formação técnica no ensino médio. A partir da problemática da dicotomia mercado de trabalho x mundo do trabalho, Marli Petersen compara duas escolas, o Instituto Estadual Riachuelo e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Osório, analisando as diferentes propostas pedagógicas a partir dos Planos Pedagógicos Curriculares e da grade de distribuição das disciplinas.

A segunda parte do livro inicia com o capítulo de Guaraci Vargas Greff, orientado por Aline Silva De Bona, e traz importantes reflexões e práticas envolvendo o pensamento computacional aplicado à Educação Básica. O texto discute as transformações da Educação em relação às TICs, proporcionando aos leitores uma breve compreensão histórica da trajetória envolvendo

Informática no campo educacional brasileiro. Posteriormente, propõe uma trilha de estudos envolvendo a aprendizagem de Lógica de Programação, de modo fomentar o pensamento computacional, permitindo incorporar conceitos da Ciência da Computação nas práticas escolares. Nesse sentido, a trilha de estudos se vale do ambiente Code.org para esse fim, trazendo uma série de desafios a serem cumpridos pelos participantes em diferentes etapas *off* e *online*, contribuindo para compreensão das estruturas lógicas da programação.

O capítulo “RPG como ferramenta educativa no Ensino Fundamental”, de autoria da estudante Niége Pinheiro Irigaray, sob orientação da professora Elisa Daminelli, traz reflexões sobre uma prática de ensino desenvolvida em uma escola pública estadual, com estudantes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo como foco o Jogo de RPG. A proposta destaca a importância de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, aponta resultados positivos para o uso de jogo de RPG em sala de aula, como uma ferramenta educativa que contribui para aprendizagens de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, e também para aprendizagens atitudinais, que envolvem comportamentos e habilidades relacionados à interação interpessoal e ao convívio social.

O capítulo “Humanização no processo: do humano às habilidades profissionais do técnico em enfermagem” tem autoria da professora Aline Silva De Bona e de Everton Ricardo Bootz, que trazem um relato da experiência desenvolvida pela estudante Lirian Becker Ferreira no trabalho de conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS *Campus* Osório. O tema central do capítulo aborda as questões relacionadas à compreensão da avaliação formativa e da valorização das habilidades humanas que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o processo de aprendizagem do profissional da área da saúde. Os resultados da pesquisa de Lirian apontam que as avaliações são focadas em habilidades teóricas e práticas, em

detrimento de ações de desenvolvimento que pressupõem as habilidades humanas. Destaca-se que os professores em cursos da área da saúde direcionam a avaliação dos estudantes para habilidades conceituais e técnicas e, muitas vezes, desconhecem a importância da avaliação das habilidades humanas como um aspecto essencial da avaliação formativa para promover o movimento da humanização na área da saúde.

O capítulo de Vera Lúcia Pereira Rosa, intitulado “O processo de alfabetização no município de Xangri-lá/RS: um estudo a partir dos materiais didáticos adotados pelas docentes”, desenvolvido sob a orientação da professora Elisa Daminelli, traz resultados de uma investigação sobre o processo de alfabetização e as práticas de letramento adotadas nas escolas municipais de Xangri-lá/RS. Os resultados apresentados são fruto da análise de entrevistas e dos materiais didáticos empregados pelas professoras alfabetizadoras. Destaca-se a importância de pesquisas dedicadas a compreender o processo de alfabetização nos dias atuais, levando-se em conta que as práticas de letramento são fundamentais na etapa de alfabetização, uma vez que elas possibilitam a oportunidade de o estudante utilizar a leitura e a escrita através da alfabetização. Os resultados da pesquisa apontam aspectos positivos e limitações do processo de alfabetização decorrentes da formação e experiência docente e também dos tipos de materiais didáticos utilizados.

Experiências que envolvem educação em diferentes espaços de ensino-aprendizagem são as contribuições do capítulo proposto por Ilda Renata da Agliardi e Tiago Belloli Agliardi. Orientados por Aline Silva de Bona, os autores analisam dois casos educacionais: a Biblioteca Pública Municipal Fernandes Bastos e as atividades de ensino de Matemática em uma Escola Pública de Ensino Médio do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O primeiro caso é apresentado como um espaço distinto, o qual contempla um público ainda tímido e que frequenta o local com propósitos diversos (até mesmo o estudo), o que sugere sua pouca relevância social, ainda que haja reconhecimento como patrimônio da cidade e possua uma potencialidade de ações não aproveitadas.

Já o segundo, converge para um espaço formal (a escola), no qual seus estudantes enfrentam dificuldades com o aprendizado dos números racionais. Um ponto comum das experiências pode ser percebido pelas possibilidades de ensino-aprendizagem, independentemente do espaço, havendo aqui esforços dos autores para demonstrá-las.

PARTE 1

A docência feminina e o cotidiano escolar nas páginas de “O Legendário”

*Pâmela Pereira de Pinho
Maria Augusta Martiarena de Oliveira*

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a representação das professoras e das práticas escolares no Colégio Elementar de Conceição do Arroio, interior do Rio Grande do Sul, através do jornal de circulação local “O Legendário”, entre os anos de 1930 e 1932.

Desde a República, os grupos escolares se tornaram o modelo ideal de instituição de ensino. A racionalização do Estado se estendeu para o espaço escolar e orientou as práticas educacionais desde fins do XIX, sobretudo, porque a ideia republicana de progresso fixava-se, em parte, numa proposta educacional que permitisse o apaziguamento dos conflitos sociais e em que vigerasse os princípios liberais na economia e na sociedade.

A educação primária, pública e laica serviria para conformar os sujeitos sociais e relacionava a ideia de progresso à ausência de tensões, preparando-os para a modernização do trabalho capitalista. Houve um esforço do governo na tentativa de expandir o ensino primário no estado; além disso, a bancada parlamentar

gaúcha tinha também por objetivo estimular o ensino técnico e superior privado (CORSETTI, 1998).

A organização e a sistematização do ensino em termos pedagógicos e administrativos foram preocupações constantes nos governos do PRR. De acordo com Corsetti (1998), a política educacional colocada em prática era bastante centralizadora e hierarquizada, de modo que as instituições de ensino no estado estiveram sobre intervenção direta do governador.

Na esteira das discussões sobre a expansão do ensino e nas consequentes mudanças do sistema escolar durante a Primeira República, pensar a feminização do magistério tendo em vista a representação das mulheres professoras na imprensa republicana que circulava nas vilas e pequenas cidades do interior do país na primeira metade do XX nos permite dimensionar os dois processos: o de expansão da educação primária e o da feminização da docência de forma mais ampla e horizontal, contribuindo no preenchimento de eventuais lacunas da História da Educação no que diz respeito aos contextos locais.

Se o modelo republicano trouxe consigo a preocupação liberal de escolarizar a população, ele foi também, em grande parte, responsável pelo processo de feminização do magistério, especialmente evidente nas primeiras décadas do XX. Esse processo teve seu início ainda no Império, com as escolas de improviso, muitas delas desvinculadas do poder público (TAMBARA, 1998), mas foi especialmente depois, com a chegada da República e a consistente expansão do ensino primário, que as mulheres encontraram no magistério a possibilidade de uma formação profissional e de ingresso no mundo trabalho, garantindo a muitas delas uma certa autonomia financeira.

Contudo, o imaginário republicano sobre a docência fazia da sala de aula um prolongamento do lar. Se em casa a mulher tinha por dever a manutenção da ordem, zelando pelo bem-estar dos filhos e do marido, comprometendo-se com a formação moral de sua prole, a sala de aula e a docência eram vistas como uma extensão do espaço doméstico e das funções maternas. De modo que, à docência feminina, por muito tempo, esteve re-

lacionada a noção de vocação, de predestinação, naturalizando as relações e circunscrevendo as possibilidades de autonomia feminina, inclusive financeira, a continuidade de suas responsabilidades como mulher.

A construção desse imaginário sobre a docência foi eficaz em estimular as mulheres a seguir o magistério. Alguns dados mostram, já nas primeiras décadas do século XX, que o magistério era uma alternativa bastante viável às mulheres que desejavam ingressar numa profissão (VIANA, 2001). A predominância feminina nesse espaço, especialmente a partir da década de 1920, levanta questionamentos sobre a construção de um imaginário escolar em que a figura da professora se tornara uma referência de ideal de feminino (LOURO, 1986, ALMEIDA, 2009). À medida que as mulheres ingressam no magistério, foi-se construindo uma espécie de ideário profissional, projetando-as em um novo espaço de socialização e de relativa autonomia.

A análise a partir de uma leitura atenta às notícias veiculadas sobre as professoras do Colégio Elementar no jornal de uma pequena vila localizada no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul dimensiona o processo de feminização da docência, ao mesmo tempo que permite levantar as particularidades desse processo nos interiores do país.

Por dentro do jornal da vila: “O Legendário” e seu corpo editorial

Os periódicos, sejam eles produzidos por uma imprensa estudantil, e, portanto, circunscritos aos espaços escolares, ou ainda pela imprensa tradicional, garantem uma justaposição de elementos através de um discurso sobre o campo educacional que indicam, em última instância, um posicionamento político sobre o tema.

Em seus aspectos mais explícitos, jornais e revistas são compreendidos como “versões” fragmentadas do cotidiano, envoltas em interesses políticos e marcadas por discursos ideológicos, e é justamente por essas características que se pode empreender análises mais aprofundadas dos discursos que habitam o social

(MARTIARENA, 2014). Neste caso, fontes como jornais e revistas têm proporcionados aos estudos descortinar as relações que se estabelecem no interior das instituições escolares, muitas vezes priorizando seus sujeitos e suas práticas, para além do discurso institucional (YAZBECK, SILVA, 2007).

Considerando a monumentalidade do documento e a necessidade de “decompô-lo” (LE GOFF, 1990), as informações gerais sobre o jornal “O Legendário” dão conta de que ele era impresso pela gráfica Arroense Ltda. e, em 1930, no seu primeiro ano de circulação, se dizia um “órgão do Partido Republicano”. Suas notícias e seus artigos de opinião deixam evidente seu posicionamento ideológico. Cabe destacar o papel da imprensa partidária, como por exemplo o jornal “A Federação”, um dos periódicos mais importantes da Primeira República, que também se dizia um órgão do Partido Republicano Rio-grandense, defendendo o programa político do partido, difundindo um discurso antimonárquico e propagando ideias republicanas (RIBEIRO, ARMANI, 2012).

“O Legendário” possuía apenas 4 páginas e apresentava na capa assuntos políticos de nível nacional, estadual e local. Nas páginas 2 e 3 se observa uma série de notícias sobre o cotidiano da vila: quem chegava e partia dela, a coluna social, e uma pequena seção de aniversários e comunicados em geral; a quarta e última página eram quase todas preenchidas por anúncios do comércio local.

Entre as edições nº2 e nº 21, “O Legendário” se afirmava um “órgão do Partido Republicano”. A partir da edição nº 25, o jornal mudara de posição, se dizendo então “órgão dos interesses do município”; entretanto, não é possível indicar exatamente em qual edição ocorreu essa alteração, posto que os exemplares nº 22, nº 23 e nº 24 faltam no acervo.

Essa alteração também se refletiu no corpo editorial, de modo que a redação do jornal saiu das mãos de Antonio Stenzel Filho e passou a ser colaborativa. Contudo, isso não afastou o antigo redator, pois seu nome aparece entre os redatores colaboradores, tendo ainda Deoclecio Bastos permanecido durante

todas as edições disponíveis na diretoria de gerência. Enquanto “órgão de interesses do município”, o jornal dedicou um espaço importante a editais e aos balanços das despesas municipais. Cabe ressaltar que entre os redatores que colaboravam nessa nova configuração do jornal estava Manoel E. Fernandes Bastos, que a época era intendente municipal.

Entre as notícias nacionais, os artigos de opinião e as pequenas notas sobre o cotidiano da vila, se sobressaem nessas edições muitas informações sobre as professoras e a diretora do Colégio Elementar. Essas notícias nos permitem avaliar a importância da escola, especialmente nesse modelo pensado e reproduzido pela República, como também o papel exercido por seus sujeitos escolares.

As professoras do Colégio Elementar

De modo geral, alunas e alunos não receberam tanto destaque nas notícias que envolviam o colégio. Diferente disso, o magistério, as professoras e a diretora da instituição foram mencionadas em muitas edições do jornal. Nomes como o de Jovelina Corrêa, Lyra Rodrigues, Anphiloquia M. de Souza e Zelia Madalena apareceram em algumas oportunidades e em seções distintas, não apenas relacionadas propriamente às atividades escolares. No entanto, rastrear esses nomes a fim de localizar dados que nos permitam construir um mapa sobre a docência feminina na vila de Conceição do Arroio é uma tarefa bastante extensa, de modo que, para o momento, analisamos somente como essas mulheres, professoras, são representadas no jornal.

Pontuarmos quais as implicações dessa representação na construção da identidade profissional dessas professoras é algo complexo de se determinar. De acordo com (LOURO, 2004, s/n),

Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e, portanto representadas, mais do que se definem. Homens – parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – autoarrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, *dizem* sobre elas. Como consequência,

elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações.

A citação é pertinente para pensarmos que a imagem das professoras do Colégio Elementar foi construída a partir das percepções sociais e das intenções políticas de homens pertencentes à elite local. Eram *elas* que representavam *elas*. De tal forma, as mulheres apareciam em poucas seções do jornal, geralmente mencionadas na coluna social e na seção “fatos e ocorrências”, que se localizavam na terceira página do jornal e tinham o objetivo de noticiar questões mais triviais sobre o que se passava de uma semana para outra na vila. Nestes casos, elas eram associadas aos homens que faziam parte de suas vidas, na maioria das vezes maridos, pais e até mesmos filhos.

Na edição nº7, publicada em 18 de janeiro de 1931, a seção “factos e ocorrências” noticiava que “acha se doente, guardando o leito a exma. D^a Anna Rodrigues Magdalena, esposa do Snr Dogelo Silveira de Sousa, proprietário aqui residente. Felismente já está melhorando” (O LEGENDÁRIO, 1931, p.3). Nessa mesma seção também se noticiava que “para Porto Alegre seguiram as Stas. Lyra Rodrigues e Amphiloquia M. de Souza, professoras do Collegio Elementar d’esta Villa” (O LEGENDÁRIO, 1931, p. 3).

Na coluna social, na mesma edição nº7, os aniversários que se cumpriam na semana de publicação do jornal eram celebrados em pequenas notas: “fez annos a 15 a Exma. Sra. D. Anna Carneiro, mãe do sr. Luiz Mendonça Rodrigues, Juiz Districtal da sede” ou ainda “fez annos, também, naquele dia, a Exma. Sra. D^a Emilia Pacheco, esposa do Cel Redusino Pacheco, chefe do partido republicano local” (O LEGENDÁRIO, 1931, p. 3).

Ambas as seções relatavam acontecimentos corriqueiros, a recuperação da saúde de uma das moradoras, a viagem de duas senhoritas à capital, a celebração dos aniversários de duas senhoras conhecidas na vila. Essas mulheres se distinguiam não pela natureza das notícias, todas pequenas notas com informações sobre mulheres que viviam na vila, mas pela forma como essas mulheres são identificadas pelo jornal. Dona Anna e dona Emilia são esposas, a senhora Anna Carneiro, mãe, no entanto, as senhoritas Lyra e Amphiloquia são professoras.

Tomando a pequena nota sobre as professoras, observam-se algumas informações que ficam subjacentes à notícia. Elas viajaram à capital, provavelmente, sem companhia masculina, visto que o jornal não mencionou essa informação. Além disso, o uso do pronome de tratamento “senhoritas” indicava o estado civil: elas eram mulheres solteiras. Destaca-se ainda que elas não eram apenas professoras, elas eram professoras do Collegio Elementar.

Nesse sentido, diferente de dona Emilia, esposa do Cel. Re-
duzino Pacheco ou de dona Anna Carneiro, mãe do juiz Luiz
Mendonça Rodrigues, que ao serem citadas eram identificadas a
partir do relacionamento que estabeleciam com esses homens,
Lyra e Amphiloquia eram mulheres que não pertenciam às cate-
gorias de mães, esposas, irmãs ou filhas. Elas eram professoras,
e, portanto, era a profissão que as definia.

Ainda que essas professoras não fossem identificadas como
mães, filhas, irmãs ou esposas, a representação do magistério
esteve por muito tempo assentada sobre a natureza dócil e ma-
ternal da mulher e ao cumprimento do papel de cuidadora do
bem-estar da família.

Isso fica evidente na primeira semana de fevereiro de 1931,
edição nº9, em que a posição da mulher brasileira na vida pú-
blica foi tema de um artigo de opinião intitulado “O feminismo”.
Considerando que em outros países as mulheres já haviam al-
cançado maior estatuto jurídico e dada as discussões sobre o
sufrágio feminino que em 1931 estavam em ebulição, o jornal
pontuava que, (O LEGENDÁRIO, 1931, p. 3)

no Brasil, elle aparece não requerer urgência, visto ser a con-
dição de mulher em nossa sociedade bem differente da de
outras, em vários países. Ella ainda que não goze de todos os
direitos civis do homem contudo occupa uma posição saliente
e a sua liberdade não é, em nada constrangida pelas leis. Mas
esta aspiração do bello sexo não se justifica ainda, porque um
vasto campo se apresenta, em que ella poderá desenvolver
sua acção. Este campo é a alphabetisação do nosso povo.
Quem, por ventura, não reconhece na professora uma obreira
infatigável, que alicerça as bases de uma sociedade vindoura,
infundindo no homem d’amanhã os são princípios moraes,

pelos quaes elle se deve conduzir tanto em sua vida privada, como político?

A questão em torno do sufrágio feminino mobilizou discussões em vários jornais do período e, mesmo que “O Legendário” não tenha mencionado nestes termos, o artigo tratava da mulher diante das possibilidades de uma vida política. Para o jornal, a emancipação feminina se dava no exercício das funções destinadas às mulheres, entre elas, o magistério.

A “aspiração do bello sexo”, de garantir sua participação na vida política do país, era sobrepujada não apenas pela necessidade de se alfabetizar a população, mas pela beleza idílica das mulheres cumprindo com o dever de moralizar a sociedade a partir do espaço escolar. Assim, para o autor ou autora desse artigo, não era no debate público e na defesa do sufrágio feminino que as mulheres poderiam contribuir politicamente, mas através de sua *vocação* ao trabalho com as crianças em idade escolar.

As professoras surgem como redentoras de um país que não se realizava no agora, porque elas trabalhavam com um material em formação, a criança, ou melhor, o menino, o homem do porvir, de modo que magistério foi por algum tempo, portanto, um espaço de autonomia controlada, ainda que isso pareça uma contradição em termos (ALMEIDA, 2009).

No entanto, essa contradição se esgota quando passamos a analisar essas representações do magistério estabelecendo relações entre as mulheres professoras, aquelas que eram identificadas a partir de sua profissão, e as não-professoras, que apareciam sempre em relação ao homem de sua família. Mesmo que as professoras fossem mencionadas como mulheres cuja profissão as distinguiu, o imaginário sobre o magistério no período trazia naturalizações que as diferenciavam das demais mulheres da vila apenas na superfície.

Cabe destacar que os mecanismos de dominação masculina que operam sobre o social permitem que as mulheres compartilhem experiências semelhantes, por vezes invisíveis, como dores ou traumas causados por essa ordem masculina, mas que

permaneçam separadas umas das outras porque as diferenças sociais, econômicas e culturais imprimem formas subjetivas de sentir e experimentar os efeitos dessa dominação (BOURDIEU, 2002).

Assim, as professoras mencionadas pelo jornal eram mulheres que ao assumirem o magistério reforçavam o imaginário sobre o trabalho feminino associado à natureza materna, mesmo que a docência fosse um elemento que as “elevava” a outra condição, àquelas de não “tuteladas” a uma referência masculina.

Maria Tereza Vilanova Castilhos: a infatigável diretora

Maria Tereza foi a primeira diretora do Colégio Elementar e ocupou essa posição por 14 anos, entre 1924 e 1938; no entanto, os registros sobre sua gestão são muito poucos. A documentação do período em que ela foi diretora cabe em uma caixa de sapato. São apenas três ofícios assinados por Protásio Alves, que dão conta de seu deslocamento para dar aulas em Conceição do Arroio em 1922.

Não obstante, o jornal mantinha interesse nos assuntos educacionais, publicando várias notícias sobre a diretora. Assim como as professoras, Maria Tereza esteve nas páginas sociais e foi objeto de muitas matérias relacionadas às práticas escolares do período.

Além das notícias específicas sobre sua atuação enquanto diretora, é curioso que em algumas das edições disponíveis à pesquisa o nome de Maria Tereza apareça relacionado a um comércio local, o Economia do Povo, que era uma espécie de magazine onde se encontravam vários produtos, como roupas, meias, perfumaria e tecidos, além disso, materiais escolares e também “lindas pastas collegeais preços baratíssimos”.

Na propaganda da loja, edição nº16, lia-se, (O LEGENDÁRIO, 1931, p.2)

instrução, instrução. Devendo reabrir se em breves dias o Collegio Elementar d'eta Villa, dirigido proficientemente pela distincta professora Exma D. Maria Thereza Villanova de Castilho, Economia do Povo de Virgilio S. Peixoto tem o prazer

de comunicar à mocidade estudiosa que está convenientemente aparelhado para fornecer todo e qualquer material escolar, especialmente, Livro, Caderneta, Papel, Lapis, Tinta, Borrachas. A chegar lindas pastas collegiaes preço baratíssimo à vista.

O anúncio aproveitava-se da reabertura do colégio elementar, contudo, as informações sobre o fechamento da escola não são muito evidentes. Segundo Muri (1995), a escola passou por muitas salas da vila já na qualidade de colégio elementar até a construção e a mudança, entre 1935 e 1936, para seu próprio prédio, construído a partir das orientações sobre a importância de uma arquitetura escolar ampla e moderna, condizente com os padrões da época e implementadas em escolas da capital.

A escolha por mencionar Maria Tereza certamente não foi casual. Ela tornara-se uma referência docente, seu trabalho na diretoria era reconhecido e neste caso, como observado, esse reconhecimento foi explorado comercialmente.

Maria Tereza passou a ser relacionada àquilo que se compreendia como necessário ao universo escolar, inclusive em termos de produtos. Ela também foi responsável pelas vendas da enciclopédia Tesouro da Juventude na vila. Assim, na edição de nº57, (O LEGENDÁRIO, 1932, p.3)

é representante neste município, da importante obra com o título acima, Exma Sra Dna. Maria Teresa V. de Castilhos, diretora do Colegio Elementar desta vila. Tratando-se de uma obra valiosa e muito instrutiva para a infância de todas as idades, é uma biblioteca que não deverá faltar em nenhum lar. Dada a facilidade na aquisição, (em prestações) recomendamos a todos tão importante obra, onde se acha condensado quase todo o saber humano.

A obra era uma coleção enciclopédica que teve suas primeiras edições lançadas no Brasil na década de 1920 e foi um grande sucesso editorial. Conforme Dias, “a coleção Tesouro da Juventude foi uma obra composta por 18 volumes, publicada pela editora W.M.Jackson, entre 1925 a 1960” (DIAS, 2013, p. 1), tratando-se de um trabalho de divulgação do conhecimento em pelo menos dois sentidos. Primeiro por condensarem muitas informações de disciplinas variadas em seus 18 volumes. Depois,

pela forma de comercialização dessa obra. As enciclopédias, de modo geral, eram um tipo de produto comercializado de “porta em porta”, permitindo que esse conhecimento chegasse em cidades mais afastadas dos grandes centros. Desse modo, compreende-se o entusiasmo pelo qual o jornal anunciava a possibilidade de aquisição dessa obra. O valor simbólico de tê-la na prateleira, era ainda facilitado pelas condições de pagamento.

Quem na vila teria vulto para ser representante de um artigo como este? Maria Tereza havia adquirido uma legitimidade que a distinguia enquanto professora e diretora. Em parte, porque o jornal assim a representava, como uma mulher infatigável. Em parte, porque Maria Theresa promovia muitas atividades extracurriculares que envolviam toda a comunidade escolar. O encerramento do ano letivo de 1932 do colégio elementar, por exemplo, mobilizou, segundo matéria publicada na edição nº 60 do jornal, um grande número de pessoas, que foram expectadoras das atividades artísticas e desportivas propostas pela diretora Maria Tereza.

Entre essas atividades, destacava-se a exposição dos trabalhos manuais realizados por alunos, em sua maioria trabalhos em madeira e em pirogravura, enquanto que as alunas apresentavam “[...] todos os demais trabalhos pertencentes ao sexo feminino” (O LEGENDÁRIO, 1932: 4) e o festival de teatro amador em favor da *Caixa Beneficente*. Às 21 horas desse dia, Maria Tereza entregava os diplomas às alunas e aos alunos formados com distinção.

No término da matéria, que ocupava quase toda a página, o jornal salientava a iniciativa da diretora de conceder uma premiação especial aos formandos, assim,

geralmente em todas essas instituições de ensino, ao fechar as suas portas para dar ingresso as férias registra se algo digno de nota, e desta vez este fato, ultrapassou os acontecimentos dos anos anteriores, por isso a Diretora desse estabelecimento resolveu crear a *Galeria de Honra* do Colégio, e inaugura-la a com o retrato da Srta. Edite Welausen Porto, por haver essa aluna terminado os dois últimos anos em um só e obtendo todas as matérias grau 10 (O LEGENDÁRIO, 1932, p. 4)

O sistema de premiação oferecido às alunas e aos alunos que se distinguiam em suas trajetórias escolares não era uma novidade no modelo de educação republicano. Aliás, nem mesmo a publicação dessas premiações, juntamente com o nome das/os agraciadas/os nos jornais constituíram-se como uma inovação no incentivo aos estudos. Desde o início do século XX os prêmios e as distinções figuravam numa cultura escolar republicana que buscava a partir desses mecanismos de recompensa um melhor desempenho escolar. Muitos desses prêmios eram doações de personalidades locais, que em geral escolhiam o nome da premiação ou ainda levavam o nome de seus beneméritos (YAZBECK, SILVA, 2007). No colégio elementar de Conceição do Arroio se concedia uma homenagem mais simbólica: entrar para o rol das/os melhores estudantes da instituição.

Nas edições em que Maria Tereza é mencionada promovendo qualquer atividade relacionada à direção do colégio, ela é muito elogiada pelo jornal. Em 9 de outubro de 1932, na edição 53, por exemplo, noticiava-se que, (O LEGENDÁRIO, 1932, p. 3),

numa palestra que mantivemos com a Exma. Diretora do Colégio Elementar, Dona Maria T. V. de Castilhos nos informou que até ao fim do ano conferirá um premio, às professoras dos analfabetos, que maior número de alunos alfabetisar. São elas, as senhorinhas Anfiloquia M. Souza e Zelia Madalena. Ambas tiveram durante o ano, matricula perto de 60 alunos. É uma excelente medida, a qual aplaudimos muito e louvamos a Exma. Diretora por ter creado tal premio, que trará indubitavelmente vantagens ao ensino e grande estímulo às candidatos do premio.

Os prêmios concedidos as/os estudantes que chegavam ao final do ano tendo cumprido suas atividades com louvor não era “privilegio” apenas das/os alunas/os. Segundo Martiarena, também para as/os professoras/es “(...) os prêmios escolares eram uma prática deveras comum em âmbito nacional e internacional” (MARTIARENA, 2012, p. 172). Além disso, o desafio proposto pela professora era uma questão que tocava muito sensivelmente aos que se preocupavam com a educação, a redução dos índices de analfabetismo no país.

Na edição número 60 saía o resultado da competição, sob o título de “Premio conferido a uma professora”, (O LEGENDÁRIO, 1932, p.3)

conforme já noticiou esta folha, a Diretora do Colegio Elemental da vila, Exma Sra. Dna. Maria Teresa V. de Castilhos, resolveu instituir um premio a uma das professoras da aula dos analfabetos que mais se distinguisse, isto é, maior numero de alunas alfabetisasse durante o ano. Cada classe compunha se em media de 60 alunos. As concorrentes eram as professoras, senhorinhas Zelia Madalena e Anfiloquia Sousa. Para assistir o resultado desta prova e emitir a opinião a respeito foram convidados os srs. Padre Jose Wist e Dr. Manoel Mendes da Fonseca, que acompanharam em ambas as aulas os exames finais. Ao que estamos informados a comissão, em ofício dirigido a Exma. Diretora, opinou que o referido prêmio fosse concedido à professora Anfiloquia Sousa, não deixando também de elogiar e consignar um voto de louvor à professora Zelia Madalena, pelo adeantamento e progresso revelado em seus alunos.

A premiação concedida a Anfiloquia Sousa condizia, senão com sua competência para lecionar, pelo menos com sua popularidade, uma vez que seu nome foi recorrente nas páginas de “O Legendário”. À professora Zelia Madalena coube o reconhecimento por seu trabalho ao longo do ano. Os critérios de avaliação parecem um pouco turvos, analisando-se apenas o que foi publicado como resultado da competição. Entretanto, nota-se um traço de imparcialidade ao convidar avaliadores que não tinham relação direta com a escola e as professoras que estavam competindo. Destaca-se ainda a participação do padre no papel de juiz desse pequeno concurso, ainda que o programa educacional republicano, desde o início do XX, já tivesse promovido a separação entre o Estado e a Igreja. A figura do padre nas vilas pelo interior era investida de uma autoridade que escapava à própria função religiosa.

Essas notícias dimensionam o envolvimento de Maria Tereza com a comunidade escolar, promovendo festivais de teatro, atividades esportivas, concursos entre as professoras, prêmios de desempenho, tendo seu nome relacionado a tudo que envolvia a escola e seus sujeitos.

Considerações Finais

A imprensa, ocupada de noticiar e opinar sobre o cotidiano, cristalizando representações de temas variados, entre eles a educação, faz dos periódicos fontes instigantes para as pesquisas em História da Educação, na medida em que sua análise nos possibilita compreender que a educação, as práticas e os sujeitos escolares não se encerram no espaço físico da escola. Ao se analisar as notícias sobre as professoras, revela-se o papel de destaque que o universo escolar passou a ter no cotidiano das cidades, especialmente, aquelas do interior.

Em apenas dois anos de circulação, o jornal publicou algumas notícias que revelam como o discurso educacional republicano foi absorvido pelas professoras do Colégio Elementar de Conceição do Arroio e como esse discurso materializava-se no cotidiano escolar. Na intenção de se analisar a representação da docência feminina, convém reforçar que estas mulheres professoras foram apresentadas a partir do olhar masculino, neste caso, por homens de uma elite política local que selecionava informações, controlava enunciados, adjetivava-os, reforçando imaginários e naturalizando as relações entre os sujeitos.

No entanto, se, em termos gerais, podemos considerar que o magistério não foi um espaço de emancipação social da mulher, tendo sido mais um meio eficiente no controle feminino e de reprodução de uma ordem masculina na sociedade, a análise das notícias em que as mulheres da vila eram identificadas a partir de seus relacionamentos com os homens, enquanto que as professoras eram identificadas por sua atuação profissional, nos permite verificar que, mesmo controlados, havia espaços de diferenciação entre as mulheres professoras e as demais. Outro elemento que demonstra que a docência feminina teve impacto para além dos muros da escola é a relação estabelecida entre a diretora do Colégio Elementar e os anúncios de produtos escolares. De tal forma, se observa que em localidades pequenas, afastadas dos grandes centros, a escola e seus sujeitos escolares, especialmente professoras e diretoras, são referências para a comunidade local.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890-1930). **Educar**. n. 35, p. 139-152, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CORSETTI, Berenice. Controle e Ufanismo – A escola pública no Rio Grande do Sul. **História da Educação**, v. 4, set., p. 57-75, 1998.

DIAS, Kelly Keiko Koti. “Um livro de cultura media geral”: Enciclopédia Tesouro da Juventude (193?) e a questão da “obra fronteiriça”. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da Anpuh**, Natal, 2013. p. 1-13.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma História da Educação feminina no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org): **História das mulheres no Brasil**, São Paulo: Ed Contexto, 2004.

MARTIARENA, Maria Augusta de Oliveira. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. **Revista Linhas**. v. 15, n. 28, jan/jun, p. 154-174, 2014.

MARTIARENA, Maria Augusta de Oliveira. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930)**: Imagens e Imprensa. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MURI, Guido. **Rememorações de Conceição do Arroio**. Osório:

Editora do Jornal O Momento, 1995. v.6.

RIBEIRO, Paula Vanessa Paz. ARMANI, Carlos Henrique. Discurso Político-Partidário: O jornal “A Federação” no contexto da candidatura à reeleição de Borges de Medeiros. In: XI Encontro Estadual de História – ANPUH/RS, 2012, Rio Grande. **Anais do XI Encontro Estadual de História da Anpuh**, Rio Grande, 2012. p. 861-870

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, v. 3, abr., p. 35-57, 1998.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **CADERNOS Pagu**. n. 17/18. p. 81-103, 2001/02.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. SILVA, Marília Neto Kappel da. Grupo escolar: o símbolo da República, analisado através das páginas da imprensa local de Juiz de Fora (1907-1908). **EdFoco**, n.Especial, mar/ago, p. 145-154, 2007.

Fontes

FILHO, Antônio Stenzel. **Vida Social**. O Legendário, nº7. Conceição do Arroio, 1931.

FILHO, Antônio Stenzel. **O feminismo**. O Legendário, nº9. Conceição do Arroio, 1931.

FILHO, Antônio Stenzel. **Propaganda Economia do Povo**. O Legendário, nº16. Conceição do Arroio, 1931.

REDATORES DIVERSOS. **Colegio Elementar desta vila, premio estímulo**. O Legendário, nº53. Conceição do Arroio, 1932.

REDATORES DIVERSOS. **Thesouro da Juventude**. O Legendário, nº57. Conceição do Arroio, 1932.

REDATORES DIVERSOS. **Premio conferido a uma professora**. O Legendário, nº60. Conceição do Arroio, 1932.

Conteúdos identitários nos anos iniciais: uma análise das ideias de professores da rede municipal de ensino de Capão da Canoa-RS à luz de Bauman, Hall e Candau

*Angelita de Cássia Fernandes Wamser
Maria Augusta Martiarena de Oliveira*

Enquanto cursista da Especialização em Educação Básica e Profissional do IFRS – *campus* de Osório, desenvolvi a pesquisa “Identidade e pertencimento: um diagnóstico do ensino dos conteúdos locais nos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa (RS)”. O referencial teórico foi construído principalmente sobre obras de Zigmund Bauman, Stuart Hall e Jöel Candau, contemplando as categorias identidade, pertencimento e educação para a cidadania. Foi realizado um estudo qualitativo-quantitativo, em que os dados para análise foram coletados junto aos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Capão da Canoa-RS. Na etapa qualitativa, entrevistei sete professoras, as quais estão caracterizadas na tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização das entrevistadas

| Entrevistada | Trajetória geográfica | Trajetória acadêmica | Trajetória docente |
|--------------|--|---|--|
| A | <p>Nasceu em Porto Alegre-RS. Viveu em Imbé- RS dos 6 aos 32 anos. Vive em Capão da Canoa há 4 anos. Declara-se caponense (por ter adotado a cidade para viver).</p> | <p>Ensino Médio regular na Escola Nove de Maio, em Imbé-RS. Graduação: Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS (2002). Pós-graduação: Especialização em Orientação e Supervisão Escolar em um polo de uma faculdade de SC, em Osório-RS.</p> | <p>Professora há 13 anos. Lecionou 3 anos na rede municipal de Tramandaí-RS. Leciona em Capão da Canoa-RS há 10 anos, sendo concursada com 2 nomeações no Ensino Fundamental I, em duas escolas. Atualmente, leciona para 4º e 5º anos.</p> |
| B | <p>Nasceu em Maracajá-SC. Viveu no Paraná dos 3 aos 9 anos. Vive em Capão da Canoa há 43 anos. Declara-se catarinense (por causa das raízes).</p> | <p>Ensino Médio: Preparação para o Trabalho na Escola Rural, em Osório-RS. Graduação: Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS (2003). Pós-graduação: Especialização em Orientação Escolar na Universidade de Barreiras. Mestrado em Educação na Ulbra, em Canoas-RS.</p> | <p>Professora há 12 anos. Há 12 anos é professora concursada em Capão da Canoa-RS, com 1 nomeação no Ensino Fundamental I. Atualmente, leciona para o 5º ano. Também é orientadora educacional há 12 anos na rede municipal de educação de Xangri-Lá-RS.</p> |

| | | | |
|----------|--|--|---|
| C | Nasceu em Porto Alegre-RS. Viveu dos 0 aos 4 anos | Ensino Médio: Magistério no Instituto Divina | Professora há 22 anos na rede municipal |
| | em Jaguarão-RS, dos 4 aos 10 em Porto Alegre-RS e vive em Capão da Canoa há 31 anos. Declara-se jaguareense (por causa das memórias de infância). | Providência, em Capão da Canoa-RS. Graduação: Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS. | de Capão da Canoa, com 1 nomeação na Educação Infantil e 1 nomeação no Ensino Fundamental I. Atualmente, leciona para o 4º ano. |
| D | Nasceu em Capão da Canoa-RS, onde vive há 45 anos, nunca tendo morado em outra cidade. Declara-se osoriense (por ter nascido antes da emancipação de Capão da Canoa-RS). | Ensino Médio: Magistério na Facos, em Osório-RS. Graduação: Direito e Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS. Pós-graduação: Especialização em Psicopedagogia Social na Facos, em Osório-RS. | Professora há 26 anos na rede municipal de Capão da Canoa, com 1 nomeação na Educação Infantil e 1 nomeação no Ensino Fundamental I. Atualmente, leciona para o 1º ano. |

| | | | |
|----------|--|---|--|
| E | Nasceu em Capão da Canoa-RS, onde vive há 36 anos, nunca tendo morado em outra cidade. Declara-se caponense. | Ensino Médio: Magistério no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS. Graduação: Pedagogia no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS (2012). Pós-graduação: Especialização em Orientação Escolar no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS. | Professora há 9 anos. Lecionou 2 anos na rede municipal de educação de Arroio do Sal-RS. Concursada em Capão da Canoa-RS há 7 anos, com 1 nomeação + suplementação no Ensino Fundamental I. Atualmente, leciona para duas turmas de 2º ano em duas escolas da rede municipal. |
| F | Nasceu em Capão da Canoa-RS. Vive em Xangri-Lá-RS desde o nascimento (46 anos). Declara-se Caponense (pois nasceu antes da emancipação de Xangri-Lá-RS). | Ensino Médio: Magistério no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS. Graduação: Pedagogia no polo da UCB, em Capão da Canoa-RS (2013). Pós-graduação: Especialização em Educação Especial no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS. | Professora há 10 anos. Trabalhou como professora de Educação Infantil contratada e lecionou 4 anos na rede municipal de Maquiné-RS. Há 8 anos, é concursada em Capão da Canoa-RS, com 1 nomeação + suplementação no Ensino Fundamental I. Atualmente, leciona para 1º e 2º anos em duas escolas da rede municipal. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| G | Nasceu em Capão da Canoa-RS, onde vive há 42 anos, nunca tendo morado em outra cidade. Declara-se caponense. | Ensino Médio: Técnico em Informática no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS. Graduação: Licenciatura em História na Facos, em Osório-RS e Pedagogia (2006). Pós-graduação: Especialização em História Africana e Afro-brasileira na FAPA, em Porto Alegre-RS. Institucional. Especialização | Professora há 9 anos. Trabalhou na APAE. Foi professora do Ensino Superior na rede particular (Uniasselvi) nos cursos de Pedagogia e História. Leciona na rede estadual (contratos emergenciais). Não faz parte da rede municipal de Capão da Canoa-RS, tendo trabalhado por contratos emergenciais |
| | | em Gestão e Tutoria. É mestrandista em Processos e Manifestações Culturais na Feevale-RS. | em 2017, 2018 e 2021. Atualmente, leciona para o 5º ano em uma escola municipal. |

Fonte: Elaborada pela autora

Em uma parte importante do roteiro das entrevistas, solicitei que as professoras conceituassem as mesmas categorias – identidade, pertencimento e educação para a cidadania – e ainda a categoria cidadania. Neste texto, analisarei o discurso das professoras entrevistadas à luz das teorias de Bauman, Hall e Candau.

Identidade

As definições dadas pelas entrevistadas para a categoria *identidade* podem ser sistematizadas nos campos teóricos das palavras-chave autorreconhecimento, origem, construção e pertencimento, formando uma interessante linha do tempo que

conta a história dessa categoria conceitual.

Autorreconhecimento, no sentido de compreender e definir a si próprio, foi um conceito trazido por cinco entrevistadas nas seguintes falas (entre parênteses, as entrevistadas estão identificadas por letras): “*compreender quem tu és e por que tu és*” (C), “*como a gente se vê, é o como sou e não como o outro me vê*” (D), “*o que sou hoje*” (E), “*identificação, conhecimento, como uma fotografia, é um registro*” (F), “*quando eu me reconheço*” (G), “*me identifico como uma pessoa que tem características próprias*” (G), “*eu me identifico*” (G). Segundo Hall, a identidade como autorreconhecimento é um conceito que começou a ser construído no renascimento humanista do século XVI, chegando ao seu ápice no iluminismo do século XVIII (HALL, 2006, p. 25-26). Com o iluminismo, que retirou Deus do centro do universo e nele colocou o homem, o cerne da vida de uma pessoa, que até então era ocupado pela comunidade ou pelo reino ou pela divindade, foi deslocado para a sua própria essência, para a sua individualidade (HALL, 2006, p. 11). A compreensão de identidade individual surgiu, portanto, com o homem moderno, sendo, assim, uma construção histórica (BAUMAN, 2005, p. 26).

Três entrevistadas conceituaram identidade como uma construção a partir da origem do indivíduo: “*de onde tu vens*” (A, C), “*tuas raízes*” (A), “*é o que a família forma*” (E), “*todo o embaçamento da minha família*” (E), “*base familiar*” (E). Essa ideia é ainda mais ancestral do que a de autorreconhecimento, já que antes da modernidade – até o século XV, portanto – a identidade era uma identificação sempre referente ao pertencimento consanguíneo da pessoa a um grupo ou etnia (BAUMAN, 2005, p. 55). Candau, entretanto, não desqualifica essa forma de conceituar identidade, já que “quando um grupo é amputado da memória de suas origens, a elaboração que seus membros fazem da identidade (quer dizer, sua representação) se torna complexa e incerta [...]” (2012, p. 96). Relacionar identidade e origem é, portanto, primordialmente importante para os indivíduos. É o medo de ser esquecido que leva pessoas a buscarem sua árvore genealógica, seu brasão familiar e toda reconstituição dourada de suas origens familiares. A memória familiar cria e alimenta o

sentimento de pertencimento, auxiliando o indivíduo no processo de totalização de sua história para a formação de sua identidade.

A identidade foi conceituada por quatro entrevistadas como uma construção fruto de um processo: “*tua história*” (A), “*tua construção*” (A), “*como chegaste até aqui*” (C), “*o que fui construindo, o que fui idealizando para mim, para a minha formação*” (E), “*me reconheço pelas minhas ações, pelas minhas relações*” (G), “*inerentes de uma construção, seja uma construção social, familiar, econômica*” (G). Essa ideia sobre a identidade retira o indivíduo da centralidade, substituindo-o pelas relações entre o indivíduo e a sociedade. A ideia de que a identidade é construída no diálogo entre o núcleo interior da pessoa e os mundos culturais exteriores – família, escola, sociedade, entre outros – nasceu no final do século XVIII, com o desenvolvimento das ciências sociais e da psicanálise (HALL, 2006, p. 29-31). Sobre o conceito de identidade como algo construído pelo sujeito, Candau, citando Ricouer, afirma que o que liga os fragmentos (rupturas e discontinuidades) de uma vida (recordações) para formar a identidade é a história e, por isso, a identidade é narrativa. Para exemplificar, Candau cita Hannah Arendt, lembrando que, para identificar ou apresentar alguém, sempre contamos sua história (2012, p. 70-71). Também para Hall,

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (2006, p. 38).

Por fim, o conceito de pertencimento, no sentido de poder identificar-se em relação ao sentimento de vínculo, foi apresentado por duas entrevistadas: “*pertencimento de onde tu te constituíste, tu te sentes bem*” (B), “*me reconheço pelo meu pertencimento*” (G), “*me identifico como uma moradora que pertence à cidade de Capão da Canoa*” (G), “*esse, para mim, é o conceito de identidade, de pertencimento*” (G). Historicamente, essa ideia apresenta-se como característica da modernidade tardia, tendo

surgido em meados do século XX. Esse conceito se diferencia da ideia de identidade referente à origem porque não está ligado à concretude do nascimento em um determinado lugar ou em um determinado grupo social, mas à subjetividade de escolher sentir-se pertencente a um ou outro, como aponta Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (2005, p. 17)

Pertencimento

Na conceitualização da categoria pertencimento, as professoras entrevistadas aproximaram-se das palavras-chave *identidade*, *sentimento*, *compor* e *ser composto*.

Três entrevistadas relacionaram a categoria *pertencimento* à identidade, reforçando a forte relação existente entre os dois conceitos: “*faz parte da identidade, pois quando tu entendes a tua identidade, tu entendes aonde tu pertences*” (C), “*é o meu pertencer, meu pertencimento na questão toda da minha construção*” (E), “*o pertencimento faz com que eu consiga me identificar melhor*” (G). Quanto a essa relação, Bauman afirma que

[...] a essência da identidade – a resposta à pergunta “Quem sou eu?” e, mais importante ainda, a permanente credibilidade da resposta que lhe possa ser dada, qualquer que seja – não pode ser constituída senão por referência aos vínculos que conectam o eu a outras pessoas e ao pressuposto de que tais vínculos são fidedignos e gozam de estabilidade com o passar do tempo. (BAUMAN, 2005, p. 75)

Pertencimento foi conceituado como um sentimento por três entrevistadas: “*te sentires parte daquele lugar*” (B), “*te sentires filho da terra*” (B), “*posso ter a minha identidade, mas não sinto que pertenço àquele lugar*” (D), “*tenho essa afinidade com o local*” (D), “*o pertencimento pode ser de onde a gente se acha, àquele lugar que acolhe a gente*” (D), “*sentimento de pertencer*

a algum lugar” (F), “*eu pertenço à (escola) Jorge Dariva, tenho amor à (escola) Jorge Dariva*” (F). Segundo Bauman (2005, p. 35), “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo”. O sentimento de pertencer é, portanto, uma satisfação desse desejo primordial.

Quatro entrevistadas aproximaram a categoria *pertencimento* à ideia de compor um grupo social ou um lugar em que se está inserido: “*fazer parte, estar inserido e ter o domínio daquilo*”(A), “*se a gente está falando de um espaço geográfico, de fazer parte daquela cidade, da cultura...*” (B), “*Vamos dizer do trabalho: quando eu pertenço à escola em que eu estou inserida, eu faço de tudo para aquele lugar ali, procuro sempre levar o melhor.*” (E), “*Estou aqui, sou dessa cidade, pertenço a essa cidade*” (G). Essa ideia de fazer parte de algo pode ser compreendida, na ótica de Bauman, como uma reação ao fato por ele denunciado de que “na pós-modernidade líquida, vive o ‘homem sem vínculos’, em relacionamentos sem compromisso” (2005, p. 69). Para Hall, “O lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.” (2006, p. 72) Fazer parte desse lugar, então, é encontrar a segurança facilmente perdida em um mundo cada vez mais líquido.

Por outro lado, duas entrevistadas relacionaram pertencimento à ideia de *ser composto* pelo grupo social ou pelo lugar em que se está inserido: “*isso me pertence quando eu tenho o domínio daquilo, o que é do meu conhecimento, que faz parte de mim, que em algum momento eu vivenciei*” (A), “*Esse pertencimento me agrega algumas coisas da construção dessa cidade, que fazem parte da minha identidade. Por exemplo, o modo de falar é característico de Capão da Canoa. Esse pertencimento acaba deixando marcas na minha identidade*” (G). Candau explica que o sentimento de que o grupo ou o lugar em que se está inserido de alguma forma faz parte da sua identidade, passando a compor a sua essência individual, é chamado de protomemória. A participação no grupo ou lugar propicia a transmissão pro-

tomemorial, que é realizada pela imersão. Em muitos grupos, a transmissão protomemorial é ritualizada de forma que um simples gestual pode trazer a lembrança da identidade, exercendo assim um papel unificador e construtor de pertencimento (2012, p. 119-120).

Cidadania

Embora essa categoria não tenha sido abordada de maneira direta no referencial teórico da pesquisa realizada, solicitei que as professoras entrevistadas conceituassem *cidadania* como forma de introduzir a categoria seguinte, mais complexa – educação para a cidadania. Em seus discursos, destacaram-se duas ideias: a de participação e a de direitos e deveres.

Seis das sete entrevistadas conceituaram cidadania como a relação equilibrada entre direitos e deveres dos sujeitos na sociedade: *“Exercer os nossos direitos e também os nossos deveres”* (A), *“às vezes, muito quer, mas também esquece de exercer os seus deveres que a gente precisa cumprir”* (A), *“exercer e também querer os seus direitos”* (A), *“cidadania é exercer todos os teus direitos”* (B), *“Mas eu acho que é conseguir. Na verdade, não é só ter o direito e os deveres, mas é conseguir exercer esses direitos e os deveres, o que eu acho bem difícil na sociedade atual. Tu tens os direitos, mas tu não consegues, de fato, exercer.”* (B), *“cidadania refere-se mais ao nosso direito e ao nosso dever de exercer a nossa identidade e o nosso pertencimento”* (D), *“Isso, para mim, é cidadania: não é só direitos, mas o exercício de direitos e deveres.”* (D), *“Cidadania é eu ter e exercer os meus direitos como cidadã. Como cidadã, tem a questão da voz, do votar, de escolher e a questão também de ter os meu direitos na saúde, no saneamento básico...”* (E), *“Cidadania é ser um morador, um cidadão responsável que tem os seus deveres, direitos e obrigações.”* (F), *“Eu tenho direitos que exijo serem cumpridos, mas também tenho deveres que devo cumprir. No momento em que sou um ser político, eu sou, sim, um cidadão que tenho direitos e tenho deveres enquanto pessoa que vive numa sociedade que tem uma hierarquia governamental”* (G). Podemos relacio-

nar esse equilíbrio entre direitos e deveres ao que Bauman chama de “preço a pagar” pela vantagem de viver em sociedade e gozar de seus benefícios:

Há um preço a pagar pelo privilégio de “viver em comunidade” — e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à auto-afirmação” e “à identidade”. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. (BAUMAN, 2003, p. 10)

Quatro entrevistadas relacionaram cidadania à ideia de participação efetiva na comunidade: *“Cidadania é uma ação política, na essência da palavra.”*(C), *“É tu te compreenderes como uma pessoa crítica e que precisa ser crítica.”* (C), *“Cidadania é o poder ter o direito e o dever de colaborar com aquela cidade, com aquela comunidade.”* (D), *“Ensino que eles são importantes, que têm o seu valor, que são cidadãos e que têm voz, que eles devem falar. Nem sempre somos ouvidos, mas temos que falar.”* (E), *“Cidadania é estar e fazer parte deste espaço.”* (G), *“Não é só estar inserido, mas agir em cima dos seus direitos e dos seus deveres”* (G). Citando o conceito de “entendimento” de Ferdinand Tönnies, um sentimento “recíproco e vinculante” que flui naturalmente e mantém a unidade da comunidade, e o conceito de “círculo aconchegante” de Góran Rosenberg, que pode ser definido como a sensação de proteção e ajuda mútua dentro da comunidade, Bauman explica que a vida comunitária exige participação e luta:

Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade realmente existente se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo. (BAUMAN, 2003, p. 19)

Educação para a cidadania

A quarta categoria dada às entrevistadas para conceitualização foi *educação para a cidadania*. Seus discursos apontaram para as ideias de educação para o pertencimento, educação para os direitos e deveres, educação para o pensamento crítico e educação para a participação.

A visão da educação para a cidadania como uma educação voltada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento foi apresentada por três entrevistadas: *“de alguma maneira, mostrar para os alunos a identidade deles, a realidade no qual eles estão inseridos, algo da vivência deles atualmente da cidade, de acordo com a realidade em que eles vivem”* (A), *“Educar para a cidadania é mostrar para aquela pessoa que está ali na tua frente se relacionando para educar o quanto é importante ela exercer a sua identidade e o seu pertencimento e retribuir, que são os deveres.”* (D), *“Educar para a cidadania é uma mediação do conhecimento para que o aluno perceba a importância que ele tem dentro da sociedade, não só para suas ações em proveito próprio, mas em proveito de todos. É educação para que o aluno se veja pertencente à comunidade e que aquela comunidade necessita de suas ações benéficas. É a questão de pensar no município, pensar no bem-estar do outro. Educar para a cidadania é buscar que o aluno consiga se perceber como um agente que é transformador dentro da sua sociedade”* (G). Hall destaca que *“As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes.”* (2006, p. 73). O pertencimento está ligado a esses locais seguros e conhecidos – o local, a região, a comunidade –, onde as identidades são construídas e onde os cidadãos são constituídos. No entanto, apenas incluir aspectos da localidade nos conteúdos de Ciências Humanas e Ciências Naturais, de forma escolástica e enciclopédica, não configura a educação para a cidadania. Candau (2012) se preocupa com as tentativas forçadas de recuperação identitária. Ele afirma que a intenção de conservar a tradição através de meios materiais

(escrita, museu) pode ter como consequência a sua petrificação (engessamento, fossilização), e, posteriormente, sua destruição. Já que a tradição é dinâmica, rica e complexa, a petrificação é a sua morte, porque a reduz, simplifica e empobrece. Por memórias petrificadas, o autor entende as que foram registradas em meios materiais externos aos sujeitos, que deixam de ser seus portadores autorizados. Dentro dos sujeitos, a tradição é viva e dinâmica; fora deles “é pedra” (CANDAU, 2012, p. 190).

Duas entrevistadas conceituaram educação para a cidadania como educação para o conhecimento e o pleno exercício dos direitos e dos deveres: *“o direito é o que eu quero fazer, o que desejo fazer e o que me é garantido fazer; e o dever é quase uma troca. Em troca disso, eu preciso colaborar. Vejo os deveres assim. Uma troca com a sociedade. Por exemplo: eu tenho o direito de frequentar a escola; em troca, eu tenho o dever de preservar esse ambiente e de cumprir as regras de funcionamento desse ambiente. Então, eu vejo direitos e deveres assim, como um equilíbrio e não como uma lista. Eu penso que tem muito mais a ver com sentimento.”* (D), *“Eu tenho direito de lutar, eu tenho direito de reivindicar, sou pertencente a esse município, pago meus impostos, sou uma cidadã que tenho direito a ser respeitada. Mas, ao mesmo tempo, tenho deveres com o município: de valorizar, de agir de forma correta no meu município, de lutar por questões que são importantes para a comunidade”* (G). Essa abordagem da educação para a cidadania possivelmente é também uma reação ao processo de individualização característico da modernidade líquida denunciado por Bauman. Educar para o comprometimento com o bem comum e com a coletividade, para o pleno exercício dos direitos e deveres, faz parte da verdadeira luta contra o individualismo e a indiferença.

E assim há também outro obstáculo: como de Tocqueville há muito suspeitava, libertar as pessoas pode torná-las indiferentes. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu ele. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade — enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”. (BAUMAN, 2001, p. 45)

Educação para o pensamento crítico – identificar as problemáticas oferecidas pelo seu entorno, desenvolver uma reflexão fundamentada sobre elas e construir sua própria opinião – foi a ideia desenvolvida por três entrevistadas para conceituar a educação para a cidadania: “*É a gente contribuir para que o aluno consiga ser um cidadão crítico*” (B), “*Educar para a cidadania é fazer com que os alunos entendam que, apesar de algo parecer certo ou errado na opinião dos outros, o que importa é que eles pensem e reflitam a respeito daquilo; que não sejam guiados pela opinião alheia, mas que façam suas reflexões a partir daquilo que eles consideram o correto.*” (C), “*Educar para a cidadania é ensinar a pensar, a refletir, a distinguir o que é certo do que é errado e a reconhecer no que pode ajudar e no que está falhando para ser um bom cidadão*” (F). A questão da identidade e do pertencimento tem grande importância para a educação das novas gerações, não no sentido que já teve até a modernidade – o de preservar o status quo –, mas no sentido da necessidade da criação do vínculo com a comunidade e do sentimento de pertencimento para o efetivo cumprimento daquele objetivo ou missão expresso em todos os Projetos Político-Pedagógicos de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, na contensão da perigosa tendência pós-moderna à desvinculação. Nesse sentido, a educação para a cidadania é uma luta contra essa passividade consumidora que mantém nossos jovens escravos de bens e de relações de consumo enquanto a comunidade e o local são desfeitos para atender aos exageros do mercado e ao poder do capital, como denuncia Bauman:

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem. (BAUMAN, 2001, p. 21-22)

Educação para a cidadania foi conceituada como educação para a participação ativa, efetiva e engajada na comunidade por três entrevistadas: *“É a gente contribuir para que o aluno consiga ser um cidadão crítico e participativo. Eu penso que hoje a gente a gente se constitui sem fazer parte do processo político, sem fazer parte do processo da cidade, do crescimento da cidade. A gente cresce à parte. Uma coisa é a educação escolar, outra coisa é a cidadania. Eu acho que elas são separadas, elas são fatiadas, assim: eu estudei isso na escola, mas necessariamente o que eu estudei na escola eu não consigo aplicar na sociedade, na minha vida.”* (B), *“É a voz ativa, é a gente poder se expressar, falar. Incentivo os alunos a terem voz, falarem o que eles sentem, falar se não está legal. Eu converso muito com os meus alunos a respeito disso: que eles têm que saber que eles têm voz e que a gente não tem que simplesmente abaixar a cabeça para tudo, porque às vezes a gente tem medo.”* (E), *“E não só enxergar, mas também agir”* (G). Bauman alerta que a alienação oriunda da falta de participação na comunidade, seja por estilo de vida ou por exclusão social, leva a (sobre)viver cada dia sem refletir e sem lutar por dias melhores:

E entre as pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos se reduzam à busca por um mundo melhor... Tais pessoas prefeririam um *hoje diferente para cada um* a pensarem seriamente num *futuro melhor para todos*. Em meio ao esforço diário ao menos para se manter à tona, não há espaço nem tempo para uma visão da “boa sociedade”. (2005, p. 41)

Candau, por sua vez, afirma que todo desencantamento dá lugar a um reencantamento, como toda destruição dá lugar a uma nova construção. Sobre heranças memoriais que se perdem, novas memórias e identidades são construídas (CANDAU, 2012, p. 193-194). Essa construção é realizada pelos membros da comunidade que criticam e participam. São esses que escrevem a História do lugar e são esses cidadãos que as entrevistadas querem formar através da educação para a cidadania.

Algumas considerações sobre as perspectivas das docentes

A análise das entrevistas com essas sete professoras dos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa-RS nos oportuniza algumas reflexões, que apresentarei ainda em diálogo com os autores que iluminaram essa análise sobre as ideias das entrevistadas sobre identidade, pertencimento e educação para a cidadania.

Iniciemos refletindo com Bauman sobre como a fluidez relacional característica do período sociológico em que vivemos e por ele nomeado de modernidade líquida exerce uma influência importante sobre as construções identitárias e comunitárias vivenciadas pelos pequenos estudantes dos anos iniciais e seus professores no território em estudo. O município de Capão da Canoa, por localizar-se no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, constituiu-se historicamente como um lugar vocacionado à passagem de pessoas que chegam e saem movidas por interesses e necessidades econômicas associados à prática do turismo na região. Além disso, pode ser considerado um lugar muito jovem, já que seu povoamento foi iniciado na década de 1900 e sua emancipação do município de Osório ocorreu há apenas quarenta anos, em 1982. Caracteriza-se, portanto, como um lugar de raízes muito novas e frágeis, com uma população fixa formada por migração recente e uma população flutuante sazonal muito variada. A conjuntura espaço-temporal desfavorece, portanto, as construções identitárias e comunitárias. Conforme as falas das docentes entrevistadas, isso pode ser visto nas escolas como um terrível obstáculo ou como um empolgante desafio ao cumprimento do objetivo de levar os pequenos indivíduos a desenvolverem-se como cidadãos plenos.

Hall, por sua vez, enriquece nossa reflexão quando levanta a questão de que a sociedade (e, conseqüentemente, a escola nela inserida) precisa lidar com a dupla demanda por igualdade e diferença apresentada pelos indivíduos. Isso significa que as pessoas têm necessidade de igualdade enquanto portadores dos mesmos direitos e deveres e ao mesmo tempo têm neces-

cidade de serem respeitados e valorizados em suas diferenças e individualidades. Conforme as entrevistadas, a preocupação em suprir essa dupla demanda existe nas escolas e é contemplada já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que constituem-se como o período favorável para o desenvolvimento da identidade local através da construção de vínculos de pertencimento. Nesse contexto, os estudos locais se apresentam “como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença” (BARROS, 2013, p. 3), isto é, um espaço-tempo adequado para educar para a cidadania através do olhar, do refletir e do fazer. É no âmbito local que os pequenos educandos dos anos iniciais podem ter suas opiniões críticas validadas e uma efetiva participação social, através da contemplação simultânea da igualdade e da diferença.

A contribuição de Candau a esta reflexão, por fim, se dá no sentido de revelar que, mesmo diante da fluidez das relações nesta modernidade líquida, e apesar de todas as contradições que produzem a crise da identidade denunciada por Bauman e Hall, a busca e a transmissão memoriais são psíquica, histórica e sociologicamente intrínsecas ao ser humano. Mais do que uma vontade, é uma necessidade humana conhecer, preservar e transmitir suas raízes para poder, sobre elas, realizar suas próprias construções, sejam individuais ou coletivas. As professoras entrevistadas demonstraram essa compreensão ao expressar sua preocupação com o conhecimento do local e o pertencimento como bases de onde poderão se lançar e para onde poderão retornar esses pequenos cidadãos do mundo que hoje passam pelas escolas municipais de Capão da Canoa. Muito cientes do contexto especialmente líquido do município em que trabalham, essas profissionais revelaram-se comprometidas em possibilitar aos educandos serem os portadores vivos e dinâmicos da memória local, sem a qual, segundo Candau, não existem educação e socialização.

A educação para a cidadania, portanto, no mínimo perpassa a educação para o pertencimento e para a identidade. Mais do

que *formar* cidadãos, essa educação deve *desenformar*, emancipar e capacitar os indivíduos a serem sujeitos – e não sujeitos – históricos que, identificados com o conhecimento da sua realidade espaço-temporal, participam ativa, crítica e autonomamente na comunidade.

Bibliografia

BARROS, Carlos Henrique de. **Ensino de História, Memória e História local**. CRIAR EDUCAÇÃO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação –

UNESC, v.2, n.2, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Bruna Garcia. **Percepções de alunos e professores da escola Admar Corrêa na expectativa da formação de uma identidade cultural do bairro Santa Tereza**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do

Rio Grande, Rio Grande, 2016.

MENIN, Izabel Cristina Durlí. **O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis.** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. **A discussão da identidade na formação docente.** Revista Contemporânea de Educação [Online], 3.5 (2008): 1-15. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1538/1387>. Acesso em 13 mar. 2022.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: Um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de**

Ibaiti-PR. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHNEID, Carla Rejane Barz Redmer. **Educação patrimonial: projeto de ensino por meio de bens patrimoniais do município de São Lourenço do Sul (RS).** 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade.** 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

ZUANAZZI, Pedro Tonon. Nota Técnica nº 4: **As trocas migratórias do RS e suas contribuições para a transição demográfica.** Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão Departamento de Economia e Estatística: Porto Alegre, 15 de julho de 2019.

Memória-aprendizagem e duração no acontecimento educativo: notas acerca de um experimento vital para a formação docente

*Sandro Franzmann¹
Aline Silva De Bona*

*O passado e o presente não designam dois momentos sucessivos,
mas dois elementos que coexistem: um, que é o presente
e que não para de passar; o outro, que é o passado
e que não para de ser, mas pelo qual
todos os presentes passam.
Gilles Deleuze*

A epígrafe acima me faz pensar acerca da importância do passado na vida educativa e como o ser humano parece constituir-se muito mais de passado do que de presente. Nesse fluxo pode-se concordar com a filosofia deleuzo-bergsoniana que afirma a importância do tempo e da duração, pois se o presente é puro devir e/ou um estar sendo, e o passado é aquilo que realmente demonstra o Ser em sua totalidade. É indiscutível aqui a importância da memória e das histórias de aprendizagens que experimenta-se durante a vida. Este breve escrito trata justamente da rememoração de um experimento educativo que foi imprescindível para minha formação docente. Se o indivíduo hu-

¹ Professor de Filosofia e Mestre em Educação.

mano prolifera-se num estar sendo, fazendo o acontecimento-estado de coisas e/ou situação vivida, e se a existência humana implica em reter e coordenar impressões recebidas do exterior, relembrar um processo vivido em meio a um grupo de alunos de uma escola pública de ensino médio amalgamado com os ensinamentos de um grupo de professores de um curso de pós-graduação em educação traz com certeza um revigoramento da vontade de produzir conhecimento educativo.

Nesse sentido, o conceito de memória desenvolvido pelo pensador Henri Bergson, bem como o próprio bergsonismo deleuzeano desenvolvido por Gilles Deleuze, darão suporte para este breve artigo que, acima de tudo, busca pensar acerca da utilidade e do inconveniente dos espaços e trabalhos educativos para a vida. Um pouco mais além, reflito ainda sobre a importância das memórias educativas na trajetória que busca conhecimento. Qual a relação das memórias de aprendizagem com a produção científico-educativa atual? Qual o papel dessas memórias na construção do educador hoje? São algumas questões sobre as quais busco refletir aqui. Se há esta contiguidade do tempo, como afirma Bergson, é fato que aquilo experimentado durante um tempo passado segue presente e influenciando no fazer atual, pois se não fosse possível a lembrança dos eventos educativos experimentados certamente não haveria a possibilidade de construção de novos conhecimentos científicos.

O estudo que descrevo a seguir pensa a ligação entre Memória e Educação como um *modus operandi* voltado para afirmação da vida coletiva. Da comum terrestreidade de alunos e professores que também são formadores de conteúdo educativo, passando pela lembrança de outras possibilidades de vida e/ou outros modos de ser experienciados, chego a variações contra-hegemônicas para projetar uma outra estruturação do fazer educativo. Nesse fluxo, faço aqui um recorte do trabalho que desenvolvi junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul quando fui aluno da Especialização em Educação Básica Profissional. Com o título *Artistagem da Reconstrução: A Intervenção Propositiva no Espaço Escolar Revis(i)tado*, este trabalho está disponí-

vel no seguinte endereço eletrônico do IFRS http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/000030/0000309f.pdf para leitura completa do TCC. Faço aqui uma releitura daquele texto com foco na ligação entre Memória e Formação Docente, evidenciando a importância das experiências educativas na formação profissional.

No fluxo de uma movimentação filoartística fundamentada no pensamento da diferença em educação, o espaço escolar abandonado vira ateliê para o estudante criar composição na coletividade e campo experimental para o educador colaborador-artista e pesquisador criar algo novo a partir da prática educativa que usa a Arte como instrumento-jangada tanto quanto a Filosofia. A memória que aqui evidencio sem dúvida nenhuma é local e/ou dos locais humanos e materiais da minha terra de atuação: a Escola Estadual de Ensino Médio Assis Brasil. Com mais de sessenta anos, esta instituição educativa está localizada numa região da cidade de Tramandaí que abrange uma diversidade de indivíduos sociais, uma multiplicidade de alunos provenientes tanto da periferia e economicamente carentes, quanto de regiões de classe média baixa dos bairros Recanto da Lagoa, São Francisco, Agual, São José, Emboaba, Indianópolis, Jardim do Éden. Ocorre que na época a escola possuía muitos prédios abandonados e foi num desses espaços que ergui junto com um grupo de alunos do ensino médio uma ateliê de arte por meio do projeto de pesquisa que desenvolvi junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Na época já me questionava muito em como fazer com que toda aquela diversidade discente sentisse e pensasse a escola no século vinte e um. Se a cognição não ocorre sem a sensação, que só é experimentada e/ou experienciada quando vive-se intensamente, o meio social, as mais de quatro horas diárias passadas no território educativo precisam do gostar de estar sendo aluno da escola pública. Caso contrário, vai se continuar perdendo tempo como os modernos com seus modelitos morais perderam. Cansei-me dos modelos, abomino os bons educadores com seu método bastante recortante da vida. A escola não pode mais ser fria e gelada, mas, sim, deve emanar

no seu ambiente um aroma-alimento das potências afirmativas da vida. Em prol disso trabalho. A memória aqui diz muito desse trabalho.

Antes de mais nada é importante fazer aqui uma explicação do entendimento que tenho acerca da memória e da intersecção deleuziana-bergsoniana. Se fazer um excerto é implantar algo, o implante que faço aqui neste diz respeito a apresentar o trato que Deleuze e Bergson fazem do conceito de memória. Enquanto Deleuze fala da memória como um em si mesmo, Bergson vai a ontologizando e fala de uma memória absoluta; no que um abre algumas portas acerca da problemática do ser máquina desejante e do pensamento em intensidade que, durante a modernidade foi barrado ou sofreu processo de recalçamento pela afirmação científica que entendia o desejo como uma falta e não como uma vontade de potência, o outro, como bom estudioso do tríplice problema da matéria, da consciência e de sua relação, traz dados interessantíssimos a todo aquele laborador e/ou escavador que sonha catar fragmentos acerca do valor do espírito humano (Corazza,2011). Se as operações superiores do ser são como trilhas filosóficas onde “o espírito retira da matéria o seu alimento e devolve a ela em forma de movimento em que imprimiu sua liberdade” (Bergson, 1999, p.291), o fluxo descodificado é pura intensidade, é puro ato de devir que faz pensar, é puro movimento de transpassagem ou até mesmo esquizo feito monumento revolucionário, já que, além de ser contingente, é contra aquela cultura vigiadora e punitiva que “faz dos homens e dos seus órgãos peças e engrenagens da máquina social” (Deleuze, 2010, p. 193) e notadamente é contra aquilo denominado por Nietzsche de “terrível alfabeto” inscritor de uma memória de signos e não mais de efeitos. Produzir algo de efeito na escola onde ainda trabalho diariamente foi meta da Artistagem da Reconstrução e lembro que o impacto foi tanto físico quanto psicológico, já que me tornei diferente ao fazer a diferença no espaço educativo que habito e/ou território de aprendizagem.

O dado mais concreto é que as construções bergsonianas acerca do espírito vem a contribuir para a busca sobre o pen-

samento educativo. A musicalidade da escrita de Bergson rejuvenesce e seduz pela sua própria radicalidade de pensamento pautado na busca por uma filosofia do tempo puro, do não especificado, onde pensar a direção pura é dar conta daquilo que escapa da matéria. Trata-se de uma obsessão pelo tempo, até porque o ser é tempo, é alteração, é multiplicidade qualitativa, é ato vitalizante da vida diária. Se no conjunto de ideias bergsonianas que utilizo observo breves interconexões com o além humano relatado por Nietzsche, percebo ainda uma possível conexão com o antiedipiano deleuzeano, até por que conectar-se com o absoluto é indicar com as forças ainda não coisificadas pela modernidade falida justamente pela sua constante materialização e/ou capitalização sistêmica da vida que tentou e ainda tenta conter a contingência, codificando e territorializando os corpos e as mentes. Ao contrário, procuro viver desterritorialização e passar por reterritorialização do próprio pensamento criador. Trata-se de pensar acerca do ato de criação, do ato de reivindicação da vida libertária; do espírito livre. Portanto, laborei e ainda laboro dentro do pensamento bergsoniano engendrando-se na filosofia da diferença para aprender ainda mais sobre estas novas formas de ver o mundo, de fazer educação de qualidade nesses novos mundos e acima de tudo aprender como criar o novo para estudo do processo educativo da própria aprendizagem e, notadamente, para agregá-lo à *práxis* diária.

Penso ser importantíssimo escrever um texto autoral e/ou individual lembrando o trabalho de artistagem grupal realizado em uma escola estadual e pensado interprocessualmente com um projeto de pesquisa daquele Curso de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Escriteitura do experienciado? Escrita do aprendido? Memória ou Memórias? Monumento ou acontecimento em educação? Quanto mais adentro na recordação, mais percebo que o campo que intervenho é a própria *práxis*, pois ela é memorial. Muito do que desenvolvo hoje na educação é fruto daquele acontecimento vivenciado, o próprio amalgamento da Filosofia com a Arte que foi bastante evidente naquele trabalho, ainda pratico atualmente

nas aulas da amada disciplina do pensamento. De certa forma, percebo que a memória do processo traz um muito daquela intersecção deleuziana-bergsoniana. Portanto, afirmo que toda memória-aula refere-se ao momento de horizontalidade fala e anotação processo mental, no que o ser produtor da voz lança a flecha, o ouvinte observa para a cata propiciadora do próprio ato de pensamento. Muito mais que falar da ação de reconstrução, busco agora refletir sobre os traços que permaneceram impregnados no meu fazer diário; para além de um simples progresso de um passado no tempo nosso presente que também é futuro já que a continuidade do tempo é inevitável, visualizo que experimentei na época um acontecimento em educação. Mas como fazer a leitura do ocorrido? Como proceder? O que devo contar? Como andarilhar pelas memórias do acontecido? Talvez praticar um pouco daquilo que Deleuze (2010) nos pediu ajude um pouco no esclarecimento:

É num grande livro de filosofia que o pensador Charles Péguy explica que há duas maneiras de considerar o acontecimento, uma que consiste em passar ao longo do acontecimento, em recolher sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas a outra em remontar ao acontecimento, em instalar-se nele como um devir, em rejuvenescer e em envelhecer nele de uma só vez, em passar por todos os seus componentes e singularidades. (Deleuze, 2010, p.134)

Rejuvenesci e envelheci durante a Artistagem da Reconstrução; depois de um tempo de trabalho ganhei experiência em educação, mas ao mesmo tempo, meu *élan vital* foi reforçado. São essas reminiscências que busco relatar e entender, até porque a necessidade de perseguir potencialidades para o entendimento e reconhecimento do experienciado foi bastante intensificada com a artistagem que, de certa forma, reterritorializa saberes por meio de fazeres. Não tenho a certeza de que praticar conhecimento é produzir memórias, mesmo que já nem mais sei por onde anda a deusa mnemósine. O que sei de fato é que a memória é “difundida e alimentada na convivência com os outros”(Vargas Gil, 2012,p.70) e por isso a lembrança dos encontros artistadores diz respeito a todos aqueles que compuse-

ram o grupo de trabalho.

De certa forma, busco aqui um pouco de entendimento sobre a relação psicofisiológica ocorrida durante a Artistagem da Reconstrução. Como que escrevendo num quadro negro o professor falante lançava dados interessantes que iam sendo catados, colhidos, absorvidos pelos alunos ouvintes, num vampirismo necessário ao próprio processo de construção do entendimento humano feito em uma sala de aula; nesse sentido, os atos de artistagem aconteciam justamente na dualidade proposição-provocação que faziam emergir a própria réplica discente. Portanto, como um pequeno livro, este progresso do passado no presente até cabe no bolso, mas é bastante aumentador da sedução pelos subterrâneos do pensamento humano. Hoje estou ciente de que quando o *under* emerge, a mudança de era e de pensamento avizinha-se. É na diferença de natureza que está no Tempo, na duração, que laboro. Se o movimento da flecha é um ato que não pode ser decomposto, ele é uma passagem, uma duração, um ato de criação. Mas conquanto a substância do mundo não está fora dele, mas é imanente a ele, já que é o corpo o ponto de contato entre o físico e o espírito, entre o tempo e o espaço. A própria questão ideológica do mundo como aparência parece um problema que pode ser criticado, um falso problema(?). Mas afinal, como romper limites espaciais e temporais e jogar-se no ato de criação? Estávamos sendo mesmo sendo neutralidade a observar o exato momento de jogar-se ao meio? A verdade é que não me considero nem realista, nem idealista, mas sim buscador do novo; catador do élan vital sou como foram os sesentistas franceses bebedores da filosofia bergsoniana e nietzschiana inclusive. São elas que juntamente com a diferenciação deleuziana não lustram, nem deixam brilhando os conceitos modernos, mas reconstroem novos, até porque a contiguidade bergsoniana congrega com o eterno retorno do diferente. Talvez a grande contribuição epistemológica que absorvi daquele trabalho foi acerca do trato bergsoniano dado à ligação entre a filosofia e a arte, justamente porque para Bergson todo o artista consegue acessar e/ou conectar-se a este impulso vital criador.

Assim a arte tem o poder libertário, bem como a própria filosofia, e isso abre caminho para uma poética e/ou memória-rumo ao impulso vital.

Dar o que pensar é como caminhar pelo inóspito, pela congregação das linhas, pelo ponto de junção e/ou interconexão. Já rumar é ir ao ato, é voltar-se para o movimento, para o fluxo. No caso desta memória lembro que o desejo daqueles alunos personagens da Artistagem da Reconstrução era ficar mais tempo trabalhando no ateliê; entregaram-se para a Arte de forma tão intensa que pareciam absorvidos pelos seres da sensação que grafitavam nas paredes do ateliê. E isso me faz lembrar os franceses sessentistas com sua vontade de desantropologizar, daí a ligação com o além humano nietzschiano e bergsoniano e, no que parece ser a própria efetivação da filosofia da diferença deleuziana, o trabalho escolar que experimentamos foi um acontecimento em educação; acontecimento psicofisicossocial; um estudo da relação entre a matéria corporificada e a substância incorpórea; um estudo do pensamento criador. E quando tudo parece relativo ao Ser é ao ser do sensível que me volto. Contínuo, assim, bebendo daquilo que está para além do homem e que não quer dizer fora deste mundo, mas intrínseco a ele, não um deus governando bonecas de marionetes, não o transcendente, mas algo intrínseco à máquina territorial, até porque, para Bergson, a criação é a própria duração, é algo deste mundo material, é algo fruto do puro pensamento imanente, fruto de um fazer-pensar que exercitamos grupalmente. Sinceramente, nosso trabalho grupal artistador foi recheado de momentos interessantes para o entendimento acerca do trato com o pensamento. Por isso e porque memória não é ordem, nem desordem, preciso, ou só consigo, descrevê-la instantaneamente, poeticamente, escreteiramente, se é que isso é mesmo possível.

Sair do dualismo antigo e moderno e chegar ao monismo deleuzeano. Perseguir a percepção numa ação frequente do espírito sobre a matéria. Afetividade: pensar o modelito dos interesses que nos chocam na forma de sensações. Consciência e liberdade: encarnar-se é atualizar-se. E no que estas lembranças

da memória acumulam-se em si mesmas, o ser é tempo, é um diferenciar-se de si mesmo, é alterar-se; é qualidade, subjetividade; um rio que não pode ser cortado, fragmentado, pois no seu fluxo está a diferença, o devir; aquilo que escapa ao método cinematográfico. Sendo que, experienciar este devir é não ter a utilidade, é deixar de ser submisso ao presente e rasgar o diagrama de forças que te atualiza; pensar é se jogar no inútil; mergulho no caos, é isso que faz o artista cuja obra é um nada de formas. Longe da diferença de grau, que inclusive submete o futuro ao presente, navego mesmo pela diferença de natureza; pela poética; pela arte e pela filosofia. Rumo mesmo à memória-ontológica, até porque objetivo aprender mais sobre estas nebulosas que nos acompanham. São forças. É plano virtual. É impulso vital. É vontade de passar para o interior do devir, para o escoar do tempo, para o fluxo do real. É pura vontade de potência. (DELEUZE, 2010; NIETZSCHE, 2000; BERGSON, 1999; CORAZZA, 2011).

De fato, a escritura acima é apenas uma maneira bastante insólita de apresentar uma memória que não sei ainda se está no estar sendo aluno ou professor, no tempo, ou no próprio ato, ou na tripartidade mesmo. O que de mais interessante percebo é que o trabalho daquele Projeto de Pesquisa em Educação, bem como aquele ontológico de evolução criadora de Bergson merecem estudos mais aprofundados, até para esclarecimento dos questionamentos apresentados até agora. Mas, de fato mesmo, a memória-artistagem passada está agora no papel e no arquivo imaterial a influenciar e muito minha prática docente.

Hoje compreendo que o labor em educação fluiu pelo fato de se ter um plano imanente de pensamento e conceitos, naquele caso deleuzianos, exercitados ao extremo. Confirmando que é possível novas maneiras de pensar e sentir pelo fato dos participantes de um processo educativo poderem viver o experimento como personagens ativos. Algumas memórias que gostaria de apresentar aqui é daqueles alunos-artistas. Mais especificamente do devir e/ou passagem pela qual os discentes passaram. De certa forma posso dizer que foi uma transpassagem memorial.

Portanto, apresento aqui algumas pitadas das memórias-artis-tagens do grupo de trabalho e pesquisa em artes da escola em que a atividade foi desenvolvida pensando notadamente com as lufadas de enunciação nietzschianas acerca do eterno retorno do diferente que fazem questionar: – Se o “acontecimento não se esgota, porque é imaterial, incorporeal e virtual” (Corazza, 2012, p.7) o que retorna dele são as sensações que são crias do trabalho educativo? Nesta escreitura sim, mas com algumas variações, variáveis e variedades outras, até porque os cinco discentes partícipes personagens sujeitos escolares que denominei por afecto de Any, Ary, Dia, Fre e Jeá mostraram nos seus escritos muito do ser do sensível ao qual tanto me atento como pesquisador em educação. Como práxis que faz fluir novos planos imanentes de pensamento e dá propulsão para a maquina-da vontade de potência humana, a reconstrução memorial que faço aqui é pautada na lembrança de alguns eventos-acontecimentos da época. Assim, dos alunos-artistas destaco algumas memórias-sensação. Se as palavras “senti que ia ser um lugar diferente, senti cheiro de mudança misturado com tinta, mas sabia que era algo novo” da aluna Fre vão além, pois denotam a própria questão da mobilidade perpétua do real que tanto tentamos captar numa moldura feito um pedaço de caos tornado consistente. Elas revelam muito do querer, do sentir e do o fazer-pensar que possibilitam o próprio traçar do plano imanente para a própria intervenção educativa que vai dando consistência ao plano e quando essa cartografia discente transforma o espaço confirma-se a ideia deleuzeana de que a arte tem sim o poder de liberar o fluxo das máquinas desejantes. Hoje percebo por meio desse resgate a manifestação da diferença pura, manifestação do eterno retorno do diferente e com a escreitura da aluna confirmo que o acontecimento educativo pode ser um evento no qual os alunos se instalam criativamente. É meio que um rejuvenescer e envelhecer no acontecimento que vem a contribuir para minha prática docente atual que segue muito pautada na diferença de pensamento em educação que entendo como aquela que procede por e/ou com as forças inventivas

orientadas para o porvir num estar sendo sujeito artístador que beira a um singlar alterconstrucionista. Cada vez mais confirmo que bebo na pesquisa-ação com toques de teoria fundamentada construtivista, pois sempre que lanço uma proposta educativa aos discentes penso-a como que uma semente num solo já adubado com as capacidades dos alunos que estão adormecidas, para num segundo momento receber as intervenções, agregá-las pelo processo reflexivo, incorporando-as à obra para devida abertura dos sulcos. Penso que ao potencializarmos os espaços, potencializamos a nós mesmos, pois como afirmam as palavras da aluna Dia “(...) experimentamos as sensações da reconstrução, que ativam nossas faculdades de espírito”. Com essas afirmativas da pupilo Dia não tenho mais dúvidas de que ao praticar a filosofia da diferença na escola os discentes tornam-se crianças-cartógrafas e isso quer dizer que “traçam mapas virtuais (dos currículos, projetos político-pedagógicos), em extensão e intensão, que remetem uns aos outros, e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (Corazza, 2012, p.7. É bem neste influxo que as palavras da aluna-artista Jea vão: “Foi aí que eu percebi que não era um simples ateliê, era um novo mundo, onde há pensamentos, desejos, emoções, sensações e ideias, e o melhor de tudo é que somos os próprios criadores”. Artistar para a criação; brindar na imanência filosófica pervertendo a transcendência; brincar com o fazer-pensar para poder criar algo novo em educação parece ser um percurso bastante interessante aos educadores do século vinte e um. Por outro lado, jamais deixar de fazer ciência e dar consistência ao plano de trabalho em educação parece imprescindível também nesses tempos atuais.

As palavras do aluno Ary “eu mudei, eu mudei muito, e tudo o que eu sei agora e aprendi foi com a filoarte” demonstram que todos têm a capacidade de aprender algo, inclusive e principalmente vivenciar o papel de sujeitos ativos dentro da escola. Grandiosa é a relação educativa que propicia isso do indivíduo ser meio que uma complexidade anárquica buscadora do novo; quebrar e depois catar os cacos para confecção de um espaço

psicofisicossocial atemporal, até por que sempre deve-se pensar na duração principalmente pelo fato de que há uma grande necessidade na educação: novas profanações do dito insensível urgem, como afirmou a Any: “Na escola falta amor, falta tanto amor! Faltam corações mortais inchados por sentimento, falta cor, falta tanta cor...”. Luto, assim, por lufadas que façam sentir valer a pena experienciar aprendizagem escolar; e percebo que é urgentíssimo pensar a própria prática professoral e estudantil criadora que só acontece quando se experimenta aquilo que a aluna-artista Any experimentou: “No ateliê sabemos que somos ouvidos, sentimos o quão importante nós somos e a importância que o que fazemos tem para o bem maior escolar”. Mas a prova de que o que foi feito na época é aquilo que “dura” no tempo como coisa do eterno retorno do diferente não é somente a materialidade da sala construída, mas as marcas imateriais que configuraram-se nos espíritos dos discentes participantes daquele arteato da reconstrução. E novamente as palavras de Any “mesmo que algum dia o ateliê se torne uma lembrança distante, dentro de mim ele nunca perderá a cor” deixam tudo bastante claro: o empirismo transcendental exercido no plano imanente reverte a própria transcendência daquele modelo moderno de aula-aluno-escola-pedagogia ao fazer com que a vivência estudantil seja feita naquilo que os amantes do pensamento da diferença chamam de devir-simulacro. Nesse influxo é que a minha prática atual está sendo práxis que faz emergir novas potencialidades nos estudantes e novos territórios de aprendizagem na escola pública. Se é da tradução do empirismo transcendental deleuzeano que vem a musicalidade da composição feita, posso afirmar que o trabalho em educação pode fazer uma atuação em território educativo juntando os conhecimentos filosóficos com a Arte repaginando e/ou criando novas páginas a conteúdos escolares. Conforme Corazza(2012):

Por essa via, buscam-se novas formas de expressão e de conteúdos, as quais derivam de percursos intensivos e trajetões extensivos das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; ins-

pirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença, os quais participam de um gesto coletivo, cuja divisa consiste na palavra simples de Nietzsche, embora dotada de um poder infinito: – “Uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar.”(Corazza,2012, p.9)

Malditos são todos os pensadores da diferença. Malditos são todos os alunos que fazem o professor continuar no caminho da escola, que nos fazem crer que uma outra escola é possível. Benditos são os novos laços e/ou entrelaçamentos que a filosofia da diferença faz emergir no ser-professor. Agora sim posso falar um pouco da minha própria memória, que é a mais pesada, mas aquela que traz a maior leveza *muy* gustativa, pois o pensamento é retroalimentado numa certa profusão imanente pensando sobre o pensar e o sentir educação de qualidade.

Falo sobre essa memória-docente para dar o que pensar descrevendo algumas notas sobre o devir simulacro do educador-artista e pesquisador da diferença em educação. Se a grande peleia de todo pensamento filosófico contemporâneo é contra o princípio da identidade, deve-se fazer a crítica ao modelo platônico ideal, bom e belo. Durante praticamente todo o século XX vestimos o uniforme-carapaça de professor modelo para ensinar as verdades modernas e/ou superfluidades materializantes da vida aos discentes então enfileirados numa enorme sala feito gado indo para o abate. Cabe portanto fazer os alunos desaprenderem as besteiras-verdades eliminando assim toda a imagem dogmática daquilo que julgavam ser o pensar verdadeiro e que era apregoadado feito marketing educativo vendedor de ideais transcendentais que fixam e marcam signos ao invés de oxigenarem os cérebros-sujeito. O tempo passou e aquela modernidade faliu; foi-se o tempo em que decorar, repetir, comunicar servia; é chegado o tempo do pensamento-ação em que o conceito é visto como movimento necessário para experimentação da sensação por meio do próprio fazer-pensar exercitado nessa junção dos traços personalísticos dos sujeitos com os traços diagramáticos do pensamento num plano de imanência que vai tomando consistência na medida em que vivencia-se o próprio ato em território de aprendizagem, na medida que experimen-

ta-se o devir. Assim é que estou sendo professor: sem postulados pré-definidos andarilho pelo insólito e excêntrico artistar evidenciado no atoeducar que pratica arteato em educação. A memória que apresento aqui é deste devir-artista pelo qual transpassei transdisciplinarmente com arte e filosofia e ciência em educação. Quando escrevo e ensino, pesquiso e estudo, estou sendo professor-artista porque estou pensando a educação e a arte juntas e também desencadeando devires ao trabalhar com aquilo que Corazza, 2012, denomina de Currículo-Fluido, que “desterritorializa e reterritorializa, faz ruptura das próprias territorialidades, abrindo-se para o novo e consolidando-o, mediante a construção de outras adjacências” (Corazza, 2012, p.9). Assim é que vivo “a porção marginal dos currículos-certinhos” (ib 2012, p.13) num “processo de artistagem inventiva em educação”(op. Cit, 2012, p.14) que, na época, denominei de Artistagem da Reconstrução; reconstrução que é do mundo dos professores, pois continuo bebendo daquilo que está para além do homem educador e que não quer dizer fora deste mundo, mas intrínseco a eles, não o transcendente, mas algo intrínseco à máquina territorial, ao ainda pouco consistente meio educativo. É neste mundo escolar que está a memória da minha própria proliferação professoral e/ou profissional. Nesse sentido, posso afirmar que o processo de artistagem pode causar transformações em mim e que a atividade docente pautada no fazer-pensar imanente pode trazer benefícios para meu crescimento como educador. De fato as memórias-artistagem influenciam meu ser, mas o devir é constante; a transformação é constante; o aprendido é constante. O concreto é que, se a rememoração é importante, a escrita dessas memórias é muitíssimo mais, pois é na escreteira que amplia-se a capacidade docente. Acima de tudo, é importante levar em conta que a transformação é constantemente construída e que todo despertar diário é revolucionário. Para além do questionamento acerca da Artistagem da Reconstrução como uma Pesquisa em Educação muito especial em minha vida, penso no processo que torna possível a produção de uma memória realmente significativa para o cérebro-su-

jeito. O que marca profundamente é aquilo que me transforma instantaneamente? No caso da memória-artistagem sim, mas a reconstrução do ser pensante em educação não acontece necessariamente somente no exato momento do acontecimento. Muitas vezes a flecha lançada pelo pensador da diferença, seja ele Nietzsche ou Deleuze, apenas provoca o pensar feito reação em cadeia; muitos questionamentos surgem e somente depois de um tempo a reconstrução do pseudoeducador-pesquisador-aluno Sorsandro acontece. Ocorre também que, de certa forma, concordo com a ideia de que um período maior de reflexão do vivido forme um eu consciente de si e ativo no mundo, até por que a arte da escrita pode ser exercitada; mas jamais pode-se dizer que se está pronto e formatado o ser-educador. Acima de tudo estou ciente de que cresci com essas memórias e que reescrevo constantemente minha existência, fazendo e me refazendo a cada dia que passo na escola dos encontros artístadores de espaços físicos e reconstrutores da dimensão psicossocial.

Hoje penso muito se essas lembranças são uma memória-desterritorializante ou um território da memória. Se aquele labor foi permeado pelos conceitos da filosofia da diferença deleuziana e não somente com aqueles da geofilosofia que Deleuze denominou de desterritorialização e reterritorialização. Hoje percebo que as construções feitas por aquele francês acerca da Arte como Disciplina do Pensamento passaram a fazer-se presente em minha práxis diária juntamente com as construções bergsonianas sobre a memória e a duração. E o mais intrigante disso tudo é que só consegui escrever sobre esses termos artísticos que são filosóficos depois de ter lido aquelas memórias-discentes que, portanto, me deram o que pensar. Bem como os operários que nos dão o que comer, os alunos artístadores sempre trazem contribuições importantes para as epistemes científicas que reconstruo constantemente. Bem como vampiro e/ou lobo filho do pensamento-Natureza sugo a potencialidade alunística e/ou os fluxos do desejo dos participantes para depois regogitar algumas construções epistemológicas que, ao meu ver, dizem muito acerca da filosofia da diferença em educação. Não

busco criar produtos; não produzo um remédio para o ensino escolar; apenas brindo com a potencialidade estudantil; apenas cato alguns elementares para a prática educativa minha. Maldita Arte. Maldita Filosofia, que faz pensar. Malditos todos os alunos que me fazem continuar no caminho da escola, que fazem crer que outro mundo é possível e que nem todos os discentes da escola pública são um bando de alienados doentes do capitalismo selvagem. Benditos são os novos laços e/ou entrelaçamentos que as memórias-educativas fazem emergir. São seres da sensação? São construções do sensível? Ou são atuações escolares dotadas de sentido? Talvez seja tudo isso e um pouco mais que um processo que gira em torno da Educação, da Memória, do Tempo e da Duração.

Para encerrar este breve escrito, gostaria de falar um pouco acerca da minha relação com os docentes do Curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul; professores e professoras que tiveram um papel importantíssimo na minha formação educativa, com seus ensinamentos, e que continuam a me influenciar também pelo fato de que ainda mantenho contato com eles. Considero que isso me faz privilegiado porque é bastante conhecido de todos que os Institutos Federais são Instituições Educativas de alto nível compostos por educadores e educadoras muito experientes e muito criadores em educação.

Para além da ideia de que somos rodeados pelo mundo, estou ciente de que, ao sermos atravessados pelo mundo, jamais devemos deixar de ser produtores de novas possibilidades de mundo. Até porque há uma grande necessidade por lufadas de enunciação que nos façam valer a pena experimentar o processo educativo. Luto e sempre vou lutar por espaços em que o cérebro-sujeito possa ser oxigenado. Não é à toa que esperava ansioso por aquelas aulas da Especialização em Educação Básica Profissional no *Campus Osório*.

Falar das influências na minha formação das disciplinas experienciadas naquele tempo passado é um grande desafio pelo fato de ter de escrever sobre a relação minha com os concei-

tos, autores e professorxs experimentados durante o percurso como pós-graduando do IFRS. De certa forma transcrevo aqui o entendimento e/ou aprendizado proporcionado durante aquele tempo. A certeza freireana que tenho é de que uma aula deve ser pautada sempre no diálogo e no debate, na troca de saberes entre os seres que permeados pelo mundo aprofundam tópicos importantes da educação para a formação do humano integral.

Posso afirmar que os encontros da especialização foram um ajuntamento de indivíduos que acreditam e que praticam um mundo mais igualitário entre os seres humanos, pois laboram para além das dicotomias deformadoras da vida escolar, pautados notadamente pela escola profissionalizante. Hoje fica claro que quando se pensa na educação deve-se sempre estar convocando os educadores libertários, que acreditam num espaço de ensino para além do capitalismo, a participarem da luta por uma escola para além daquela separação entre os que pensam e os que executam, entre o trabalho intelectual e trabalho manual, entre educação geral e educação profissional. Ou seja, para além da formação para o mercado, aprendi em nossas aulas a pensar na formação integral e deixar de lado aquela ideia pseudocientífica de separação escola técnica e escola propedêutica.

Ficou evidente que durante o percurso fui transformado e saí diferente e mais atento à questão do trabalho educativo, o que me leva a afirmar que nossos encontros foram muito produtivos e agregaram muitos conhecimentos e práxis educativa para o meu empreendimento-pensamento. Não tenho mais dúvidas de que a vida da humanidade terrestre é feita de encontros. É na troca e nas discrepâncias e concordâncias que experimentamos cidadania e democracia, produção grupal e crescimento pessoal, aprendizado na coletividade.

O que fica evidente é que as trocas aconteceram porque desterritorializamos e fomos reterritorializados. O pós-graduando, hoje já Mestre em Educação, que entrou naquele Curso de cabeça baixa sem saber o que falar e escrever sobre a educação profissional e a escola integral avançou e/ou foi desterritorializado para reterritorializar seu próprio pensamento no espaço esco-

lar de atuação. Depois de experienciar as Bases Conceituais das Disciplinas do Curso, construí conhecimento acerca do encontro da Escola com o Mundo do Trabalho e fiquei mais fortalecido para fazer a diferença no meio educativo. Tanto que segui meus estudos realizando meu Mestrado em Educação com a Temática da Educação Profissionalizante. Se a abstinência e/ou falta de oxigênio para pensar o ensino médio brasileiro é real, as aulas no *Campus* Osório foram um envolvimento mútuo e/ou refazimento dos laços humanos e vieram a contribuir para a formação de meu pensamento transformador em território escolar.

No fluxo de uma movimentação e/ou caminhada educativa alterestruturalista, o aluno virou educador, o pós-graduando virou sujeito-pesquisador, o professor está sendo educador-colaborador e pensador de Educação e as Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica continuam sendo práxis que faz emergir novas potencialidades estudantis e novos territórios de aprendizagem na escola pública. Se uso esta linguagem não mais moderna é porque minha prática atual beira muito aos novos movimentos do pensamento educacional e a certeza que tenho é que utilizo muitos elementos e/ou epistemes das disciplinas daquela pós para compor a própria musicalidadensino.

Depois de um tempo de amadurecimento e de ter lembrado aquele experimento educativo que vivi como aluno do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, percebi que tudo que aprendi contribuiu muito para meu trabalho atual. Labor educativo que segue na peleia de reocupar as mentes e reconstruir espaços para habitar território escolar, desterritorializar pedagogias e transvalorizar epistemologias para reinventar anarquiteturas; aprendi e reorientei-me por meio da educação profissional para cérebro-sujeito atuar, pois, dessa forma, a escola pode passar a ser um lugar de vida educativa, o que demonstra que acredito ser possível superar tanto o tédio da incuriosidade quanto o modelo moderno de instituição normativa e de controle por uma nova forma de pensar e sentir o processo de aprendizagem que não tem a ver com nada de representação e nem de subjetividade, mas muito mais diz respeito a um comum ajuntamento

de discentes e docentes em prol de uma causa mais humana pensada na liberdade, igualdade e fraternidade.

Referências bibliográficas

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. (Trad. Paulo Neves.) São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A evolução criadora**. (Trad. Bento Prado Neto.) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze**. Projeto de Pesquisa (Produtividade), apresentado ao CNPq em agosto de 2010. 91p.

_____. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. Revista Digital do LAV. UFSM. Ano V nº8 – Março de 2012. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revistav/article/view/5298/3225>

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** São Paulo, Ed. 34, 2013.

_____. **O Anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia I**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999, trad: José Marcos Macedo.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Educação e desigualdades na pandemia da covid-19: o ensino remoto em uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul

*Jéssica Nascimento Pacheco
Roberta dos Reis Neuhold*

Introdução

Doença infecciosa causada por uma nova cepa de coronavírus (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020), a covid-19 espalhou-se globalmente, deixando um rastro de perdas de milhares de vidas. À primeira vista, cumpriu os prognósticos de alcançar qualquer indivíduo, sem distinção social, podendo chegar a todos os lares, de norte a sul, das metrópoles aos vilarejos. De fato, em dezembro de 2020, um ano depois de diagnosticado o primeiro surto na província chinesa de Wuhan, contabilizava-se 1,8 milhão de óbitos mundo afora, 10% dos quais no Brasil (GRASSO, 2020). No entanto, o tempo mostraria que os mais altos índices de mortandade se concentrariam entre pessoas pobres, pouco escolarizadas e não-brancas. Veja o caso do Brasil: em maio, dos 30 mil óbitos até então registrados, 55% eram de pessoas pretas e pardas, caindo para 38% entre as brancas (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO,

2020). Quando associada à raça e ao nível de escolaridade, a desigualdade se acentuava:

Na combinação de raças e escolaridade, as realidades desiguais ficaram ainda mais evidentes, com uma maior porcentagem de óbitos de pretos e pardos, em todos os níveis de escolaridade. Os sem escolaridade mostraram uma proporção quatro vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos também apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%). (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2020)

Apesar da vigência da lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispunha sobre os procedimentos para enfrentamento do estado de emergência da saúde pública decorrente do novo coronavírus, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) recomendou, em 9 de abril, que se reforçassem e implementassem “[...] medidas que possibilitem o afastamento social, e que não permitam aglomerações de pessoas, como forma de diminuir a disseminação do coronavírus e evitar o colapso do Sistema de Saúde”. Trabalhar ou estudar em casa, sair somente quando necessário, evitar aglomerações, e manter o distanciamento físico seriam algumas medidas preventivas, ainda que inacessíveis a boa parte da população.

Como em quase todos os países do mundo (WORLD BANK GROUP, 2020), as escolas brasileiras suspenderam suas atividades presenciais nos primeiros meses de 2020. Para citar o caso do Rio Grande do Sul, unidade federativa onde foi desenvolvida a pesquisa que deu origem a este trabalho, o governo do Estado paralisou as aulas presenciais a partir de 19 de março de 2020, por meio do decreto nº 55.118. As escolas públicas, cada uma ao seu modo e ao seu tempo, passaram a adotar o chamado “ensino remoto”, definido pelo Ministério da Educação (2020) como a “[...] substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Em cumprimento ao decreto estadual, as instituições de ensino foram fechadas, sem que, contudo, houvesse um efetivo

suporte técnico, pedagógico e financeiro, por parte das três esferas do governo, para a implementação do ensino remoto. O governo federal, por exemplo, posicionou-se, desde o princípio, publicamente contrário a medidas de enfrentamento à pandemia. Isentou-se, assim, da responsabilidade por mitigar os danos educacionais dela decorrentes e desqualificou a ação dos governos locais contra a proliferação do vírus (POZZER; NEUHOLD, 2021). Em outros termos, com a “descoordenação intergovernamental” (POZZER; NEUHOLD, 2021) que caracterizou a ação federal durante a pandemia, o Ministério da Educação não assumiu o papel de assessorar o ensino remoto, tampouco o de monitorar a educação básica de modo a fornecer diagnósticos que viessem a subsidiar políticas públicas.

Esse é o contexto em que se localiza o presente trabalho, produzido durante um cenário de incertezas, porém profícuo para coletar dados sobre um processo sem precedentes na história da educação brasileira. O problema central se estruturou sobre a implementação do ensino remoto em um dos países mais desiguais do mundo (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2019). Indagava-se em que medida os estudantes das escolas públicas brasileiras tiveram seu direito à educação assegurado com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. A hipótese do estudo era a de que o direito à educação não seria universalmente garantido em um período prolongado dos estudantes fora das dependências físicas das escolas, especialmente nos contextos de maior vulnerabilidade social, sem que houvesse o suporte de outras políticas públicas. Isso porque o ensino remoto pressupunha condições inexistentes ou precárias quando se trata de uma sociedade desigual, tais como o acesso dos estudantes a tecnologias digitais de comunicação e informação, em ambientes seguros, com infraestrutura e com segurança alimentar, assim como tempo e autonomia para o estudo, além do suporte familiar para organizar essa rotina.

A investigação foi realizada em Palmares do Sul, pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul. Voltou-se para a experiência de uma escola pública municipal, acompanhando os

cinco primeiros meses de implementação do ensino remoto em três turmas das séries finais do ensino fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Ciências. Entre as fontes de pesquisa, estiveram os registros das docentes responsáveis pelos referidos componentes curriculares, por meio dos quais foi possível acompanhar a frequência dos estudantes durante o ensino remoto.

Iniciamos o texto revisando algumas referências teóricas a respeito das desigualdades sociais e educacionais. Em seguida, apresentamos a metodologia para a coleta de dados para então apresentá-los e discuti-los à luz da literatura. Ao final, tecemos algumas considerações a respeito do cenário da já conhecida desigualdade educacional, acentuada pela desconcertada condução governamental das ações educacionais durante a pandemia da covid-19.

Revisão bibliográfica

A Constituição da República Federativa do Brasil, nos Artigos 205 e 206, enuncia a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, estabelecendo, entre outros princípios do ensino, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Sabe-se, porém, que o direito à educação ainda é um processo em curso no país, dependendo não apenas do acesso à matrícula, mas também da permanência, de crianças e jovens, na escola, de forma que venham a “adquirir os aprendizados necessários para se apropriar da cultura, ingressar e progredir no mundo do trabalho, exercer a cidadania e contar com meios para dar continuidade a seus estudos” (SOARES, 2019, n.p.). Nesse sentido, falar em qualidade da educação, em uma perspectiva igualitária, seria falar em qualidade de aprendizagem, educação de todos, incluindo os diferentes grupos sociais. Portanto, “[...] qualidade para poucos, não é qualidade” (SOARES, 2019, n.p.).

No Brasil, as desigualdades sociais estão intimamente ligadas à desigualdade educacional. Aqueles que não conseguem acesso e permanência na escola (os “evadidos” ou “multirreprova-

dos”) compõem, em sua maioria, os grupos sociais vulneráveis: os pobres, os negros, os periféricos que lutam por moradia, por saúde, por trabalho, pela dignidade humana. Conforme Arroyo (2014, p. 237), “[...] a maioria das crianças e adolescentes [...] que a escola rotula como problemas de aprendizagem ou como anormais são aqueles que a sociedade também rotula como anormais, fracassados sociais”.

Arroyo (2014) alerta para o risco da negação do direito à educação, mesmo com o estudante presente na escola:

As pesquisas são unânimes em mostrar que têm sido rotulados como inferiores, irracionais e imorais, as crianças e os adolescentes pobres, negros, da periferia urbana, do campo, das regiões tidas como atrasadas. São os filhos dos coletivos sociais, regionais dos trabalhadores informais, no desemprego, na sobrevivência, nos espaços mais precarizados, aqueles rotulados com problemas de aprendizagem de conduta. Será que aqueles sujeitos, já à margem da sociedade, também ficam à margem do direito à educação? Os sujeitos pensados como fracassados sociais, também fracassam na escola por sofrerem dentro dela o mesmo processo do qual são vítimas históricas? (ARROYO, 2014, p. 238)

Ainda de acordo com Arroyo (2010), as questões de desigualdades educacionais são muito debatidas na sociedade, mas pouco refletidas no que diz respeito ao seu real enfrentamento. O que se faz, muitas vezes, é buscar as causas, às vezes somente dentro do próprio sistema de ensino, ou seja, culpabilizando os professores, os gestores e os próprios educandos. “Seriam os agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país” (ARROYO, 2010, p. 1383). E continua:

Nas últimas décadas, avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância. Entretanto, essas análises não conseguiram sensibilizar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações. O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. (ARROYO, 2010, p. 1383)

Nessa perspectiva, reduzir as desigualdades aos sujeitos e não às estruturas para tentar compreender os fatores que acentuam as desigualdades apenas amplificaria as disparidades:

As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média (ARROYO, 2011, p. 84).

Segundo o autor supracitado, para que se alcance o direito à educação, primeiramente seria preciso alcançar todos os outros direitos fundamentais, ou seja, o direito à vida, à moradia, à saúde, à segurança, o direito à dignidade humana (ARROYO, 2011). Todavia, as perspectivas que reduzem as desigualdades aos alunos, ou seja, às suas “faltas” (falta de cultura erudita, falta de leitura, falta de hábitos credibilizados pela sociedade etc.) apenas reproduziriam, no interior da escola, as desigualdades enfrentadas por esses coletivos populares fora dela.

Pierre Bourdieu (2007) classificava o fracasso escolar de alunos de meios populares como inevitável, devido ao modo como a escola avalia e legitima o saber, privilegiando os privilegiados e desprivilegiando os desprivilegiados. Haveria aí a reprodução das desigualdades presentes na sociedade. Para o autor, na suposta neutralidade da escola, apenas se reproduziriam as injustiças sociais:

Uma das teses centrais de Bourdieu é que os sujeitos são indivíduos abstratos, que competem em situações relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente construídos, que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e culturas diferenciadas e mais ou menos rentável no mercado escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18)

Assim, cada um carregaria consigo um determinado nível de capital cultural, mais ou menos rentável no “mercado” escolar. Por exemplo, quando um estudante de classe média ingressa na educação infantil, poderá chegar com um repertório mais diversificado de palavras, bem como com maior receptividade à

aquisição do código da escrita e da leitura, saberes valiosos na educação formal. Ao contrário dele, o aluno de classe popular, muitas vezes por não ter acesso aos bens culturais consagrados como universais, poderá ingressar na escola com uma bagagem considerada “limitada” de palavras e apresentar dificuldade na aquisição de códigos com os quais terá contato, de forma sistematizada, pela primeira vez na instituição escolar. Por isso, os alunos de meios populares não conseguiriam “ir bem” na escola e acabariam excluídos por ela. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “[...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e desigualdades sociais”.

Um olhar atento às especificidades de cada estudante se torna importante, na medida que, muitas vezes, na tentativa de promover a igualdade padronizando os mecanismos, há o risco de se amplificar as desigualdades. Dubet (2003, p. 35) já alertava que “[...] dentro da própria instituição, as desigualdades são amplificadas, visto a heterogeneidade dos sujeitos frente à padronização escolar”. Por isso, compreender que as desigualdades sociais estão atreladas às desigualdades educacionais e que mecanismos padronizados podem acentuá-las enseja a reflexão, também, sobre o interior do próprio sistema escolar. Nos termos de Boaventura de Souza Santos, é fundamental compreender que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). Eis aí a importância “de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003, p. 56).

A questão que emergiu com a pandemia da covid-19 diz respeito à reprodução, ainda mais acentuada, das desigualdades sociais no contexto escolar, somado ao aprofundamento das desigualdades educacionais. Como será discutido adiante, desde as primeiras semanas de implementação do ensino remoto, a disponibilização de atividades escolares predominantemente pela internet já excluía parcela dos educandos, possivelmente

sem acesso a computadores e a internet de qualidade em casa, como mostravam dados, ainda que defasados, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido em Palmares do Sul, pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul, tendo como referência a experiência de uma escola pública municipal de ensino fundamental do distrito de Quintão. Para compreender como se efetivou o ensino remoto, três turmas das séries finais do ensino fundamental foram acompanhadas nas aulas de Ciências e de Língua Portuguesa. Os registros do trabalho docente, compostos por diários de classe e planilhas, foram as principais fontes de pesquisa. Desse modo, monitorou-se o engajamento de 57 estudantes, de duas turmas do 6º ano e uma do 8º ano, ao longo dos cinco primeiros meses de implementação do ensino remoto.

Cabe esclarecer que a opção por comparar esses dois componentes curriculares se deu, primeiramente, pela disponibilidade da docente de Ciências em fornecer seus diários de classe e planilhas à pesquisa. Os registros das aulas de Língua Portuguesa, por sua vez, referem-se ao trabalho docente de uma das pesquisadoras-autoras deste trabalho. A escolha também se deu pela percepção de variação do rendimento apresentado pelos estudantes, pré-existente à pandemia, sendo mais baixo em Ciências do que em Língua Portuguesa. Desse modo, pretendia-se verificar se essa variação se repetiria no ensino remoto ou mesmo se seria uma variável da infrequência ou abandono. A comparação também permitiu entender se o fenômeno do abandono era isolado a um componente curricular ou se poderia ser generalizado para os demais.

Aos registros do trabalho docente somaram-se dados coletados em fontes oficiais – como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a prefeitura de Palmares do Sul (Rio Grande do Sul) – com vistas a caracterizar a população,

o município e a sua rede escolar. A revisão bibliográfica, por seu turno, orientou a sistematização e a interpretação dos dados.

Resultados e discussão

Localizado no litoral norte do Rio Grande do Sul, cerca de 100 quilômetros ao norte da capital do Estado, Palmares do Sul tem uma população estimada em 11.330 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). A escola na qual foi desenvolvido o estudo ora apresentado localiza-se em Quintão, um dos sete distritos que, junto com a sede (Palmares do Sul), fazem parte do município. Trata-se de uma escola pública municipal, com cerca de 600 alunos matriculados no ensino fundamental, oriundos, no geral, de famílias de baixa renda. A condição socioeconômica do município leva muitas famílias a se mudarem em busca de trabalho, o que impacta na permanência dos alunos na escola. Segundo entrevista informal da direção da escola para esta pesquisa, muitas famílias migram em busca de estabilidade financeira, mas depois retornam por não terem êxito.

O ensino remoto passou a compor a realidade dessa escola em maio de 2020, dois meses depois de suspensas as aulas devido à pandemia da covid-19. Dada a variedade de metodologias de ensino remoto adotadas pelas instituições de ensino brasileiras, convém esclarecer que a escola em questão estabeleceu o ensino remoto como aquele em que se disponibilizam as aulas pela plataforma *on-line* (*Google Drive*), pelas redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*) e de forma impressa aos estudantes. As aulas eram, basicamente, atividades por escrito disponibilizadas em um repositório de documentos. Já a frequência dos estudantes era atestada a partir da realização (ou não) de atividades e da sua entrega para as professoras.

A comparação entre a frequência no ensino remoto de Língua Portuguesa e de Ciências ratificou a hipótese de que haveria alguma variação na frequência entre os dois componentes curriculares, considerando que já havia certa variação do rendimento apresentado pelos estudantes antes da pandemia. De

fato, o abandono foi mais acentuado em Ciências do que em Língua Portuguesa, alcançando 32% no primeiro componente curricular diante de 21,6% no segundo (TABELA 1). Todavia, se, por um lado, os dados apontam para uma maior participação dos estudantes em Língua Portuguesa do que em Ciências, por outro, descrevem elevados índices de abandono e infrequência em ambos os componentes curriculares.

Tabela 1 – Frequência dos estudantes das séries finais do ensino fundamental no ensino presencial e no ensino remoto em uma escola de ensino fundamental de Palmares do Sul (Rio Grande do Sul, 2020)

| Componente curricular | Total | | Aulas presenciais (março de 2020) | | | | Aulas remotas (maio a setembro de 2020) | | | |
|-----------------------|-------|------|-----------------------------------|-------|--------------|------|---|-------|--------------|-------|
| | | | Frequentes | | Infrequentes | | Frequentes | | Infrequentes | |
| Ciências | 57 | 100% | 54 | 94,7% | 3 | 5,3% | 39 | 68,4% | 18 | 31,6% |
| Língua Portuguesa | 57 | 100% | 55 | 96,5% | 2 | 3,5% | 45 | 78,9% | 12 | 21,1% |

Fonte: Autoras.

Esse cenário já poderia ser previsto com dados anteriores à pandemia. Por exemplo, a caracterização da população por renda, escolaridade e acesso às tecnologias, entre inúmeras outras variáveis, sinalizava para dificuldades de implantação do ensino remoto no município. Em 2010, os resultados do censo demográfico do IBGE apontavam que apenas 27,7% dos habitantes de Palmares do Sul tinham acesso a aparelhos digitais e à internet. À época, 72,3% dos domicílios estariam impossibilitados de acessar plenamente a escola, personificada, durante a pandemia, na forma de atividades compartilhadas por meio de sistemas de gerenciamento de conteúdos e redes sociais, todos demandando o uso de rede de internet e de dispositivos digitais (como celulares, tablets e computadores). Embora defasados, é

sabido que tais desigualdades persistem. Mesmo que o acesso à internet por meio de aparelhos celulares tenha alcançado 98,1% dos domicílios brasileiros (AGÊNCIA BRASIL, 2020), isso não quer dizer que haja o acesso contínuo a banda larga de qualidade para todos os moradores de um domicílio, de forma que possam ler e produzir textos, assistir a vídeos e realizar atividades.

Quanto às condições socioeconômicas, 33,7% da população de Palmares do Sul possui rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Esse cenário pode ter se agravado em um contexto de crise econômica e sanitária, de forma que as famílias dificilmente conseguiriam despende tempo para um atendimento mais sistemático aos seus filhos. No ensino fundamental, que atende crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 15 anos, o acompanhamento de adultos para organizar os estudos é particularmente importante, sobretudo no caso das crianças dos anos iniciais e daqueles estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas ou maiores dificuldades em determinados componentes curriculares.

Ainda que dispusessem desse tempo, dificilmente as famílias de baixa renda possuem pleno acesso ao que Bourdieu (2007) denominou como o “capital cultural” exigido pela escola. Vide que, em um universo de 9.611 entrevistados no censo de 2010 com 10 anos ou mais de idade, 56,3% não tinham nenhum grau de instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto em Palmares do Sul (TABELA 2).

Tabela 2 – Grau de instrução da população com 10 anos ou mais de idade (Palmares do Sul, 2010)

| | | |
|---|----------------------|-------------|
| Sem instrução e fundamental incompleto | 5.415 pessoas | 56,3% |
| Fundamental completo e médio incompleto | 2.000 pessoas | 20,08% |
| Médio completo e superior incompleto | 1.617 pessoas | 16,8 % |
| Superior completo | 526 pessoas | 5,4% |
| Não determinado | 53 pessoas | 0,55% |
| Total de pessoas pesquisadas | 9.611 pessoas | 100% |

Fonte: IBGE (2010)

Desprovidas do capital cultural legitimado pela escola, as famílias possivelmente não conseguiriam ajudar satisfatoriamente seus filhos nas tarefas escolares, ao mesmo tempo em que seria mais difícil para o estudante se apropriar dos conteúdos. Desse modo, a falta do capital cultural validado pela escola ajudaria a interpretar, de certa forma, a não realização das atividades, as dificuldades em compreender determinados conteúdos e até mesmo o abandono das aulas remotas. Nesse sentido, realizar as atividades em casa, sem o devido auxílio, pode ter se mostrado tarefa difícil para parte significativa dos estudantes. Não à toa o percentual de infrequentes saltou de 3,5% (em Língua Portuguesa) e 5,7% (em Ciências) para 21,1% e 31,6%, respectivamente, nos primeiros meses de implementação do ensino remoto na escola estudada. As contribuições de Bourdieu (2007) já indicavam que, sem a ajuda da família e sem a familiaridade com os conhecimentos exigidos pela escola, os educandos se veem, muitas vezes, desamparados, o que pode favorecer ou acentuar as taxas de abandono ou de reprovação ou, ainda, a aprovação sem que tivessem adquirido os conhecimentos básicos.

Note-se que não se trata de reduzir as desigualdades aos alunos ou aos seus familiares, como bem alerta Arroyo (2011). O que está em questão são as condições socioeconômicas das famílias, agravadas pelo contexto de emergência da saúde pública e incompatíveis, em muitos casos, com as exigências do ensino remoto. Destaque-se que essa modalidade de ensino foi implementada de forma desarticulada de políticas públicas que pudessem tanto assegurar as condições de acesso e permanência na escola, previstas constitucionalmente (BRASIL, 1988), quanto mitigar os efeitos sociais e econômicos advindos da pandemia (BARBERIA; SANTARELLI; SCHMALZ, s.d. POZZER; NEUHOLD, 2021). Em vez disso, as políticas públicas, essenciais para o enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito da educação (SOARES, 2019), foram inviabilizadas pela fragmentada e conflitiva ação do governo federal (POZZER; NEUHOLD, 2021), ficando cada escola encarregada de buscar suas soluções provisórias, sem suporte técnico, pedagógico e financeiro.

Considerações finais

Em diferentes esferas, a pandemia da covid-19 modificou dramaticamente a organização da sociedade. A escola pública foi uma dessas instituições, tendo suas dependências fechadas para as atividades presenciais por longo período. No Rio Grande do Sul, foram suspensas em março de 2020 para serem retomadas, parcialmente, no segundo de 2021.

Os dados obtidos por esta investigação, por meio dos registros do trabalho docente de duas professoras de uma escola municipal do litoral norte do Rio Grande do Sul, confirmaram a hipótese inicial de que o ensino remoto não alcançaria a todos, ou seja, não iria garantir o acesso e a permanência dos estudantes. Na escola investigada, uma média de 26,3% dos estudantes abandonou os estudos nos cinco primeiros meses de implementação do ensino remoto, isso sem mensurar os resultados insatisfatórios nas atividades apresentadas por aqueles que atingiram a frequência mínima para serem aprovados. Cabe sublinhar que o contexto no qual o ensino remoto se efetivou já era marcado por desigualdades sociais e educacionais. O ensino remoto pressupõe, pelo menos, rede de internet nos domicílios dos estudantes, dispositivos digitais, ambientes adequados para estudo, apoio das famílias na execução de atividades, cultura escolarizada, entre outros aspectos que favoreçam a aprendizagem. Todavia, mais da metade da população do município não possui nenhum grau de instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto, vive com menos de um salário mínimo *per capita* (sendo que 33,7% ganha menos da metade de um salário) e o acesso às tecnologias é precário. Qual era o suporte que as crianças e adolescentes de Palmares do Sul possuíam, em casa, para garantir seu acesso ao conhecimento enquanto as dependências físicas das escolas estavam fechadas para elas, suas casas não possuíam internet ou dispositivos que lhes permitissem ter acesso aos conteúdos e seus familiares não dominavam os códigos escolares com desenvoltura para auxiliá-los?

Não se sabe a real dimensão dos impactos que a suspensão das aulas e a adoção do ensino remoto trará, a longo prazo, para

a educação do país. No entanto, não é difícil pressupor que, possivelmente, haverá uma defasagem de aprendizagem dos saberes escolares e, com isso, um acirramento mais expressivo das desigualdades educacionais nos próximos anos, assim como é previsível que os estudantes de mais baixa renda sejam os mais impactados. A caminhada para alcançar um sistema mais igualitário e justo é longa e demanda a articulação de políticas públicas para que, em cenários de estabilidade, os direitos sejam consolidados e, nos de crise, assegurados.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Celular é o principal meio de acesso à internet no país. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez., 2010.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BARBERIA, Lorena; CANTARELLI, Luiz; SCHMALZ, Pedro Henrique. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia da Covid-19**. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, s.d. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagrama-do-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Portal do MEC.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DUBET. François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

GRASSO, Danieli. Em 2020, 1,8 milhão de vidas levadas pela covid-19. **El País**, Madrid, 31 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Portal Cidades.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 04 dez de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Palmares do Sul. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/palmares-do-sul/panorama>. Acesso em: 14 mar. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. **Folha informativa sobre COVID-19.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. **Folha informativa sobre Covid-19.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/histori>

co-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 20 jul. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Centro Técnico Científico. **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de Covid-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020. Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morre>

POZZER, Márcio R. O.; NEUHOLD, Roberta dos Reis. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Aurora**, Marília, v.14, n. 1, p. 9-32, jan./jun., 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019.** Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdade no Desenvolvimento humano do séc. XXI. New York, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Estado. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020.** Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo Covid-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Porto Alegre, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, José Francisco. Educação e desigualdades. Indicador proposto pelo professor José Francisco Soares leva em conta o impacto da exclusão social sobre a aprendizagem. **Boletim**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, ano 45, n. 2066, ago. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2066/educacao-e-desigualdades>. Acesso em: 30 nov. 2020.

WORLD BANK GROUP. Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? [S.l]: World Bank Group Educational, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

A EJA nos dizeres dos estudantes da modalidade: reflexões sobre o mundo do trabalho e o direito à educação

*Marcos Evaldt de Barros
Alexandre Lobo*

Introdução

O trabalho aqui revelado é resultado final de uma pesquisa desenvolvida na pós-graduação de Educação Básica e Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Osório, cursada nos anos de 2020 e 2021. Todas as etapas da presente pesquisa ocorreram no ano de 2021.

O desenvolvimento do estudo abrangeu a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola localizada no município de Osório-RS, o mesmo, portanto, onde se situa o referido *campus* do IFRS.

O problema que permitiu trilharmos os caminhos da pesquisa constituiu-se da seguinte maneira: que concepções de EJA estão presentes nas falas dos estudantes da modalidade? O objetivo geral da pesquisa foi verificar, a partir de entrevistas semiestruturadas, as motivações discentes para o retorno à escola nas classes da EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório. Diante disso, os objetivos específicos possuíram

os seguintes propósitos: a) verificar as relações que os estudantes estabelecem com a escola, desde o ensino regular até a atualidade, na EJA; b) analisar, nas falas dos(as) estudantes, suas perspectivas com relação à escolarização na EJA e c) refletir sobre a relação que os estudantes estabelecem entre escola e mundo do trabalho.

Salienta-se que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e encontra-se aprovado, seguido do Parecer consubstanciado pelo CEP de n. 4.686.569, de 03 (três) de maio de 2021. A análise pelo Comitê de Ética foi necessária por apresentar risco mínimo para os(as) participantes da pesquisa.

A importância da pesquisa evidencia-se na possibilidade de ampliar a discussão acerca de categorias como direito à educação, práticas pedagógicas, formação docente para a EJA; tudo isso na região em que o IFRS-Osório está inserido. Com relação à instituição escolhida para ser objeto de pesquisa, entende-se que o oferecimento, já há muito tempo, da modalidade EJA noturna mostrou relevante adequação ao atendimento dos objetivos deste estudo. Nessa perspectiva, o estudo da trajetória escolar de estudantes da EJA torna-se relevante no sentido de compreendermos como elas se deram e de que formas podemos intervir, visando às melhorias relativas à mitigação da exclusão, da injustiça social e escolar. Interessa-nos, em igual medida, observar, nas falas dos(as) estudantes, quais as suas perspectivas com relação ao retorno para a escola, bem como quais suas visões sobre a relação entre escolarização e mundo do trabalho. Portanto, o diálogo com os sujeitos que hoje são da EJA torna-se tarefa fundamental para o trabalho aqui desenvolvido.

Revisão bibliográfica

O diálogo como possibilitador de caminhos outros

Se a educação na qual acreditamos pressupõe o encerramento de práticas autoritárias e de mera reprodução e transferência de conhecimentos tidos como dados, fatalistas, é urgente a necessidade de repensarmos a formação e a prática para e com

os(as) próprios(as) estudantes, sujeitos detentores de saber.

Distante de fórmulas determinantes, somos levados a considerar a pertinência de uma aproximação a esses sujeitos enunciados(as) como estudantes da EJA. Tal aproximação permitirá a análise e a compreensão de gestos, sons, vírgulas, silencia-mentos, ao mesmo tempo que possibilitará, de igual maneira, o maior conhecimento da realidade, deslocando a probabilidade de mudanças para o campo do possível, ou seja, eivado de coletivo; seguindo assim, as ideias de Freire (2015, p. 111):

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 falar a ele.

Os resultados obtidos com tal aproximação não consolidam, isso já sabemos, uma cartilha que pode ou deve ser seguida. Entretanto, possibilitará caminhos para a reflexão e a construção de aprendizados adaptáveis a cada realidade, efetuando o afastamento, nesse sentido, de teorias e práticas generalizantes. Tais reflexões inclinam-se, nesse caminho, inclusive, para o alcance de artefatos reflexivos que possibilitem, desde a compreensão dos dados obtidos, para a formulação de políticas de formação que visem a uma melhor intervenção, tal como registra Soares (2011, p. 78-79):

Dessa forma, os trabalhos sobre os sujeitos da EJA possuem grande relevância social. Em primeiro lugar, porque pode fornecer subsídio para se pensar a formação dos educadores dessa modalidade educativa. Em segundo lugar, porque pode oferecer elementos para formulação de políticas públicas adequadas às especificidades dos sujeitos da EJA.

É importante, porém, que assumam-se, na escola, sujeitos que não detêm o saber certo, o saber único o saber dado, postura essa que deve ser primordial para os deslocamentos necessários. Conforme Freire (2019, p. 111):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

O caminho para novas discussões demonstrar-se-á amplo, pois citemos como exemplo uma probabilidade de aspectos a serem encontrados nas falas discentes que podem relacionar-se às temáticas econômicas, políticas, sociais. O estabelecimento desse diálogo horizontal permite outro deslocamento relevante, em conformidade com o que aqui se propõe: o estudante não ser visto apenas como objeto do estudo, mas como interlocutor fundamental para a construção de novas reflexões sobre o que é ser escola, o que é ser da EJA, o que é acolhimento.

É com base nisso que trazemos uma EJA como espaço fértil de construção de identidades, de valorização de sujeitos. Um território onde se resgatam existências e se forjam possibilidades outras, seja de inserção no mundo do trabalho, seja na participação na sociedade. Portanto, ao falarmos com e sobre os sujeitos da EJA, precisamos “aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais.” (ARROYO, 2017, p. 8). É necessário, portanto, que se ponha em movimento dinâmicas que evidenciem a coloração da vida pessoal desses sujeitos que agora “são da EJA”.

A EJA para o educando: última saída?

A procura de jovens e adultos pela escolarização, embora levemos em conta as oscilações, tem crescido significativamente ao longo dos anos. Seja por motivos pessoais ou profissionais, as pessoas que não tiveram a oportunidade de escolarização em idade apropriada voltam aos bancos escolares. Destaca-se, ainda, o processo de juvenilização da EJA, onde o desafio, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) é:

[..] representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas,

a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. [...] Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

Problemas como a necessidade de trabalhar para sobreviver, a falta de escola na localidade, a falta de interesse e a repetência são alguns dos principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos em todas as modalidades da educação básica. (IBGE, 2019). Conforme Leite (2013, p. 242), são, portanto, jovens que sofreram um processo de exclusão, e que carregam, em muitos casos, a marca do fracasso escolar que lhes foi imputada. E, em muitos casos, culpam-se pela exclusão de que foram vítimas. Para Arroyo (2005, p. 42) “os jovens e adultos que voltam ao estudo sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”. Voltam resistentes, mas, concomitantemente, marcados como incapazes. Por isso, reflexões importantes para os educadores da EJA devem abordar a possibilidade de novos caminhos:, conforme cita Arroyo (2017, p. 141):

Carregam as marcas desumanizantes de reprovados e de incapazes – de aprender e de participar na produção intelectual, cultural, moral da humanidade. Volta a pergunta: Com que artes pedagógicas recuperar essas humanidades roubadas, destruídas? Mas resistiram. Voltam às escolas e à EJA resistentes: Como trabalhar essas resistências como processos de formação humana?

Uma parcela considerável desse público retorna à escola pelo desejo de cumprir o processo de escolarização, pela necessidade que sente, por sentir sua falta, pela necessidade no trabalho, para sua vida e por inúmeros outros motivos. Conforme Leite (2013, p. 48), pouquíssimos retornam à escola cientes do seu direito, e é muito raro encontrar os que pleiteiam esse direito. Isso se dá porque para o público da EJA a “culpa” por não ter concluído os estudos é unicamente sua e mesmo que tenha

justificativas para o abandono, para a repetência e para a falta, ainda assim se sente culpado e não se vê como portadores de um direito que lhe foi negado e que pode ser reivindicado.

Conforme Gadotti e Romão (2011, p. 135), é necessário implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para o combate à evasão e a repetência que expulsam da escola os(as) estudantes oriundos da classe trabalhadora, frequentemente tratados como cidadãos de segunda categoria, despojados do direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo.

Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 86) nos ensina, ainda, que o educador tem de considerar o educando como um ser pensante, um portador e um produtor de ideias e que, adotando um método adequado, o estudante revelará uma capacidade grande de apreensão, que poderá permitir o entendimento de si e do mundo.

Portanto, no meio dessa naturalização da interrupção escolar, fica a pergunta: por que voltar à escola, nas classes da EJA? Miguel Arroyo (2017, p. 14), nos alerta: “Há uma pergunta que inquieta os docentes-educadores das escolas, sobretudo da EJA: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu direito ao conhecimento.” Logo, a construção de um saber afastado da criticidade, e que emana de dentro do aparato que domina e segrega, não pode ter outro fim que não a reprodução da universalidade que, então, ineficazmente é combatida nesse interior. Por isso, assumir a postura crítica se torna tão relevante, a ponto de considerarmos que a sua não adoção se converte em uma desistência daquilo que propriamente se objetiva quando falamos de diversidade na EJA.

EJA e mundo do trabalho

Como dito em outro momento, um dos motivos que faz com que o estudante afaste-se do ensino regular ou mesmo que vá para as classes da EJA é a necessidade de trabalhar. Portanto, estamos sempre, atualmente, nessa tensão entre direito à educação e direito ao trabalho. Devemos, entretanto, compreender as

várias facetas daquilo que aqui tomamos como mundo do trabalho, de maneira a não considerarmos como dignificante uma prática social que desumaniza. Falamos, nessa linha, do trabalho alicerçado na exploração, na dominação, na submissão, falamos do desemprego. Falamos de relações de trabalho com tendência, cada vez mais, ao esgotamento físico, mental, emocional, aspecto tão (tristemente) marcante em nossa época.

O trabalho é elemento relevante da condição humana. Conforme Saviani (2007, p. 154):

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Sentimos, cada vez mais, a necessidade de estarmos relacionando, na teoria e na prática, educação escolar e mundo do trabalho, já que “[...] O trabalho, como se apresenta no pensamento de Marx, é a essência do homem, no qual tudo está relacionado ao trabalho, é o ponto de partida das nossas relações sociais”. (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 211).

É importante, nesse momento, a compreensão do que aqui chamamos de *mundo do trabalho*. Conforme Fernando Fidalgo e Lucília Machado (2000, p. 19) *apud* Oliveira e Silva (2011, p. 2012):

A expressão em questão procura englobar todo o universo do trabalho, refere-se ao contexto e às relações que o mesmo se realiza. O mundo do trabalho seria a realização e a efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que correm por fora das relações assalariadas, o trabalho desregulamentado, o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente [...] Todos esses fenômenos formam um complexo muito bem articulado, chamado mundo do trabalho.

Preferimos trabalhar, aqui, portanto, com essa expressão, *mundo do trabalho*, e não com *trabalho*, *Mercado de trabalho* ou *emprego*, por exemplo.

Tendo em vista, portanto, a situação atual de vulnerabilidade a que são expostos, numa lógica neoliberal que, imposta a uma sociedade como a brasileira, alimenta-se da exploração dos corpos, cabe a reflexão de Arroyo:

Se as lutas pelos direitos do trabalho são formadoras, nem todos os trabalhos a que são condenados são formadores. Vêm do trabalho, mas de que trabalhos? Formadores, deformadores? São os mesmos impasses vividos pelos trabalhadores na educação: nem sempre seu trabalho é formador, porque é precário, intenso, em dois, três turnos, com salas repletas, com salários injustos. (2017, p. 68).

É no interior dessas tensões, portanto, que dialogamos com os(as) estudantes da EJA. Escutar suas vozes, suas angústias, suas perspectivas, pode possibilitar novos percursos.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa se insere no campo das pesquisas qualitativas, onde “o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”. (LAKATOS; MARCONI, 2021, p. 148). Caracterizou-se como uma pesquisa de nível exploratório, pois, como define Gil (2021, p. 26), terá “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

A realização da pesquisa incluiu, inicialmente, o levantamento dos dados bibliográficos, derivado de pesquisas que já foram realizadas, fazendo uso de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Além disso, a consulta em livros, teses, artigos e etc. permite ao pesquisador ter acesso a mais informações a respeito do tema, possibilitando a identificação de lacunas e caminhos para seu preenchimento. (GIL, 2021, p. 74). No âmbito das problematizações, foi levada em consideração, para os embasamentos, a contribuição teórica de vários autores expoentes na área da

Educação, como por exemplo Álvaro Vieira Pinto, Miguel Arroyo e Paulo Freire. Utilizou-se, ainda, a contribuição encontrada nas consultas em periódicos da CAPES, dados do IBGE e leis federais.

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos(às) estudantes da EJA – Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório, do município de Osório-RS. O número de estudantes entrevistados foi de 7 (sete). Procurou-se envolver o corpo discente de todas as totalidades, o que, de fato, ocorreu, e o número de entrevistados correspondeu aos que se dispuseram, conforme as informações contidas no convite para a participação na pesquisa.

Lembra-se, também, que as totalidades 4, 5 e 6 são as oferecidas, atualmente, pela instituição na modalidade EJA. As atividades que se referem aos seres humanos só começaram depois da aprovação pelo CEP. Foram levados em consideração, sempre, os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido, pois a pesquisa, envolvendo os 7 (sete) educandos da EJA, possui tanto estudantes menores quanto maiores de idade. Devido ao contexto de pandemia de coronavírus (primeiro e segundo semestres de 2021), as entrevistas foram gravadas e se deram de maneira remota, a partir da utilização do *Google Meet*. Conforme Gil (2021, p. 135), “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”. Como dito acima, as entrevistas se deram a partir do consentimento dos entrevistados, e em horário acordado anteriormente, de forma individual, e ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2021. O uso da entrevista semiestruturada mostrou-se mais pertinente para atender aos objetivos deste estudo, uma vez que esse instrumento permite uma adequação às características dos entrevistados, e as respostas podem se dar de forma mais livre. (GIL, 2021, p. 129).

As análises das entrevistas foram feitas a partir de reflexões sobre o conteúdo delas obtido, e levando-se em consideração o embasamento teórico utilizado na presente pesquisa.

Resultados e discussões

Sobre a escola e o município de pesquisa

Osório é um município situado no litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul. Sua população estimada para 2021, conforme o IBGE, é de 46.815 habitantes, possuindo, conforme o censo de 2010, 40.906 habitantes. A taxa de escolarização, em 2020, para pessoas de 6 a 14 anos de idade era de 97,1%. O município oferta o ensino fundamental em 24 escolas, e o ensino médio em 6 (seis) escolas. (IBGE, 2020).

Com relação à EJA, destaca-se que a rede municipal não oferta a modalidade, situando-se tal função sob competência da rede estadual, a partir das diligências da 11ª Coordenadoria Regional de Ensino (11ª CRE). Conforme a 11ª CRE, a oferta da EJA consolidou-se, em 2021, em 5 (cinco) escolas estaduais localizadas no município, a saber: Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório, Escola Estadual de Ensino Médio Maria Teresa Vilanova Castilhos (Polivalente) e Escola Estadual de Ensino Fundamental Milton Pacheco e Escola Estadual de Educação Básica Prudente de Morais.¹

As turmas são divididas em *totalidades*, sendo as totalidades 1 e 2 as relativas à alfabetização e pós-alfabetização, as totalidades 3 a 6 as relativas, respectivamente, ao 6º e 9º anos do ensino fundamental, e as totalidades 7 a 9 as relativas ao ensino médio (1º ao 3º ano). As matrículas ocorrem de forma semestral, convergindo com o ciclo de formação de cada totalidade.

Os(as) estudantes entrevistados(as) estudam na Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório, localizada na região central do município de Osório, no Estado do Rio Grande do Sul. É referência no município e na região. Fundada em 8 de abril de 1924, em 2021 completou 97 anos de existência.²

A escola matricula, periodicamente, estudantes de várias regiões do município, possuindo, atualmente (setembro de 2021)

¹ Informações retiradas do Sistema de Informatização da SEDUC/RS – ISE, em 08.10.2021.

² Informação retirada de documentação existente na escola pesquisada.

788 estudantes, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, incluídos, nesse número, os discentes da EJA. Ao todo, em 2021 a instituição possui 34 turmas. O corpo docente é constituído por 63 professores, incluídos nesse número concursados e contratados. A escola possui, ainda, 9 (nove) funcionários, que desempenham as atividades essenciais para o funcionamento da escola: profissionais de limpeza, da merenda e da área da saúde.

Especificamente em relação à EJA, a modalidade conta, atualmente, com três turmas: as totalidades 4, 5 e 6, num total de 15 estudantes matriculados. O número de docentes atuantes na modalidade é de 8 (oito). Ressalta-se que a EJA é ofertada na escola, conforme documentação pesquisada, desde 1976.

Sobre os(as) estudantes entrevistados(as)

Como referenciado anteriormente, para a obtenção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos(às) 7 (sete) estudantes, onde o número de entrevistados(as) correspondeu aos(às) que se dispuseram, conforme convite. Antes de iniciarmos a exposição e a reflexão acerca das falas dos(as) estudantes, relevante se torna evidenciarmos algumas informações que servirão de panorama geral relativo a esses(as) estudantes entrevistados(as). Na tabela abaixo, algumas informações que consideramos relevantes para o prosseguimento das discussões.

| Estudante | Idade | Município de residência | Gênero | Totalidade | Afastamento do ensino regular |
|------------------|--------------|--------------------------------|---------------|-------------------|--------------------------------------|
| Estudante 1 | 17 | Osório/RS | Masculino | 5 | 7º Ano (2019) |
| Estudante 2 | 18 | Osório/RS | Masculino | 5 | 7º Ano (2019) |
| Estudante 3 | 19 | Osório/RS | Masculino | 4 | 7º Ano (2016) |
| Estudante 4 | 20 | Osório/RS | Feminino | 5 | 8º Ano (2017) |
| Estudante 5 | 24 | Osório/RS | Feminino | 6 | 8ª série (2012) |

| | | | | | |
|----------------|----|-----------|----------|---|--------------------------|
| Estudante 6 | 33 | Osório/RS | Feminino | 5 | 6ª série (não lembra) |
| Estudante 7 | 40 | Osório/RS | Feminino | 4 | 5ª série (1994) |

Fonte: Autor, 2021.

Todos os(as) estudantes residem, portanto, em Osório, local onde se situa a escola General Osório. As idades variam de 17 a 40 anos, confirmando, nesse sentido, a variação de faixa etária existente na atualidade nas classes de EJA:, apontado por Leite, quando afirma que:

O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos ultrapassa a demanda da população que não teve acesso à escola. Ele aumenta com a demanda do grupo que frequentou a escola regular e não obteve aprendizagem suficiente. Surgiu um novo perfil para a modalidade EJA: o crescimento da demanda por programas que atendam a juventude da EJA, sendo grande parte deste público formado por adolescentes excluídos da escola regular. (2013, p. 242).

Destacamos, ainda, que 4 (quatro) estudantes são da totalidade 5 (cinco), 2 (dois) são da totalidade 4 (quatro) e 1 (um) é da totalidade 6 (seis). Essas 3 (três) totalidades eram as que a escola oferecia quando das entrevistas com os(as) estudantes (de maio a agosto de 2021).

Cumpramos, ainda, que todos(as) os(as) estudantes entrevistados(as) percorreram, no passado, o ensino regular, e o afastamento, igualmente de todos, deu-se no que hoje corresponde à etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A EJA nas falas dos(as) estudantes

Ao serem perguntados(as) sobre o que seria a EJA em suas vidas, no atual momento, os(as) 7 (sete) estudantes responderam.³

³ A transcrição das falas é literal. O pesquisador optou por não realizar alterações linguísticas para manter a originalidade das falas nas respostas.

Pesquisador: O que é a EJA para você?

Estudante 1: O que é a EJA pra mim... Pra mim é melhor que o fundamental que eu tava. Tinha gente 3, 2 anos mais novo que eu. Hoje em dia não tem mais isso.

Estudante 2: A EJA pra mim é a minha preparação. É o que eu tenho de melhor. É a minha salvação. A salvação de eu terminar o colégio. Aqui em Osório eles cobram muito o currículo da gente, entendeu?

Estudante 3: Eu pude perceber que assim... Ela é uma oportunidade, né. Também percebo que é algo mais maduro. Não é como se eu tivesse no sétimo ano. Eu acho que é bom, é uma oportunidade.

Estudante 4: Eu acho que EJA pra mim é uma forma que encontraram pra pessoas que querem estudar, mas tem outras responsabilidades. A própria sigla fala sobre isso. Hoje ela tem muita importância pra mim. Se não fosse a EJA seria mais difícil pra mim, pra poder concluir os estudos.

Estudante 5: Praticidade. Consigo terminar em menos tempo. Eu já comecei tarde.

Estudante 6: Uma oportunidade mais rápida de terminar os estudos.

Estudante 7: A EJA pra mim é uma grande oportunidade de estudar pros que não puderam no tempo certo. Um momento de realização de oportunidade. Eu não vejo que ensina por igual, mas é uma porta de oportunidade. Ainda existe uma chance.

Percebemos, nas falas dos(as) estudantes, alguns elementos de destaque. Primeiramente, para a maioria, a EJA é vista como uma oportunidade, muitas vezes a última, de escolarização. Constatamos tal questão, de forma clara, nas falas dos(as) estudantes 2, 3 e 7. Não nos interessa, no momento, o aprofundamento relativo à construção desses dizeres em circulação. Mas, ao mesmo tempo, torna-se relevante tal questionamento.

Ainda com relação à EJA como última oportunidade, Arroyo traz a seguinte reflexão: “Passageiros para mais uma viagem escolar. A última? Esse é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus.” (2017, p. 26).

Outro elemento importante constatado na fala dos(as) estudantes refere-se à visão da EJA como uma modalidade de

estudos mais aligeirados, como uma etapa que deve ser ultrapassada para se alcançar um objetivo não convergente com o percurso na EJA. Mais uma vez, a escola vista como empecilho, obstáculo? É o que observamos nas falas dos(as) estudantes 5 e 6. Este(a) último(a) por exemplo, traz ao questionamento a resposta de que a EJA é “Uma oportunidade mais rápida de terminar os estudos”.

Os(as) estudantes e suas relações com a escola

Ao serem questionados(as) acerca das diferenças entre o ensino regular e a EJA, foi possível observar, nas falas dos(as) estudantes, que esses(as) percebem uma maior compreensão dos(as) professores(as) da EJA. Atentemos, obviamente, que tal questão não deve ser encarada como algo determinante, mas passível de uma problematização, distante mais de uma transparência do que da opacidade das afirmações, dos significados nas falas. Mas, em convergência aos objetivos aqui propostos, enfatiza-se, nas falas dos(as) estudantes, a questão da *compreensão* dos(as) professores(as) da EJA:

Pesquisador: Você consegue observar diferenças entre o ensino regular e a EJA?

Estudante 1: Ao menos no General assim... Eu vejo que os professores são mais dedicados em ensinar o aluno do que na escola normal. Eu tô aprendendo muito mais. Eles não ensinavam direito. Eu sou meio burro mesmo. É o seguinte então, eu vou falar... Lá na escola normal o professor não explica direito pro aluno que tá há mais tempo. Ao menos alguns professores faziam isso. Mandavam o colega me ensinar, mas não é dever do colega me ensinar.

Estudante 2: Dá de ver alguma coisinha. Como eu falei, no ensino regular é 1 ano, na EJA é reduzido, mas acho que dá um preparo bom. O povo da EJA tem união. O professor ensina mais de uma vez e não dá bola. A união faz a força do EJA ali.

Estudante 4: Toda a diferença. Eu acho que a gente junto com o professor na EJA facilita muito mais. Pode expandir mais um pouco. As atividades são mais adaptadas na EJA. É uma relação melhor em aluno e professor na EJA.

Estudante 5: A compreensão dos professores. A matéria é mais resumida, daquilo que teríamos que estudar num semestre inteiro.

Nesse sentido, é notória uma relação mais próxima estabelecida entre professor(a) e estudante. Às vezes essa questão aparece, nas falas, de forma mais evidente, como no caso das respostas dos(as) estudantes 4 e 5. Em outros casos, ocorre a depreciação do ensino regular a partir de uma comparação com aquilo que ocorre, atualmente, nas salas da EJA, como no caso da resposta do(a) estudante 1. A questão da *compreensão*, embora o termo possa não aparecer nas falas, torna-se implícita nas falas que trazem trechos como “professores mais dedicados”, no caso do(a) estudante 1 e “O professor ensina mais de uma vez e não dá bola”, no caso do(a) estudante 2.

Com relação aos(às) estudantes, torna-se relevante destacarmos, também, os tensionamentos referentes à faixa etária, à maturidade adquirida nas diferentes fases da vida, que podem modificar a visão de mundo, de escola, e outras muitas questões. Com isso, frisa-se a atenção requerida pela análise de uma fala que hoje é carregada dessa historicidade, que se materializa com e pela passagem desse tempo transcorrido. Essas experiências, obviamente, devem ser levadas em consideração quando o(a) estudante compara o ensino regular com a EJA. Ou seja, importa-nos, aqui, mais a perspectiva discente com relação à EJA do que com relação ao Ensino Fundamental. Ponderação nesse sentido foi feita, inclusive, pelo (a) estudante 3:

Pesquisador: Você consegue observar diferenças entre o ensino regular e a EJA?

Estudante 3: Talvez o olhar seja diferente, né. Porque lá na escola normal é uma pessoa adulta dialogando com adolescentes, e na EJA é adulto com Adulto. Eu acho que no EJA talvez seja uma matéria mais direta. Talvez a escola regular, do ano inteiro, tenha mais tempo pra focar em detalhes menores que o EJA talvez não tenha, é mais direto ao ponto.

Indo além em nossos questionamentos, e realizando o movimento de valorização das falas dos(as) estudantes na construção de teorias e práticas escolares alinhadas ao diálogo constante entre os atores envolvidos, percebemos que as respostas dos(as) estudantes podem identificar-se com aquilo que Gadotti e Romão vão chamar de *Escola Cidadã*:

Não se forma o cidadão sem a Escola Cidadã, isto é, sem que se respeite as diferenças, sem hierarquizações dos atores escolares.

Partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também de ensinar), a relação professor/aluno torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem de mão dupla: os caminhos do ensino descortinam horizontes para a aprendizagem e esta revela instrumentos e mecanismos para o aperfeiçoamento do primeiro. (2011, p. 87).

Essa relação entre professor(a) e estudante que, de alguma maneira, fez surgir nas falas discentes a imagem de uma escola mais compreensiva, pode ser destacada como uma partícula de esperança para aquilo que Freire (2015, p. 28) já sublinhava: “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” Mais uma vez, nessa linha, o diálogo horizontal surge como prática essencial para a escola que se movimenta ao campo democrático. Conforme acentua Freire (2015, p. 111):

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 falar a ele.

Tomar como insuficientes os conhecimentos dos(as) estudantes da EJA é reproduzir os mecanismos de um saber institucionalizado que pode ter sido o motivo da exclusão dos(as) mesmos(as) do ensino regular. Tal prática recorreria, também, à desconsideração da realidade do(a) educando(a) e dessa como uma ferramenta da interação entre professor(a) e estudante que cria, recria e reproduz conhecimentos. A educação, nesse sentido, é um processo contínuo, que se sustenta, também, na interação entre os indivíduos de determinado grupo. Como o indivíduo “não vive isolado, sua educação é contínua”. (PINTO, 2010, p. 41). Pensada nesse sentido, a educação pode ser vista como uma totalidade formada por fragmentos de conhecimentos pertencentes a cada membro deste grupo.

A relação que os(as) estudantes estabelecem com o mundo do trabalho

Os(as) estudantes, ao serem questionados(as) sobre o que esperam que a EJA os(as) possibilite, tenderam a relacionar os estudos escolares atuais com as perspectivas futuras no mundo do trabalho:

Pesquisador: O que você espera que a EJA possibilite a você?

Estudante 1: Possibilite eu terminar meu ensino médio e eu fazer as coisas que eu quero fazer. Um emprego bom, trabalhar bem, comprar as coisas que eu quero.

Estudante 3: Que vá me fornecer conhecimento e, por exemplo, se não existisse o EJA... Eu ia ter que voltar pra escola lá. Um plano que se não tivesse o EJA talvez eu não ia querer realizar. E pra trabalhar hoje, tem que tá formado. Não adianta.

Estudante 5: Sei lá. O diploma pra entrar no mercado de trabalho.

Estudante 6: Oportunidades melhores. No futuro quero ter um trabalho fixo. Talvez estudar mais.

É importante destacarmos, também, a relação que esses(as) estudantes estabelecem ou estabeleceram com o mundo do trabalho. No quadro abaixo, e a partir de perguntas formuladas no andamento da entrevista, desvendamos algumas questões essenciais para as reflexões.

| Estudante | Pesquisador: Você trabalha atualmente? Trabalha quando frequentava o ensino regular? | Pesquisador: Se as aulas não fossem no período noturno, você teria como estudar atualmente? |
|------------------|---|--|
| Estudante 1 | Eu não trabalhava e não trabalho ainda. | Teria como estudar. |
| Estudante 2 | Eu trabalho atualmente. E sempre trabalhei. | Teria como, não prejudicaria no meu trabalho, no caso. |
| Estudante 3 | Trabalho. Em serviços que faz mais força assim. Naquela época eu não trabalhava. | Eu não teria como estudar, por causa do meu trabalho. |

| | | |
|-------------|--|--|
| Estudante 4 | Sim. Trabalhava no ensino regular. Ficou muito pesado trabalhar e estudar ao mesmo tempo. | Teria como estudar, mas teria que trabalhar. Ia ficar cansada, mas hoje em dia eu tenho mais força. Mas de noite facilita muito. É melhor. |
| Estudante 5 | Do lar. Trabalhava quando estudava de dia. | Teria dificuldade. Se eu estivesse trabalhando não teria de jeito nenhum. |
| Estudante 6 | Não estou trabalhando, mas trabalhava antigamente sim. | Não teria como estudar atualmente. |
| Estudante 7 | Sim. Trabalhava em casa. Cuidava dos irmãos. Era dona de casa, por ser a filha mais velha... Era a babá dos meus irmãos. | Não. Porque eu sou chefe de família e mãe solteira, e se não fosse a EJA não teria chance nenhuma. |

Fonte: Autor, 2021.

Como visto, com exceção do(a) Estudante 1, os(as) demais possuem uma relação direta com a necessidade de trabalhar, seja desde sua passagem no ensino regular, seja atualmente nas classes da EJA. Frisa-se, também, a importante adequação estabelecida pela escola pesquisada com relação ao turno das aulas: com exceção dos(as) estudantes 1 e 2, os demais encontrariam dificuldades em frequentar as aulas (ainda que remotamente) caso essas não fossem no turno noturno.

Relativo à necessidade de trabalhar, muitos sujeitos, desde a infância, já se veem diante de obstáculos que dificultam o acesso digno à escola. Esses desafios, difíceis de serem superados, por isso vistos como obstáculos, em muitos casos, ganham a face do trabalho, do trabalho para ajudar a família, do trabalho com a família, do trabalho precarizado. Esse trabalho não é aquele entendido como uma condição da existência humana, mas, sim, aquele assalariado, precarizado e que pode desestimular a continuidade nos estudos, conforme registra Arroyo:

O trabalho chega às escolas nos corpos-trabalho de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por processos de desumanização-humanização, socializados nas vivências da família trabalhadora e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescentes. Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. (2017, p. 44).

Portanto, a escola, amparada por um currículo que destaca o trabalho como elemento formador, conforme, inclusive a LDB, art. 1º (BRASIL, 1996), contraditoriamente exclui a criança e o adolescente que se encontra vulnerável em um sistema que apenas o explora pelo trabalho. Isso nos permite refletir sobre aquilo que Arroyo (2017) aborda em seus textos, a compreensão crítica sobre a necessidade de trabalhar, a necessidade de trabalhar e estudar, o trabalho precarizado, o desemprego:

O primeiro traço que esses adolescentes, jovens e adultos têm direito a entender é o desemprego. [...] O pensamento hegemônico culpa os desempregados pela falta de qualificação, de escolarização. Que ao menos nos currículos das escolas e da EJA aprendam que não são culpados. Que o desemprego é estrutural. Que são vítimas. (p. 54).

Portanto, esta questão é relevante: a relação estabelecida entre escola e mundo do trabalho. Qual é o projeto educativo diante dessa realidade? Conforme Gadotti e Romão (2011, p. 147), “adotar modelos de atendimento em EJA que converjam para as diferentes necessidades e situações concretas de vida da população, respeitando suas características de aluno trabalhador”. É relevante tal reflexão, na medida em que solidifiquemos, também, olhares atenciosos para as especificidades da modalidade.

Considerações finais

Diante do exposto, encerramos momentaneamente propondo mais questionamentos, dúvidas que estimulem novas pesquisas que intervenham na realidade, do que propriamente

questões fechadas ou conclusões determinantes.

A pesquisa, em muitos aspectos, apontou para direções nas quais a teoria formulada pela análise das práticas de outros lugares já havia consolidado entendimento. Porém, nenhuma realidade é igual à outra. Nenhuma teoria detém o monopólio do entendimento das realidades escolares de todos os lugares possíveis. Aí se encontra a *boniteza* dessa pesquisa, na qual a realidade pesquisada também é a do pesquisador.

O que se verificou, nas falas dos(as) estudantes das totalidades 4, 5 e 6 da EJA da Escola General Osório, quando perguntados(as) sobre a escola, sobre a EJA, sobre o ensino regular, foi que a educação de jovens e adultos, para muitos(as), é vista como uma oportunidade, muitas vezes a última, de escolarização. Outro elemento importante constatado na fala dos(as) estudantes refere-se à visão da EJA como uma modalidade de estudos mais aligeirados.

Ao serem questionados(as), ainda, sobre as aproximações e divergências entre EJA e ensino regular, as falas discentes fluíram para o entendimento de que os(as) professores(as) da EJA são mais dedicados(as), compreensivos(as), explicam mais. Um estudante trouxe, nesse sentido, um aspecto importante: a questão de uma idade mais avançada do(a) estudante da EJA.

No fragmento das entrevistas que estruturou as análises relativas às vinculações estabelecidas, pelos(as) estudantes, entre escola e o mundo do trabalho, com exceção de 1 (um) estudante, os(as) demais demonstraram possuir uma necessidade de trabalhar na atualidade e, também, quando estudavam ainda no ensino regular. Com a exceção de 2 (dois) respondentes, os(as) demais estudantes teriam dificuldades em cumprir com as obrigações escolares caso não houvesse EJA no turno noturno.

Por fim, espera-se que os impactos da presente pesquisa convirjam para a reflexão acerca de novos olhares para a realidade educacional da localidade pesquisada, permitindo, em igual força, reflexões que extrapolem tais limites territoriais. Enfatiza-se, também, que as investigações trouxeram novas inquietações, as quais apontam para a necessidade de novos olhares em futuras pesquisas.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai./jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>Acesso em: 30 nov. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em 22 nov. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. **IBGE cidades**: Osório/RS/- Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>. Acesso em 01 nov. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Ana Paula B. de.; SILVA, Flávio de Ligório. Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho. In: SOARES, Leôncio (org). Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas. 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 211-236.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, nº 34, Jan./Abr. 2007, p. 152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

Agroecologia e produção orgânica nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

*Adriana Regina Corrent
Andréia Meinerz
Jeferson Mateus Dariva*

Este capítulo constitui uma síntese do trabalho de pesquisa apresentado como conclusão do curso de Especialização em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Osório, no ano de 2019. Trata-se de uma pesquisa documental na qual foram avaliados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Técnicos em Agropecuária de cinco *Campi* do IFRS quanto à existência dos componentes curriculares Agroecologia e Produção Orgânica. A motivação para a temática surgiu a partir das discussões que têm ocorrido desde 2016 no IFRS por um grupo de servidores (as) de diferentes *Campi*, grupo este que compõe a Comissão Intercampi de Agroecologia, Educação Ambiental e Segurança Alimentar e Nutricional (CIASE). E motivada pela seguinte pergunta: “*Para que agriculturas formamos nossos estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária no IFRS?*”

Para tanto, foi utilizada como instrumento metodológico a análise documental das ementas dos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. O Projeto Pedagógico de um curso destaca sua função social e, segundo Libâneo (2012), é o “documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo educativo que atenda a todos os alunos”. Desta forma, buscamos investigar qual a inserção dos temas Agroecologia e Produção Orgânica na formação dos Técnicos em Agropecuária do IFRS.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com uma proposta inovadora de Educação, em 29 de dezembro de 2008, agregando-se em uma grande rede 31 centros federais de educação tecnológica (CEFET), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNED), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades. Essas organizações deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016). Nesta ocasião, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). De acordo com a Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a missão é desenvolver educação profissional e tecnológica enquanto processo educativo e investigativo de produção de soluções técnicas e tecnológicas ajustadas às necessidades socioeconômicas locais, regionais e nacionais. Os cursos de agrárias inserem-se nesse contexto atendendo à vocação agrícola das regiões onde estão inseridos os respectivos *campi*. No entanto, é notório que a transformação dessas escolas agrotécnicas, na modificação organizacional, carrega não somente suas estruturas e pessoal, mas também seus modos de fazer o ensino agrotécnico, suas crenças e valores.

Preocupado com a necessidade de repensar o modelo predominante presente nas instituições que tinham uma longa tradição no ensino agrícola, em 2008 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elaborou, juntamente, com os atores envolvidos

neste ensino, uma série de encontros e debates que resultou no documento que descreve e sistematiza ações voltadas para “A (Re)significação do Ensino Agrícola”, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos” (BRASIL, 2009). Em consonância com esta preocupação, nos propomos a investigar se a agroecologia e produção orgânica estão contempladas nos documentos analisados nos cursos técnicos de agropecuária, já que esses elementos são potenciais indicadores de um ensino voltado para outras agriculturas mais comprometidas com uma verdadeira sustentabilidade, recuperação e preservação ambiental e segurança alimentar e nutricional.

Agricultura – Revolução Verde

A agricultura se constitui na atividade humana que mais demanda território, promovendo grandes impactos sobre o meio físico e biológico. No Brasil, a agricultura tem promovido expressivo passivo ambiental e social, dada a forma pela qual tem sido conduzida em praticamente todas as regiões do país, desde o período colonial (COSTA, 2017). Após a Segunda Guerra Mundial, deu-se início a um processo de “modernização” da agricultura, baseada na mecanização, no uso de fertilizantes químicos sintéticos e agrotóxicos, e no melhoramento genético das plantas e animais. Este processo foi denominado de “Revolução Verde” e começou a provocar mudanças nos sistemas produtivos brasileiros a partir dos anos de 1960. Esta modernização se viabiliza pela ação das empresas estaduais de crédito e assistência rural, vinculada a ações do governo dos Estados Unidos, como o programa “Aliança para o Progresso”. Durante o período da ditadura militar, a “Revolução Verde” passa a ser política de Estado, e em 1973 surge a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), como fruto da mesma (MACHADO, 2014). As demais instituições públicas, atuantes em ensino, pesquisa e extensão em ciências agrárias também aderiram à execução destas políticas.

O modelo de desenvolvimento proposto na “Revolução Verde” foi extremamente excludente. Quem não conseguiu se en-

quadrar no pacote tecnológico se tornou muito menos competitivo, não conseguiu manter suas atividades produtivas, fatos que contribuíram para o êxodo rural. Além disso, essa agricultura industrial traz outras mazelas:

O paradigma da revolução verde e a respectiva agricultura industrial se apoia em três ‘princípios’, todos para criar dependência, e, portanto, custos para o produtor: fertilizantes de síntese química [...], venenos contaminantes da vida humano e da vida do ambiente (agrotóxicos) e as monoculturas que destroem a biodiversidade e, conseqüentemente os biomas (MACHADO, 2014, p.61).

Ao mesmo tempo que este modelo de agricultura vai se consolidando e ganhando espaço, vai se criando também um consenso de que é necessário investigar e difundir formas de agricultura sustentável. O conceito de sustentabilidade é complexo, construído socialmente, e seus significados dependem do contexto no qual está inserido.

Agroecologia e a Produção Orgânica

À medida que chamada Agricultura Moderna se desenvolve baseada nos pacotes tecnológicos da “Revolução Verde”, diversos movimentos de agricultura alternativa surgem, em diferentes locais do planeta: agricultura orgânica na Inglaterra; agricultura biodinâmica e agricultura ecológica na Alemanha, agricultura biológica na França; agricultura natural no Japão; agricultura regenerativa nos Estados Unidos, permacultura na Austrália, entre outras (JESUS, 2005). Apesar das peculiaridades de cada movimento, alguns pontos são comuns a todos: a busca pela sustentabilidade e a preocupação com as questões sociais e ambientais. É a partir da confluência destas ideias e movimentos que surge o que hoje entendemos por Agroecologia.

A Agroecologia é um paradigma alternativo para a agricultura e os sistemas alimentares (PIMBERT, *et al*, 2021), que congrega tanto a “aplicação de princípios ecológicos aos sistemas alimentares e agrícolas que emergem de contextos socioecológicos e culturais específicos em territórios baseados no local”, quanto “um processo social e político que centra o conhecimento e a

atuação dos povos indígenas e camponeses na determinação das políticas e práticas do sistema agroalimentar”. O conhecimento agroecológico está, historicamente, vinculado a um corpo multifacetado de conhecimento transdisciplinar. Em um conceito mais simples e de fácil compreensão, a Agroecologia é uma forma de entender e praticar a agricultura sustentável que retoma às concepções agrônômicas anteriores à “Revolução Verde”, incorporando no contexto produtivo questões sociais, políticas, culturais, energéticas, ambientais e éticas. Em função do grande preconceito de alguns setores tradicionais das Ciências Agrárias com relação à Agroecologia, procurou-se abordar também questões relacionadas à produção orgânica e sua interação com o ensino agrícola formal, no intuito de verificar a existência de conteúdos relacionados ao tema, mesmo quando o termo Agroecologia não está colocado de forma explícita.

O conceito de sistema orgânico de produção agropecuária e industrial abrange, além da agricultura orgânica, os denominados ecológico, biodinâmico, natural, regenerativo, biológico, agroecológico, permacultural e outros que atendam os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.831/2003. De acordo com a lei, para que um produto seja comercializado como orgânico, precisa ter sua conformidade avaliada. Essa avaliação pode ser realizada de três formas: por auditoria, sistema participativo ou controle social. Tanto o processo por auditoria quanto aquele pelo sistema participativo permite o uso do selo de “produto orgânico”. Já o controle social está restrito aos agricultores familiares organizados em grupo e para venda direta aos consumidores, o que inclui os programas de compras públicas de alimentos. Popularmente, a agricultura orgânica pode ser entendida como uma forma de produção agrícola que não utiliza agrotóxicos, fertilizantes e adubos com elementos químicos que possam danificar o solo, o meio ambiente e, potencialmente, a saúde das pessoas. Legalmente, somente podemos considerar um produto orgânico se ele for produzido de acordo com a legislação em vigor.

Breve histórico do ensino agrícola no Brasil

A história do ensino agrícola no Brasil remete a história dos ciclos econômicos brasileiros, os interesses das classes dominantes e o poder do Estado em regulamentar leis e normativas que atendessem às suas demandas. De acordo com Sobral (2005), o ensino agrícola no período colonial era ministrado por ordens religiosas e padres jesuítas, voltado principalmente aos filhos de colonos e aos povos indígenas, com o objetivo de organizar a exploração das fazendas e manter uma sustentação básica. Durante o Império, o sistema sucroalcooleiro nordestino entrou em decadência devido ao fim da escravidão e ao deslocamento do núcleo econômico para o sudeste cafeeiro. Com isso, a aristocracia agrícola nordestina buscava uma solução para voltar a ser uma grande potência. As características marcantes do ensino neste período são descritas por Gouveia, (2005):

As primeiras escolas de agricultura ofertavam cursos com duração em média de dois anos e a partir de 1877 foram estabelecidos dois níveis para o ensino agrícola: “o elementar – habilitando operários e regentes agrícolas e florestais – e o superior – destinado a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, veterinários e silvicultores.

Em 1909, através do Decreto nº 7.566, Nilo Peçanha (Presidente da República), instituiu a Rede Federal de Escolas Industriais, as chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices” (uma em cada estado da União), que tinham por finalidade formar contramestres e operários (SOBRAL, 2009). Pressões do setor agrícola na economia brasileira em 1910 resultaram na criação do 1º regulamento oficial do ensino agrícola: o Decreto nº 8.319, de 20 de novembro do mesmo ano. Desta forma, são criados os Aprendizados Agrícolas em 1910 (BOAS, 2018) e os Patronatos Agrícolas, pelo Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918. O objetivo era aproveitar os menores, transformando-os em mão de obra barata para os grandes fazendeiros (FEITOSA, 2006). Este modelo de instituição se expandiu rapidamente por todo o país. Segundo Boeira (2010), ampliaram-se de 05 em 1918, quando foram criados, para 98 em 1930. Muitos Patronados e Aprendizados são os atuais *Campi* de diferentes Institutos Federais.

Nas décadas de 60 e 70 adota-se, no Brasil, o modelo “escola-fazenda”, ainda hoje orientando a prática pedagógica de muitas das antigas Escolas Agrotécnicas. Esse modelo escola-fazenda, baseado no princípio do “aprender a fazer fazendo”, estava voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção. A ação das instituições referidas se constituía favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional (Brasil, 2009). A política para o ensino agrícola, implantada pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão, dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas, para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde”, que teve como marco histórico os anos 60 e 70.

Em 2008, mesmo ano da lei de criação dos IFs, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) constituiu um Grupo de Trabalho denominado “GT do Ensino Agrícola”, que iniciou suas atividades elaborando o documento “Contribuição à Construção de Políticas da Rede Federal de Vinculada ao MEC/SETEC” destinado a provocar “um repensar sobre o ensino agrícola da rede federal”. Assim, originou-se o documento “(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em 2009, oriundo da necessidade de se “repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos”. O Documento apresenta uma introdução, sínteses e os encaminhamentos dos cinco Seminários Regionais e do Seminário Nacional ocorridos em 2008. No material foram incorporados como anexos documentos utilizados nas diversas etapas de execução dos trabalhos, como programação, regulamento, regimento, listagem dos participantes e suas respectivas instituições, as questões norteadoras e o documento base. Dentre suas questões norteadoras encontramos as seguintes, que dialogam com esta pesquisa: *O que deve ser contemplado no currículo para atender a agricul-*

tura familiar e movimentos sociais? E como operacionalizar? Como incorporar os princípios agroecológicos na formação do técnico? Como formar técnicos comprometidos com as questões éticas sócio-ambientais?

Responsáveis pelo atendimento de boa parte da demanda do mercado industrial e agropecuário, cabe saber como está sendo a formação de técnicos em agropecuária, pois os mesmos atuam muitas vezes orientando tomadas de decisão dos trabalhadores rurais, principalmente os pequenos proprietários e os agricultores familiares. Diante do exposto, estão presentes nos currículos dos Cursos Técnicos em Agropecuária do IFRS os componentes curriculares relacionados à Agroecologia e a Produção Orgânica?

Cursos Técnicos em Agropecuária no IFRS e seus PPCs

Os cursos técnicos em agropecuária pertencem ao eixo “Recursos Naturais” e têm carga horária mínima de 1200 horas. O **Eixo de Recursos Naturais** é um dos treze presentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação, que o atualiza periodicamente para contemplar “novas demandas socioeducacionais” (CNCT, 2021). Esse documento é um importante referencial que subsidia as instituições de ensino no planejamento de seus cursos e suas correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio, e, ainda, visa auxiliar o setor produtivo na definição da contratação de profissionais com os perfis mais adequados às suas necessidades. Conforme tal documento, deseja-se o seguinte perfil profissional técnico em agropecuária, por ocasião da conclusão do curso:

Maneja, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplantio e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroin-

dustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratamentos culturais (BRASIL, 2016).

Para a realização deste trabalho, foram analisados oito projetos pedagógicos dos cinco *campi* agrícola do IFRS: Bento Gonçalves (1); Ibirubá (1), Rolante (2)), Sertão (2) e Vacaria (2). Nos *campi* de Rolante, Sertão e Vacaria foram analisados os PPC dos cursos nas modalidades integrado e subsequente ou subsequente/concomitante, enquanto nos *campi* Bento Gonçalves e Ibirubá somente do curso integrado ao ensino médio.

A discussão dos dados encontrados inicia pelos *campi* Bento Gonçalves e Sertão, os mais antigos a ofertar o curso técnico em agropecuária no IFRS. Ambos foram criados no final da década de 1950. O *campus* Bento Gonçalves foi a primeira Escola de Enologia do Brasil, iniciando suas atividades em 1959, com a oferta do curso técnico em vitivinicultura. Em 1979 passou a ofertar o curso técnico em agropecuária. Até então formou cerca de 1800 técnicos em agropecuária. O PPC do curso técnico em Agropecuária foi atualizado em 2017. Na matriz curricular não aparecem Agroecologia e Produção Orgânica como componentes curriculares, mas estão presentes como conteúdo nos componentes curriculares solos e nutrição de plantas; e olericultura e floricultura.

O *campus* Sertão oferta o curso técnico em Agropecuária em duas modalidades, integrado ao ensino médio e subsequente. Os PPC de ambos os cursos foram elaborados em 2011. Na matriz curricular não foi observada a presença de componentes curriculares nos termos desta pesquisa. Avaliando as ementas dos dois cursos, Integrado e Subsequente, não foram encontrados componentes curriculares, e nenhuma outra menção à Agroecologia ou à produção orgânica. São 62 anos de história

na formação de técnicos em agropecuária, com mais de 5.000 alunos que se inserem ao mercado de trabalho, não apenas como profissionais, mas também como líderes e cidadãos com destacada participação em todos os campos da ação humana. O *campus* tem marcante atuação junto à comunidade regional e desempenha papel importante no atendimento de demandas específicas da região, através dos cursos que desenvolve e das parcerias com municípios da região, empresas, cooperativas e outras instituições de ensino, como universidades e sindicatos (PDI, 2018).

O *campus* Sertão, além da oferta dos cursos regulares descritos acima, ofertou em parceria com o Instituto Educar, o curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia. A formação ocorreu de 2005 a 2018 pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em uma parceria entre o Instituto Educar, onde aconteciam aulas, e o *Campus* Sertão. O curso era desenvolvido em sete semestres de duração, em regime de alternância, ou seja, os educandos passam três meses na escola e três meses em suas comunidades para aplicar na prática o que aprenderam. A formatura da última turma ocorreu em 17 de novembro de 2018. Todos os formandos desta turma eram oriundos de assentamentos gaúchos. O PPC do curso não está disponível no site. As informações foram obtidas em uma publicação do jornal eletrônico SUL21 de 19 de novembro de 2018 (SUL21, 2018).

A análise do PPC do Técnico em Agropecuária do *campus* Vacaria resultou em nenhum termo associado à Agroecologia ou à produção orgânica. Apesar de Vacaria ser um *campus* novo, a oferta do curso Técnico em Agropecuária ocorre desde 2006, pois o *campus* iniciou como um Polo da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão (atual *campus* Sertão). O PPC do Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio apresenta um itinerário de formação semelhante aos *campi* de Bento Gonçalves e Sertão. Em relação ao perfil do egresso:

Os egressos do Curso Técnico em Agropecuária devem possuir conhecimento científico e técnico inter e transdisciplinar, visão aberta, crítica e autônoma, capaz de proporcionar a melhora

dos contextos social, econômico e ambiental no qual eles estão inseridos. Os egressos devem atuar de maneira empreendedora, na iniciativa privada, pública ou ainda seguir a carreira acadêmica, sendo capazes de planejar, orientar, executar e qualificar técnicas, visando a eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, com *consciência de seu papel como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis e de cidadania* (IFRS CAMPUS VACARIA, 2017).

É interessante observar que o perfil do egresso deste curso expressa a preocupação com a transformação e com a sustentabilidade: “consciência de seu papel como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis e de cidadania”. Entretanto, nesta concepção, neste documento a Agroecologia e a produção orgânica não figuram como possibilidades para que este objetivo seja alcançado.

O *campus* Ibirubá possui dois PPC em vigência para o Técnico em Agropecuária Integrado. O PPC que passou a vigorar em 2019 foi atualizado em 2018. Os termos pesquisados aparecem em todos os PPC dos Técnicos em Agropecuária, nos seguintes componentes curriculares: No PPC antigo, O termo “Agroecologia” é contemplado no componente curricular de Geografia, no terceiro ano: “*A agricultura alternativa: agricultura sustentável e agroecologia*”. No componente curricular “Práticas Agropecuárias” aparece como bibliografia o livro de Gliessman (2001), “*Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*” e de Altieri (2004) “*Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*”. O termo “produção orgânica” é contemplado no componente curricular de “Olericultura e Floricultura”, constando na ementa como “*produção orgânica de hortaliças*”. Já no PPC mais recente, de 2018, o termo “ecológico” (no sentido similar a “Agroecologia” está presente em uma literatura do componente curricular de “Irrigação e Drenagem” através do livro intitulado “*Manejo da água e irrigação - em propriedade ecológicas*”. Novamente, no componente curricular de “olericultura e floricultura” a “*produção orgânica de hortaliças*” está na ementa. O perfil de egresso proposto em ambos PPC chama a atenção:

1. Ser cidadãos críticos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos; b) ser capaz de inserir-se no mundo do trabalho e exercer a cidadania; c) ser comprometido com o desenvolvimento regional sustentável; d) apresentar formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; e) atuar com base nos princípios éticos; f) saber interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; g) conhecer os parâmetros técnicos e legais e toda e qualquer atividade agrícola; h) ser um profissional empreendedor e transformador do setor primário; i) prestar assistência técnica em órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais e/ou congêneres, propriedades rurais e outros; j) exercer liderança na sua comunidade; k) atuar como elemento de transformação da realidade social onde estiver inserido; l) conceber e desenvolver técnicas agrícolas; m) planejar, gerir, controlar e executar atividades técnico-científicas na área agrícola (IFRS *CAMPUS* IBIRUBÁ, 2014, 2019).

A visão orientada pelas atuais tendências de consumo no setor de olericultura coloca a produção orgânica de hortaliças entre os conteúdos deste componente curricular. Este ramo da produção agrícola é pioneiro na geração de tecnologias limpas e na produção de alimentos por razões de ordem prática, pois as plantas são de ciclo mais curto, ocupam em geral áreas menores, normalmente com mão de obra familiar e com alto valor agregado. A presença das menções à Agroecologia com bibliografias chave da área são importantes neste *campus*, devido à região na qual ele encontra-se inserido. Segundo dados do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) do Alto Jacuí (2015), a grande expansão das culturas empresariais e mecanizadas vem criando dificuldades para os pequenos produtores que, com alternativas de venda ou arrendamento, reduzem suas possibilidades de sobrevivência dos resultados da terra, tendendo a migrações para o meio urbano.

O curso técnico em Agropecuária e o *campus* Rolante iniciaram suas atividades em 2016. A primeira modalidade ofertada foi o subsequente com duração de três semestres. Avaliando os PPC dos cursos técnicos em agropecuária do *campus*, foi constatada a inserção dos componentes curriculares, Agroecologia

no curso Técnico Concomitante/subsequente e Agroecologia e Desenvolvimento Rural no curso Técnico Integrado. Os componentes estão presentes no primeiro ano do Curso Integrado e no primeiro semestre do Curso Concomitante / Subsequente. O primeiro PPC do curso foi elaborado em 2015. Foi uma construção coletiva. Além dos docentes e técnicos do *campus* (3 docentes da área e 3 técnicos) foram realizadas reuniões com a participação de representantes de diferentes setores da comunidade do Vale do Paranhana, incluindo Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Sindicatos Rurais, Emater, o Grupo dos Parceiros na Qualidade de Vida, composto por agentes de educação formal e informal, centros ambientais e técnicos da Emater dos municípios do Vale do Paranhana e Sinos. As indicações da comunidade foram inseridas no PPC.

Na Região onde está inserido o *campus* Rolante, as propriedades familiares são caracterizadas pela diversificação de sua produção, e na região do Vale do Paranhana não é diferente, apresentando a produção culturas de plantas de lavoura, como milho, feijão, mandioca e cana de açúcar, de inúmeras espécies de frutíferas, olerícolas, áreas de silvicultura de *Pinus*, Eucalipto e acácia, cultivos de plantas medicinais e aromáticas, criações de aves, suínos, bovinos de corte e leite e a existência expressiva e promissora da piscicultura e da apicultura. Além disso, são crescentes os movimentos em prol da Agroecologia e da Agricultura Orgânica, com difusão de tecnologias que possibilitem a produção sustentável de alimentos, como por exemplo a implantação de agroflorestas, e o estímulo ao consumo e produção das PANC (Plantas Alimentícias Não-convencionais).

Mas, realmente, qual a importância destes componentes curriculares, Agroecologia e Produção Orgânica, para a formação do técnico em agropecuária? Sobral, 2009 deixa clara a necessidade de mudança na formação do Técnico em Agropecuária:

Nesse sentido o momento atual é fértil para a discussão de um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, demandado pelos diversos movimentos sociais no campo, compreendidos pelos Sindicatos Rurais, Associação de pequenos pro-

dutores rurais, Cooperativas de produtores rurais, Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, associações da agricultura familiar, etc, enfim, movimentos que historicamente foram excluídos das políticas de ensino agrícola (SOBRAL, 2009)

Para Guzmán Casado *et al.*, 2000 *apud* Caporal e Costabeber (2004), a Agroecologia é mais do que uma disciplina específica; a Agroecologia se constitui num campo de conhecimento que reúne várias “reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas” que têm contribuído para conformar o seu atual *corpus* teórico e metodológico. No início dos anos 2000, Caporal e Costabeber (2004) já chamavam a atenção para a necessidade de mudanças na formação dos profissionais das Ciências Agrárias, a fim de se estabelecer um “novo profissionalismo”. Exige que, ao contrário da especialização profissional, se adote uma formação mais multidisciplinar ou pelo menos se amplie a capacidade de interagir com outras profissões e disciplinas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), possibilita que cada *campus* elabore seu Projeto Político Pedagógico, conforme mencionado nos artigos 12, 13 e 14, quando a referida lei responsabiliza a escola pela elaboração e execução sua proposta pedagógica, propondo a participação dos docentes na elaboração dessa desta, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Além da LDB, os *campi* do IFRS devem se ater às normas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e da Organização Didática do IFRS. Em nenhum documento é mencionada a obrigatoriedade de seguir o documento do MEC/SETEC de 2009, o qual parece ter ficado esquecido pela própria Setec nas atualizações do Catálogo Nacional de Curso Técnico. Causa estranhamento este esquecimento, pois o documento exprime os resultados de discussões sobre a necessidade de atualização da formação do técnico em Agropecuária realizadas durante dois anos em diversos seminários, envolvendo todas as escolas agrícolas federais existentes naquele momento. Entendemos que, além do aporte de recursos financeiros para a elaboração do documento, ele traria avanços significativos para a formação dos técnicos.

O Curso Técnico em Agropecuária é uma das formações mais tradicionais neste nível no Brasil. No Rio Grande do Sul, o registro da formatura da primeira turma de técnicos em agropecuária é de 1913, portanto, há quase 110 anos. Nos momentos de atualização ou elaboração dos PPC do Técnico em Agropecuária podem ser colocadas em discussão diferentes concepções de agricultura, pois existe uma grande diversidade de pensamentos e formações dentre os docentes que ministram este curso. Muitos docentes das áreas profissionalizantes que atuam nos cursos técnicos do IFRS possuem a formação de Técnico em Agropecuária e sua experiência vem carregada de tradições adquiridas nas antigas escolas agrícolas. Sabe-se que a formação de professores e a incorporação do enfoque agroecológico nas escolas agropecuárias de ensino médio encontram alguns obstáculos, principalmente nas instituições com longa tradição no ensino agrícola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 345-346), o Projeto Político-Pedagógico “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo educativo que atenda a todos os alunos”. Um dos grandes desafios na elaboração de um PPC é a prevalência do aprendizado de certos conteúdos em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades, como estímulo ao espírito crítico, à capacidade analítica e ao pensamento complexo. Um dos aspectos que dificultam a implementação dos componentes curriculares Agroecologia e Produção Orgânica nas escolas tradicionais é a falta de consciência ou a percepção distorcida sobre as externalidades negativas que certas formas de produção agrícola podem ocasionar. Além disso, existe uma visão equivocada sobre o que é agroecologia, entendida como uma série de técnicas de menor importância, sem o uso de agrotóxicos, apropriadas apenas para pequenas áreas ou agricultores em condições financeiras.

Considerações finais

Através deste estudo ficou evidente que a estrutura curricular, pensada e organizada, orientava-se e orienta-se, ainda, no

sentido de reproduzir a ordem econômica, indicando claramente a formação de mão de obra para o mercado de trabalho da agricultura convencional ou industrial, ainda alicerçada nos paradigmas da revolução verde. Mesmo após a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) ter reconhecido a Agroecologia como chave para erradicar a fome na América Latina e Caribe, são grandes os desafios para difundi-la em instituições de ensino, como no IFRS. Surgem novos questionamentos, como o de tentar compreender os motivos de tanta resistência, e por que é tão difícil a inserção de uma ciência que objetiva uma agricultura sustentável; econômica, social e ambientalmente.

O IFRS aprovou através da Resolução CONSUP 101/2019 de em 22 de outubro de 2019, sua Política Institucional de Agroecologia, Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável e Educação Ambiental. A construção deste documento foi coletiva, integrando profissionais de diferentes formações, mas com um objetivo comum: a implantação de ações que promovam a sustentabilidade institucional nas temáticas da agroecologia, da segurança alimentar e nutricional sustentável e da educação ambiental, em consonância com as Políticas Públicas Nacionais relacionadas com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. Através da implementação desta política, espera-se que se ampliem os debates sobre para quais agriculturas devemos formar.

Nos últimos anos, o cenário e as circunstâncias da pandemia de covid-19 que ainda estamos vivenciando tirou a vida de mais de 650 mil brasileiros, inclusive de estimados(as) colegas e estudantes de nossa instituição. Esta situação se insere no contexto das emergências climáticas que ameaçam em curto prazo o nosso futuro, como atesta a advertência de inúmeros estudos científicos nas últimas décadas. Basta lembrar do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) que incansavelmente alerta: “as mudanças climáticas causadas pelos seres humanos são irrefutáveis, irreversíveis e vão se agravar nos próximos anos e décadas se nada for feito para mudar o quadro da

crise climática e ambiental” (IPCC, 2021). Mas não se trata de todos os seres humanos, visto que as sociedades indígenas e camponesas, os povos originários do mundo todo, embora nunca tenham adotado o termo “agroecologia”, têm suas práticas comprovadas no cultivo de alimentos e fibras e ilustram muitos princípios da agroecologia moderna (PIMBERT *et al*, 2021).

Entendemos que os Institutos Federais podem ser potentes em pensar o ensino das Ciências Agrárias e o próprio Eixo de Recursos Naturais, com possibilidades diversas, a começar (e praticar) já nas salas de aula e em projetos de ensino, pesquisa e extensão a Agroecologia, compreendendo-a como um paradigma em consonância com os desafios ambientais, sociais, econômicos e éticos que a contemporaneidade exige. Assim, podemos não apenas contribuir para formar técnicos para trabalhar fora da perspectiva única dos monocultivos do solo e das monoculturas da mente (Shiva, 2003), alinhados com políticas globais de conservação e preservação da biodiversidade, autonomia de agricultores e produção de alimentos ecologicamente saudáveis.

Referências bibliográficas

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, 400 p.

BOAS, A. C. V. **Da origem do Patronato Agrícola “Visconde de Mauá” (1918) ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS (2008) – Campus Inconfidentes** / Pouso Alegre: 2018. 157f. < <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/96.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019

BRASIL. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/catalogonacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em 01 de nov. de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nacional.** Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 01 Nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 01 de novembro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento** [2019]. Disponível em <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/mercado-brasileiro-de-organicos-fatura-r-4-bilhoes>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (Documento Final).** Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasilfinal-legal&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 Nov. 2019.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** [2016]. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico> . Acesso em: 15 nov. 2019

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** 24 p. Brasília: MDA/SAF/DATER-IIICA, 2004. Disponível em <https://www.fca.unesp.br/.../Agroecologia-Conceitoseprincipios.pdf>. Acesso em 15 nov.2019

COREDE. **Perfil Socioeconômico do Alto Jacuí,** 2015. <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134127-20151117100501perfis-regionais-2015-alto-jacui.pdf>. Acesso em 15 nov.2019

FEITOSA, A. E. F. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no**

contexto do capitalismo dependente. Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro, 2006.

GOUVEIA, K. R. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE.** Recife-PE: UFPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS* IBIRUBÁ (IFRS *CAMPUS* IBIRUBÁ). **Cursos.** Ibirubá, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/wp-content/uploads/sites/4/2019/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso.pdf> Acesso em: 27 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS* ROLANTE (IFRS *CAMPUS* ROLANTE). **Cursos.** Rolante, 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/rolante/ensino/cursos/curso-tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio/> Acesso em: 27 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS* SERTÃO (IFRS *CAMPUS* SERTÃO). **Cursos.** Sertão, 2011. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio/> Acesso em: 29 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS* SERTÃO (IFRS *CAMPUS* SERTÃO). **Cursos.** Sertão, 2011. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-subsequente-ao-ensino-medio/> Acesso em: 29 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS* VACARIA (IFRS *CAMPUS* VACARIA). **Cursos.** Vacaria, 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/ensino/cursos-tecnicos/integrado-em-agropecuaria/> Acesso em: 29 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 101, de 22 de outubro de 2019.** 2019. Disponível em <https://ifrs.edu.br/documentos/>

resolucao-no-101-de-22-de-outubro-de-2019-aprovar-a-politica-institucional-de-agroecologia-seguranca-alimentar-e-nutricional-sustentavel-e-educacao-ambiental-do-instituto-federal-do-rio-grande-do-s/. Acesso em: 29 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). (Minuta) **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014 – 2018**. Bento Gonçalves, jul. 2014. Disponível em: <http://pdi.ifrs.edu.br>. Acesso em: 29 out. 2019

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). (Minuta) **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2019 – 2023**. Bento Gonçalves, ago. 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf Acesso em: 29 out. 2019

JESUS, E. L. **Diferentes abordagens de agricultura não convencional: história e filosofia**. In: AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. (Ed) **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. p.21-48.

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular**. In: Organização e Gestão da Escola – teoria e prática. Goiânia: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

MACHADO, L. C. P; MACHADO FILHO L. C. P. **A Dialética da Agroecologia**. 2ª ed. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2014.

PIMBERT, M. *et al.* **Agroecology**. **Oxford Research Encyclopedias**. Disponível em: <https://oxfordre.com/anthropology/view/10.1093/acrefore/9780190854584.001.0001/acrefore-9780190854584-e-298>. Acesso em: 15/09/2021.

SEVILLA GUZMÁN, E.; & WOODGATE, G. **Agroecology: Foundations in agrarian social thought and sociological theory. Agroecology and Sustainable Food Systems**, 37(1), 32-44. 2013.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. 220p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de *Campinas*, Faculdade de Educação, *Campinas*, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253006> Acesso em: 4 nov. 2019.

SOBRAL, F. J. M. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil**. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

TEIXEIRA, J. C. **Modernização da Agricultura no Brasil: Impactos Econômicos, Sociais e Ambientais**. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas Três Lagoas-MS, V 2 – n.º 2 – ano 2, 2005. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1339> acesso em: 07 nov. 2019.

PARTE 2

Introdução à programação por meio de uma ferramenta digital lúdica

Marcelo Paravisi

Thaís Ramos Viegas

Aline Silva De

Bona

A sociedade está vivenciando um novo paradigma, no qual o fluxo de informações é intenso e está em constante mudança. Não existem barreiras de tempo e de espaço para a comunicação das pessoas. Consequentemente, expandem-se as possibilidades de aprendizado, e a escola deixa de ser o espaço exclusivo para a construção do conhecimento e para a preparação do cidadão para a vida.

Segundo Castells (1999), “a geração, o processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder”. Prensky (2001) constatou que os estudantes cresceram utilizando-se das novas tecnologias, tendo eles vivido envoltos por dispositivos eletrônicos (TVs, videogames, computadores, smartphones). Calcula-se que em média um aluno gasta menos de 5000 horas lendo, enquanto despendem mais de 10000 horas jogando vídeo game e pelo menos 20000 horas assistindo televisão.

Desta forma, é impreterível que os professores utilizem recursos tradicionais e digitais para ensinar estes estudantes, os quais foram nomeados por Prensky como nativos digitais, en-

quanto que os professores foram nomeados como imigrantes digitais. Prensky assim os nomeou levando em conta a forma em que ambos “vivem” e “convivem”. Enquanto os nativos digitais se apropriam das tecnologias e não distinguem a vida *online* da *offline*, os imigrantes digitais ainda precisam fazer anotações em papéis e ler na forma impressa. (PRENSKY, 2001)

Nesse contexto vale lembrar que Piaget (1975) define o professor como um organizador de ações, capaz de “inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno”. Ou seja, o professor não deve apenas transmitir recados ao aluno que recebe-os passivamente, ambos devem dialogar e se educar num processo chamado de dialógica de educação.

Já o estudante consegue aprender por meio de um processo de abstração em que se coordenam ações, pelas quais o sujeito vai, gradualmente, se apropriando dos mecanismos íntimos da ação própria (BECKER, 2012). Sendo assim, o sujeito vai percebendo como age e, ao reproduzir sua ação, consegue alterar os rumos e objetivos desta, removendo trajetos desnecessários ou criando novos. A este processo, Piaget chamou de tomada de consciência (PIAGET, 1936).

As ações podem ser classificadas em primeiro e segundo grau, as de primeiro grau são aquelas ações práticas e automatizadas que levam ao êxito, das quais o sujeito vale-se no cotidiano para resolver pequenos problemas imediatos (BECKER, 2012). Já as ações de segundo grau são aquelas apoiadas sobre as de primeiro grau, ou seja, que retiram delas, por reflexionamento, as coordenações. Segundo Piaget (1974), as ações de primeiro grau precedem a compreensão, mas que, após a compreensão, o sujeito atinge um saber que permitirá modificar as futuras ações de primeiro grau. A esse processo dá-se o nome de reflexionamento e reflexão. *Reflexionamento* como abstração que elabora o conhecimento da ação de segundo grau por meio da ação de primeiro grau e *reflexão* como abstração que reorganiza o conhecimento da ação de segundo grau com base na própria ação de segundo grau.

Além disso, Koster (2005) afirma que os jogos são divertidos enquanto ensinam, porém, se for muito simples ou muito

complexo, perde-se o interesse no jogo. Portanto, é importante observar que o jogo deve possuir um nível de dificuldade compatível com o conhecimento prévio da pessoa, ou seja, à medida que a pessoa aprende o padrão relacionado à jogabilidade, novos desafios devem ser introduzidos para não tornar o jogo fácil (e desta forma, desinteressante).

Assim, a quantidade de novos conteúdos apresentados deve ser introduzida de acordo com o andamento e aumento de dificuldade do jogo para que seja possível o acompanhamento e o domínio na utilização. Desta forma, mantém-se o jogo atrativo por meio da utilização da repetição da seguinte sequência: inserção de conteúdo e tempo para prática desse novo conteúdo. À medida que o jogador domina uma determinada tarefa, ele não precisa mais concentrar-se, passando a executá-la intuitivamente.

Dentre as ferramentas digitais lúdicas, os jogos computadorizados destacam-se pela atratividade e familiaridade com os estudantes. Silveira (1999) afirma que o objetivo dos jogos computadorizados são diversão, aumento das possibilidades de aprendizagem de conceitos, conteúdo e habilidades contidas no jogo, bem como oferecem um ambiente de aprendizagem rico e complexo.

Já Piaget (1975) afirma que os jogos são uma assimilação funcional. Ao exercitar as ações já aprendidas, cria-se um sentimento de prazer sobre o domínio dessas ações. Além disso, Piaget subdivide os jogos de acordo com os estágios de desenvolvimento das crianças, os quais são sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e das operações formais. Desta forma, Piaget classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental: Jogos do exercício sensório-motor, Jogos simbólicos e Jogos de regras.

Considerando-se que a complexidade da área de programação se reflete diretamente no ensino de programação, e vários estudos indicam elevado grau de abandono nos cursos computação (LAHTINEN, 2005), o índice de desistência atingiu 87% nos cursos de Tecnologia de Informação no Brasil em 2010 (SOARES, 2012).

A programação é uma tarefa complexa, que exige múltiplas habilidades e conhecimentos: desde a memorização e a compreensão, até mesmo o pensamento lógico e a capacidade de abstração de problemas. Além disso, exige-se dos alunos o conhecimento de ferramentas de desenvolvimento de programação, a capacidade de resolver problemas e de compreender conceitos abstratos.

Alguns estudos indicam que se leva 10 anos para transformar um programador novato em um especialista (WINSLOW, 1996), sendo que existem cinco estágios na formação de um programador: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista (DREYFUS AND DREYFUS,1986).

Devido à diversidade de fatores que influenciam a formação de um programador, utilizar a técnica e a ferramenta mais eficiente é primordial para o ensino com qualidade dos estudantes e para a preparação para o mundo do trabalho destes profissionais. Segundo Salant (2010), ambientes de programação visuais facilitam o desenvolvimento de software por serem divertidos e não ameaçadores. Por esses ambientes de programação visuais serem compostos por ferramentas lúdicas, facilita-se o aprendizado de conceitos de computação.

Por isso, o presente capítulo descreve uma ferramenta computacional lúdica para ensinar os conceitos introdutórios de programação, bem como uma ferramenta de análise de dados dos jogadores. Destaca-se que essas ferramentas são parte de um projeto de pesquisa, o qual foi apresentado como trabalho de conclusão de curso da especialização Lato Senso em Educação Básica Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório, em 2015 -1 (PARAVISI, 2015).

Protótipo: ferramenta digital lúdica

A ferramenta digital lúdica chamada “Trocador de Lâmpadas” recria um ambiente em que o jogador (estudante) deve controlar um personagem ao longo de um tabuleiro composto por ladrilhos, nos quais são posicionados um personagem, uma

lâmpada nova, uma escada e uma lâmpada queimada. Este tabuleiro tem as dimensões de 10 ladrilhos de largura por 10 ladrilhos de altura.

O personagem tem uma direção e uma posição. A posição está sempre visível ao jogador, já que pode-se observá-lo sobre um ladrilho. O personagem pode ser posicionado em qualquer ladrilho vazio e sobre a escada, sendo que, nesta última, deve ser atingida por meio da ação “Subir na escada”.

Já a direção do personagem pode assumir 4 valores possíveis: norte, sul, leste e oeste. O personagem sempre inicia as partidas direcionado para o leste (lado direito da tela). No nível fácil, o valor da direção está visível na interface por meio de uma etiqueta (*label*) iniciada pelo texto “Direção”. Já nos outros níveis de dificuldade, cabe ao estudante memorizar os valores intermediários da direção do personagem.

Para controlar o personagem, estão disponíveis as nove ações abaixo apresentadas.

- **Caminhar:** para movimentar o personagem na direção em que ele está direcionado, o jogador deve executar o comando *caminhar*. Para isso, deve-se indicar quantos ladrilhos deseja caminhar e deve pressionar o botão “Adicionar”.
- **Virar à esquerda:** para alterar a direção atual do personagem em 90º no sentido anti-horário, o jogador deve pressionar o botão “Virar à esquerda”.
- **Virar à direita:** para alterar a direção atual do personagem em 90º no sentido horário, o jogador deve pressionar o botão “Virar à direita”.
- **Pegar lâmpada nova:** para coletar a lâmpada nova, o jogador deve pressionar o botão “Pegar lâmpada nova”. O personagem consegue pegá-la desde que ela esteja ao seu lado, ou seja, a direção atual do personagem não o impede de pegá-la.
- **Pegar escada:** para coletar a escada, o jogador deve pressionar o botão “Pegar escada”. O personagem consegue pegar escada desde que ela esteja ao seu lado, ou seja, a direção atual do personagem não o impede de pegá-la.

- **Posicionar escada:** o personagem poderá posicionar a escada desde que esteja carregando ela. A escada será posicionada em frente ao personagem e ocupará um ladrilho vazio, ou seja, a direção do personagem influencia na possibilidade de colocar escada.

- **Subir na escada:** para subir na escada, o personagem deve estar ao lado da escada e pressionar o botão “Subir na escada”.

- **Descer da escada:** para descer da escada, o personagem deve estar sobre a escada e pressionar o botão “Descer da escada”.

- **Trocar lâmpada:** para trocar a lâmpada queimada, o jogador deve pressionar o botão “Pegar lâmpada nova”. O personagem poderá realizar essa ação desde que esteja carregando a lâmpada nova, esteja sobre a escada e que esta esteja ao lado da lâmpada queimada.

Toda vez que o personagem tentar realizar uma ação que é contrária às regras do jogo, o personagem irá sinalizar a inviabilidade desta, colocando as mãos sobre a cabeça. São exemplos de ações que são contrários às regras do jogo:

- Caminhar para fora do tabuleiro;
- Caminhar através da escada;
- Caminhar através da lâmpada nova;
- Caminhar através da lâmpada queimada;
- Posicionar a escada num ladrilho ocupado;
- Posicionar a escada fora do tabuleiro

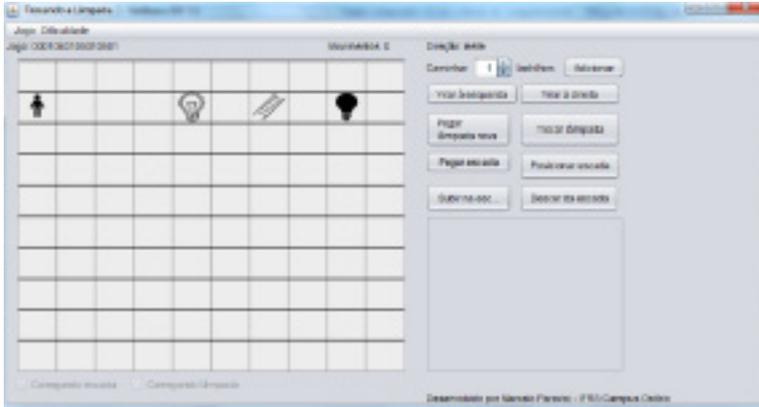
O jogo é composto por 4 níveis de dificuldades: fácil, médio, difícil e ultra difícil. A seguir são apresentados cada um desses níveis e como sua interface afeta a jogabilidade para o estudante.

Níveis fácil e médio

A seguir é apresentada a interface do protótipo do jogo Trocador de Lâmpadas no nível fácil. Nesse nível, o jogador controla o personagem pressionando os botões da interface. No nível fácil e no médio, cada vez que um botão é pressionado o personagem realizará imediatamente uma ação e aumentará o contador de

movimentos (ações) realizados. No nível fácil, sempre que o jogador solicitar a ação de “Virar à esquerda” e “Virar à direita”, a etiqueta de direção será atualizada com o valor da nova direção. A etiqueta de direção encontra-se centralizada no topo da tela.

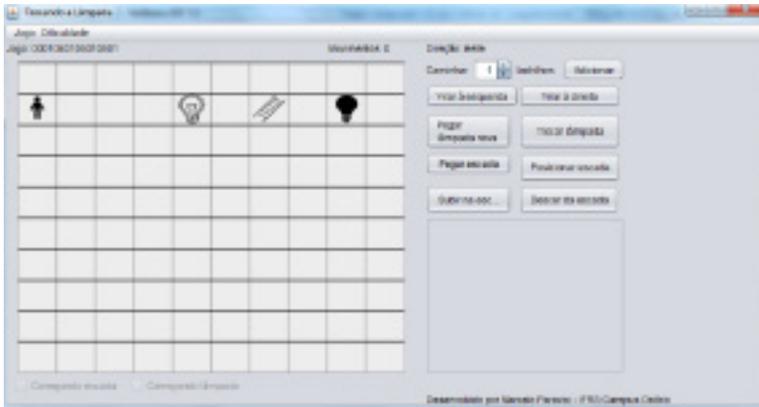
Figura 1- Jogo Trocador de Lâmpadas no nível Fácil.



Fonte: Paravisi (2015).

Já no nível médio, a etiqueta de direção não está visível na interface. Portanto, o estudante terá que memorizar o valor atual da direção do personagem. Lembrando que esse começa todas as partidas direcionado para o leste (lado direito da tela).

Figura 2 - Jogo Trocador de Lâmpadas no nível Médio.



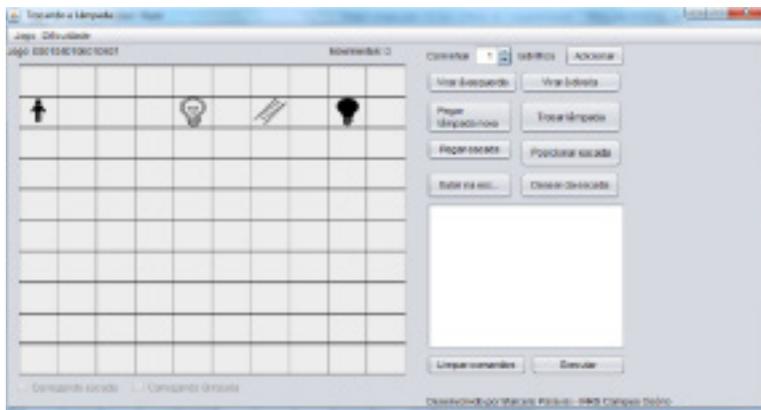
Fonte: Paravisi (2015).

Nível difícil

No nível difícil, a interface e a jogabilidade são muito alteradas para permitir com que o estudante desenvolva graus mais avançados de abstração. Nesse nível de dificuldade, surge uma caixa de texto e dois botões na interface (“Limpar comandos” e “Executar”). Com isso, toda a vez que o estudante pressiona um botão, a ação realizada é cadastrada na caixa de texto, de forma textual, como comandos. Assim, o personagem já não realiza imediatamente a ação, tornando-se necessário que o jogador pressione o botão *executar*. Toda vez que o estudante pressiona o botão *executar*, o mesmo torna-se inativo. Para fazer nova execução das ações cadastradas, o estudante deverá pressionar o botão “Recomeçar” no menu Jogo, fazendo com que a partida recomece, ou seja, todas peças são colocadas nas posições iniciais. Caso o personagem esteja carregando a lâmpada nova e a escada, deixará de carregá-las.

Desta forma, o jogador deve planejar as ações do personagem, memorizando a posição e a direção ao longo desse planejamento. Assim, espera-se que o estudante exercite de forma acentuada a coordenação das ações de segundo grau, permitindo que sejam identificadas as dificuldades no desenvolvimento cognitivo do estudante. Ressalta-se que a coordenação de ações de segundo grau são importantes para que o estudante consiga desenvolver soluções lógicas, tais como as exigidas pela programação.

Figura 3 - Jogo Trocador de Lâmpadas no nível Difícil.

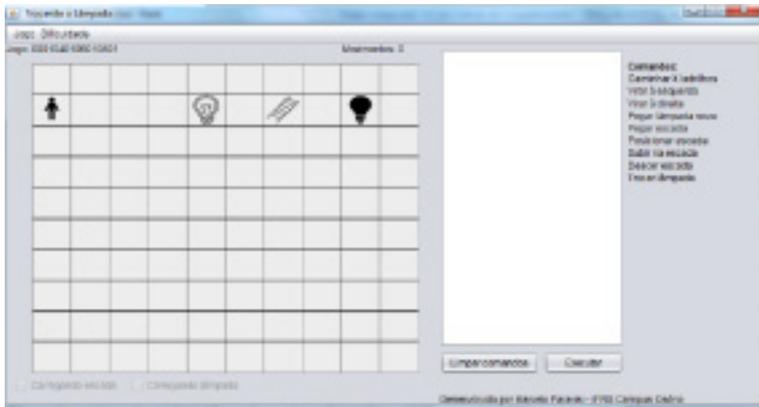


Fonte: Paravisi (2015).

Nível ultra difícil

Já no nível ultra difícil, o estudante não tem acesso aos botões que adicionam as ações a serem executadas. No entanto, ele possui uma lista de comandos das ações. Desta forma, além de memorizar os valores intermediários da posição e direção do personagem, o estudante terá que planejar as ações a serem realizadas e digitar os comandos na caixa de texto. Esse nível de coordenação de ações de segundo grau é comum na área de programação, pois o programador precisa planejar a sequência de comandos e digitá-los, ou seja, memorizando e alternando diferentes níveis de abstração para solucionar um problema.

Figura 4 - Jogo Trocador de Lâmpadas no nível Ultra Difícil.

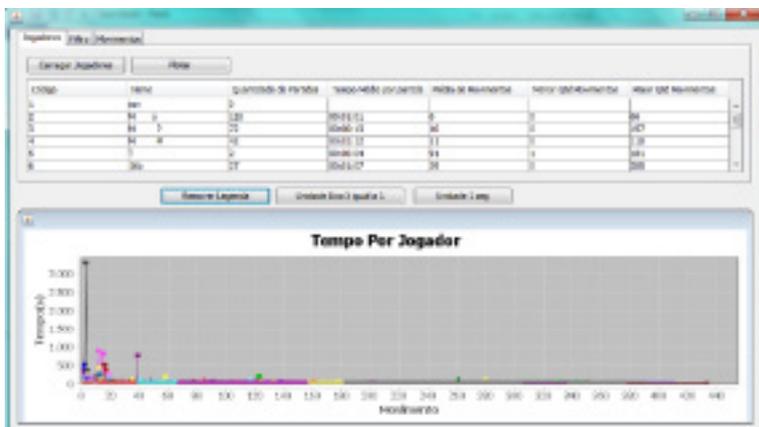


Fonte: Paravisi (2015).

Protótipo: Analisador de jogadas

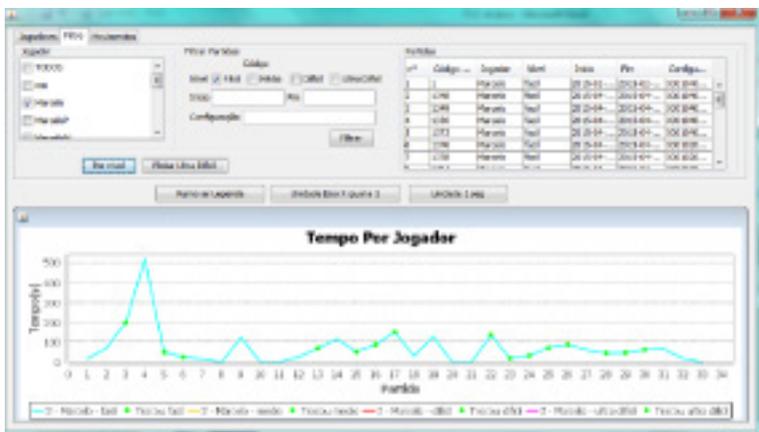
Na Figura 5, é apresentada a interface do Analisador de Jogadas, a qual permite que sejam visualizadas informações sobre todas as partidas dos jogadores. Para facilitar a compreensão, são disponibilizados diferentes tipos de gráficos e filtros para busca de partidas específicas.

Figura 5 - Analisador de Jogadas para todos os jogadores.



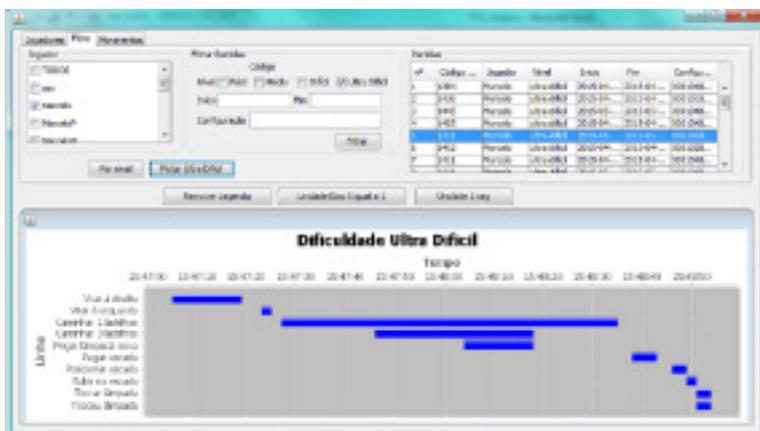
Na Figura 6, é apresentada interface gráfica do analisador de dados com a funcionalidade de listar todos os estudantes por meio de uma tabela, um gráfico contendo todas as partidas, detalhando o tempo despendido para realizar cada ação. O professor também poderá selecionar um jogador e visualizar as partidas desse jogador.

Figura 6 - Analisador de Jogadas com a opção de pesquisa para jogadas do nível fácil. As partidas em que o jogador obteve sucesso em trocar a lâmpada estão destacadas no gráfico com um círculo verde.



Fonte: Paravisi (2015).

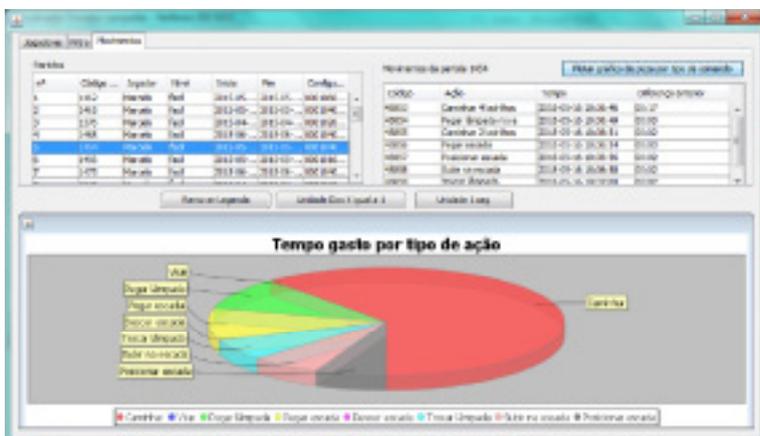
Figura 7 - Analisador de Jogadas com a opção de pesquisa para jogadas com nível Ultra Difícil. Exibindo por meio de um gráfico de Grantt.



Fonte: Paravisi (2015).

Já na Figura 7 é apresentada a funcionalidade de selecionar dados específicos de um jogador, podendo-se restringir a pesquisa por meio de um filtro com as seguintes opções: nível, instante de início, instante de término, configuração da partida. Ao pressionar o botão “Plotar por nível”, é apresentado um gráfico do tempo despendido em cada partida dos níveis selecionados na caixa de filtro.

Figura 8 - Analisador de dados exibindo um gráfico de pizza com o percentual despendido pelo jogador para realizar cada tipo de jogada.



Fonte: Paravisi (2015).

Na Figura 8, é apresentado um gráfico em formato de pizza, sendo que mostra-se o percentual de tempo despendido numa partida em cada tipo de ação. No caso apresentado nessa figura, o jogador despendeu a maior parte do tempo raciocinando sobre as ações de caminhar.

Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de oficinas que contaram com a participação de 18 estudantes, com idade média de 15 anos, todos matriculados no 1º ano do curso técnico em informática.

Após as oficinas, foram analisados os desenvolvimentos das resoluções dos problemas propostos na ferramenta, segundo um histórico digital possível para se identificar o processo de aprendizagem dos estudantes, suas dificuldades e formas de pensar. Esta análise baseou-se segundo os tipos de abstração apontadas pela teoria de Piaget(1974), com a finalidade de se compreender como proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem de programação lúdica, mas que em nada perdem em abstração e complexidade. Com tais dados, foram construídas tabulações e descrições quantitativas, além da análise em detalhe das resoluções de forma qualitativa.

Metodologia das oficinas

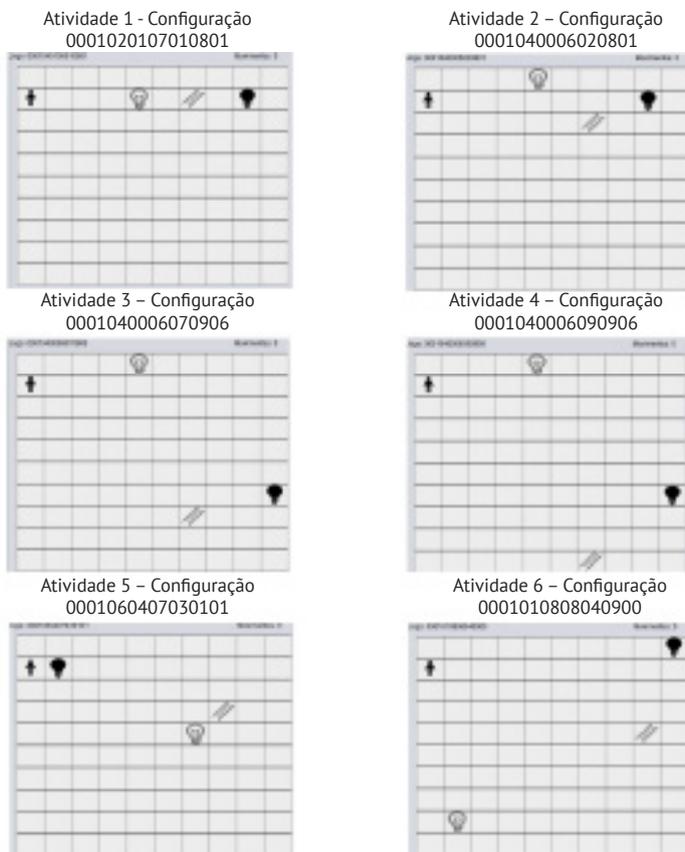
A atividade iniciou-se com o professor fazendo uma breve explicação do objetivo principal do jogo e de como iniciar cada atividade proposta. Desta forma, não foram detalhados as regras do jogo, nem as funcionalidades da interface relacionadas com a jogabilidade. Portanto, os estudantes receberam apenas as seguintes orientações:

- Identificar-se: foi explicado para o estudante que, ao executar a ferramenta, ele deve identificar-se digitando seu nome, de forma que as atividades realizadas ficassem identificadas.
- Objetivo principal: controlar o personagem para trocar a lâmpada queimada pela lâmpada nova, utilizando-se da escada. Para realizá-lo, o estudante tem que utilizar as ações

disponíveis na interface.

- Iniciar nova partida: foi apresentado como iniciar uma nova partida, ou seja, que o estudante ao pressionar o botão da interface “Novo Jogo” deve digitar o código de configuração da atividade, bem como selecionar o nível de dificuldade do jogo. Os códigos dessas atividades são apresentados na Figura 9.

Figura 9 - Organização das peças no tabuleiro para cada uma das atividades propostas na oficina



Fonte: Paravisi (2015).

Forma de avaliação da oficina

A avaliação foi realizada utilizando-se os dados armazenados no Banco de Dados do jogo, sendo realizadas análises quantitativa e qualitativa das atividades realizadas pelos jogadores. O software armazena dados de cada ação que o jogador solicita que o personagem realize. Contudo, fica relacionado a cada ação um código de identificação da partida e o tempo em que foi solicitada a realização da ação.

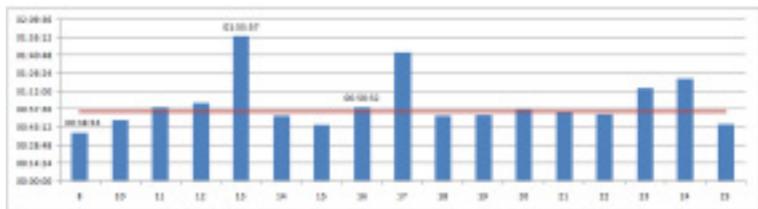
Nos níveis de dificuldade fácil, médio e difícil, são armazenadas ações do personagem, como, por exemplo “Virar à esquerda” e “Caminhar 4 ladrilhos”. Já nos níveis difícil e ultra difícil, o estudante pode editar as ações numa caixa de texto, fazendo com que seja armazenada a situação da linha de código para cada instante em que o estudante digita uma tecla.

Avaliação qualitativa e quantitativa da oficina

Para realizar a análise qualitativa, optou-se por selecionar os dados de três estudantes com base em três níveis de aprendizagem: fácil, média e difícil. O critério utilizado para identificar o nível de aprendizagem do jogador foi o tempo para realizar as atividades propostas.

Na Figura 10, é apresentado o tempo de cada jogador para executar as atividades, bem como o tempo médio dos jogadores por meio da linha horizontal vermelha (55 minutos e 42 segundos). Desta forma, o jogador com maior facilidade é o de número 8, pois precisou de 38 minutos e 53 segundos para realizar as atividades. O jogador com média aprendizagem foi o de número 16, precisando de 58 minutos e 52 segundos. O com difícil aprendizagem foi o de número 13, precisando de 1 hora 55 minutos e 57 segundos.

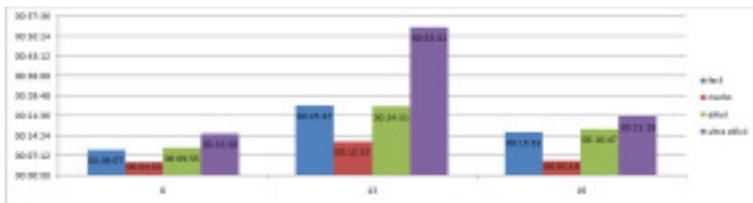
Figura 10 - Tempo do jogador para realizar as atividades. Tempo médio destacado pela linha horizontal (55 minutos e 42 segundos).



Fonte: Paravisi (2015).

O tempo por nível de dificuldade dos jogadores de número 8, 13 e 16 pode ser visto na Figura 11. A coluna de cor azul representa o tempo para execução das atividades de nível fácil, a coluna de cor vermelha representa o tempo das atividades de nível médio, a coluna de cor verde representa o tempo para execução das atividades de nível difícil e a coluna de cor roxa representa o tempo das atividades de nível ultra difícil.

Figura 11 - Tempo do jogador por nível de dificuldade para realizar as atividades.



Fonte: Paravisi (2015).

Nessa figura, pode-se observar que todos os jogadores conseguiram executar as atividades no nível médio em menor tempo do que no nível fácil. Apesar do aumento no nível de dificuldade, o primeiro contato com o jogo ocorre no nível fácil. Desta forma, os jogadores necessitaram de mais tempo para se ambientar com a interface e aprender as regras básicas de jogabilidade.

Além da análise de estudantes, também foi aplicado um questionário para todos os participantes da oficina. O questionário foi elaborado por Savi(2010), permitindo identificar os elementos do jogo relacionados à motivação, experiência nos usuários e percepção de utilidade educacional. O resultado pode ser observado na Tabela 1 e 2 a seguir:

Tabela 1 - Respostas obtidas sobre motivação.

| Elemento | Resposta | Percentual de estudantes |
|------------|--|--------------------------|
| Atenção | Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção | 76% |
| | O design da interface do jogo é atraente | 5% |
| Relevância | O conteúdo do jogo será útil para mim | 52% |
| Confiança | Eu não consegui entender uma boa parcela do material do jogo | 5% |
| Satisfação | Completar os exercícios do jogo me deu um sentimento de realização | 52% |
| | Eu me senti bem ao completar o jogo | 43% |
| | Eu jogaria este jogo novamente | 33% |

Fonte: Paravisi (2015).

Pode-se inferir sobre a motivação que os estudantes se sentiram interessados em realizar as atividades, pois o jogo acabou despertando a atenção neles. Também é possível notar que é necessário melhorar a interface do jogo para torná-la mais atraente. Contudo, identificou-se que 90% dos estudantes sentiram-se satisfeitos por utilizar o jogo, pois marcaram pelo menos uma das seguintes frases:

- Completar os exercícios do jogo me deu um sentimento de realização;
- Eu me senti bem ao completar o jogo;
- Eu jogaria este jogo novamente.

Tabela 2 - Respostas obtidas sobre a experiência do jogador.

| Elemento | Resposta | Percentual de estudantes |
|------------------|--|--------------------------|
| Imersão | Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava | 38% |
| | Me esforcei para ter bons resultados | 38% |
| | Me senti estimulado a aprender com o jogo | 43% |
| Desafio | Eu gostei do jogo e não me senti ansioso ou entediado | 43% |
| | Minhas habilidades melhoraram gradualmente com a superação dos desafios | 57% |
| Interação Social | Senti que estava tendo progresso durante o desenrolar do jogo | 67% |
| Conhecimento | Depois do jogo consigo compreender melhor os temas apresentados no jogo | |
| | Depois do jogo sinto que consigo aplicar melhor os temas relacionados com o jogo | |

Fonte: Paravisi (2015).

Ao cruzarmos as respostas dos estudantes, pode-se afirmar que o jogo tem um bom nível de imersão, permitindo com que os estudantes sintam-se estimulados em realizar as atividades. Isso está baseado no fato de que 71% dos estudantes selecionaram pelo menos uma das seguintes frases:

- Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava;
- Me senti estimulado a aprender com o jogo.

Além disso, observa-se que o jogo apresenta um nível adequado aos conhecimentos e habilidades prévias dos estudantes, pois 86% dos estudantes marcaram pelo menos uma das seguintes frases:

- Eu gostei do jogo e não me senti ansioso ou entediado;
- Minhas habilidades melhoraram gradualmente com a superação dos desafios.

Considerações finais

No caso da ferramenta digital lúdica, os estudantes podem desenvolver o conceito de variável, fluxo de execução, sintaxe, planejamento, abstração e resolução de problemas.

O conceito de variável é desenvolvido por meio da abstração da direção e do local intermediário do personagem, enquanto que o fluxo de execução é realizado pela sequência de ações a serem realizadas pelo personagem. Já a sintaxe é parte integrante do nível ultra difícil, exigindo que o estudante siga estritamente as regras apresentadas para cada ação. Já o planejamento, a abstração e a resolução de problemas estão intrínsecos ao objetivo das atividades.

Por meio da proposta, é possível identificar os diferentes níveis de abstração do estudante. Isto é observável pelo fato de que o nível fácil do jogo permite averiguar como está o desenvolvimento da abstração empírica do estudante, enquanto que, no nível médio, o estudante pode demonstrar como está a abstração reflexionante.

Já no nível difícil, o estudante pode exercitar com maior profundidade a coordenação das ações, visualizando-se o que Piaget nomeia como operação. A essas operações percebe-se que o estudante deve planejar cada ação a ser executada pelo personagem, bem como memorizar o local (posição no tabuleiro) e a direção intermediária. Ao dominar esse processo de “mentalização”, demonstra-se que o estudante possui um alto grau de abstração reflexionante. No nível ultra difícil, o estudante tem que lidar tanto com o planejamento das ações a serem realizadas pelo personagem, quanto com a construção da sintaxe de cada ação. À medida que o estudante domina a realização das atividades no nível ultra difícil, demonstra-se a existência de uma abstração refletida. Contudo, não se pode observar nos estudantes analisados a abstração refletida.

Percebe-se que a funcionalidade de registro das ações dos usuários numa base de dados oferece um fator diferenciador em relação às outras ferramentas digitais lúdicas. Isso está relacionado ao fato de permitir que o professor possa analisar pos-

teriormente como está sendo o aprendizado de cada estudante, permitindo inclusive que seja consultado quanto tempo o estudante demorou planejando cada ação a ser executada pelo personagem. Desta forma, o professor pode compreender melhor o nível de abstração em que o estudante encontra-se, bem como onde está a principal dificuldade demonstrada.

Por fim, os estudantes que fizeram o uso da ferramenta lúdica relataram que a aprendizagem da linguagem de programação JAVA apresentou semelhanças com a oficina, uma vez que eles observaram a necessidade de planejar as suas soluções passo a passo.

Referências bibliográficas

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DREYFUS, H; DREYFUS, S. Mind over machine: The Power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: Free Press, 1986.

KOSTER, Raph. A Theory of Fun for Game Design., 2005.

LAHTINEN, E. A Study of the Difficulties of Novice Programmers. In: ITCSE 2005 Proceedings. ACM. Portugal, 2005.

PARAVISI, Marcelo. O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS LÚDICAS. Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional Nível Especialização - IFRS. Osório, 2015.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, v. 9 n. 5, 2001.

SALANT, O. M; ARMONI, M. Learning Computer Science Concepts with Scratch. ICER, Denmark, 2010.

SILVEIRA, 1999. Estudo de uma Ferramenta de Autoria Multimídia para a Elaboração de Jogos Educativos. 1999. Dissertação de

mestrado, 129 f. Dissertação Mestrado em Computação - UFRGS, Porto Alegre.

SOARES, Edileuza. Profissionais de TI estão mais valorizados no Brasil. Computerworld, 13 jan. 2012. Disponível em: <<http://computerworld.com.br/carreira/2012/01/10/profissionais-de-ti-estao-mais-valorizados-no-brasil>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

WINSLOW, L. E. Programming pedagogy – A psychological overview. SIGCSE Bulletin, 28 p. 17-22, 1996.

Uma trilha de aprendizagem por desafios que mobiliza o pensamento computacional em estudantes e professores da Educação Básica

*Guaraci Vargas Greff
Aline Silva de Bona*

Contextualizando...

Ao pensar num resgate histórico dos instrumentos e procedimentos que os médicos utilizavam em seus atendimentos até o início do século passado, observa-se que técnicas rudimentares, como abrir o crânio de pacientes para curar supostos problemas mentais, foram abandonadas apenas na década de 50. Em comparação com os dias de hoje, essas práticas se tornam exemplo emblemático de avanço da tecnologia e mudança radical no universo de inúmeras profissões. O fato é que os métodos diagnósticos atuais realizam análises detalhadas do quadro dos doentes mesmo sem nenhuma intervenção e, quando necessárias, as cirurgias são feitas com precisão milimétrica.

Profissões mais recentes que a medicina, como o cinema, a publicidade e o design de games, experimentam revoluções mais frequentes. Te provoço, leitor, a questionar, porém, se o mesmo ocorre no campo da educação.

Alguns estudos, como Greff (2016, 2017, 2019, 2021), Greff, De Bona, Luft(2017), Kripka, Viali, Lahm (2019), apontam que o acesso à informação mudou: os estudantes trocaram as enciclopédias por sites de busca. Muitas escolas substituíram o quadro negro e o giz por lousas digitais e até mesmo por lousas interativas, as transparências no retroprojetor por apresentações no *PowerPoint*, no *Google apresentações* e no *Prezzi*, além da larga utilização de tutoriais e vídeos produzidos com todo o tipo de conteúdo. Estas mudanças, porém, podem ser consideradas superficiais, pois o modelo educacional predominante continua sendo a reprodução dos métodos antigos e a didática nas escolas continua predominantemente a mesma, estando o professor no centro das atenções e os estudantes de outro lado, passivos, absorvendo o conteúdo como em uma via de mão única.

Embora as escolas não tenham mudado, percebe-se o cotidiano dos estudantes muito afetado pelas tecnologias atuais. Eles vivem em uma sociedade midiaticizada, carregam entendimento de funcionalidades, aplicações e formas de uso de diversas tecnologias desde muito cedo; dentre elas, a internet é sem dúvida nenhuma a tecnologia mais empregada. Para demonstrar essa preferência, apresento estatísticas da pesquisa TIC Kids Online realizada regularmente nos últimos anos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, onde já se percebia no ano de 2014 que 77% dos brasileiros com idade entre 9 e 17 eram usuários da internet, percentual que se elevou em 2020 para 89%. Dados coletados pela TIC Domicílios do mesmo órgão evidenciam que o uso da rede foi ainda maior em 2020: 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos eram usuários de internet no Brasil. Em Greff (2016) são apresentados apenas dados relativos ao ano de 2014, outrossim, observa-se que, em 2019, 41% da população na faixa etária de 9 e 17 anos vivia em domicílios com acesso à internet, mas sem acesso a nenhum tipo de computador. Durante a pandemia de covid-19, portanto, houve um aumento da presença de computadores nos domicílios brasileiros (passando de 39%, em 2019, para 45%, em 2020), avanço que foi menos presente em

domicílios das classes D e E e nas áreas rurais em relação ao período anterior à crise sanitária, segundo a TIC Domicílios 2020 – Edição COVID-19. Considerando apenas a população de 10 a 17 anos que residia em domicílios com computadores, observou-se o crescimento expressivo, sobretudo, do notebook, que passou de 49%, em 2019, para 74%, em 2020. Também houve aumento do número de computadores de mesa (44%, em 2019, e 49%, em 2020) e tablets (37%, em 2019, e 45%, em 2020).

Percebe-se claramente, com isso, que a pandemia acelerou muitos dos processos de envolvimento digital no cotidiano das famílias brasileiras, principalmente dos estudantes, ressaltando ainda mais a importância de equipamentos como smartphones, tablets, netbooks e muitos outros eletrônicos que acessam a internet.

Observa-se ainda, diariamente, a ciência da computação impulsionando a criação de novos empregos e a inovação na economia e na sociedade, pois a pandemia também motivou o emprego do trabalho remoto (home-office). Com isso, aumentou exponencialmente a procura por profissionais atuantes em segmentos tecnológicos, e ainda se percebe em formação novas maneiras de se viver, estudar, trabalhar, comunicar, socializar e consumir.

Essas e outras transformações impostas pela atual crise sanitária que ainda estamos experimentando se apresentam como grande oportunidade de renovação cultural nas práticas educacionais, principalmente no que diz respeito às competências humanas. Muitos novos desafios, voltados para a correção das ações e assertividade nas escolhas ao se desenvolver inovações focadas em tecnologia, se tornaram referências para a produção de novas métricas de qualidade a fim de serem avaliadas nos espaços escolares.

Neste sentido, se impõe trabalhar a educação em consonância com a concepção expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que diz em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Assim concebida, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

Se antes de todas as tecnologias que hoje se têm a serviço, o esforço já era enorme e o professor procurava atrair e manter a atenção dos estudantes, agora o desafio é ainda maior em um cenário em que as pessoas são cada vez mais multitarefa, característica que, segundo estudos recentes, parece alterar a capacidade de concentração. Como captar a atenção de um estudante para um livro ou uma lousa se ele convive com celulares e tablets cheios de aplicativos e notificações de redes sociais? Como captar a atenção de um estudante durante um processo no qual ele é apenas um espectador, um ouvinte? Será que já existem iniciativas que promovam a integração da tecnologia à educação de uma maneira eficiente? (PRADO, 2015, p. 03-04).

Estes e outros debates e reflexões nos últimos 10 anos levaram autoridades políticas e educacionais de diversos países no mundo a realizarem campanhas para promoção da ciência da computação como conteúdo obrigatório no ensino básico. No Brasil esta é uma prática rara nas escolas, o que resulta em falta de interesse e desconhecimento do tema. Também pode ser questionada como causa pela qual estudantes julguem pouco interessantes e entediantes as carreiras na área, já havendo, também, iniciativas consistentes nos EUA. Desta forma, defender a posição de que o estudante necessita ser posto à prova em uma formação integral focada na criatividade, na resolução de problemas, na tomada de decisão e nas práticas interdisciplinares, com uso de suas competências humanas ao explorar conteúdos de Ciência da Computação, se tornou estratégia importante na qualificação para o trabalho. Não à toa, é o que grande parte das redes educacionais no Brasil tem se esforçado desde a publicação final da BNCC (2017) para implementar, mesmo que, através

de muitos debates inquietantes e decisões polêmicas oriundas desta reforma, possam estar mudando os rumos pensados inicialmente por esta reformulação da Educação Básica.

Falo aqui da implantação da principal reforma promovida no Brasil no campo da Educação desde a publicação da LDB (1996) e das DCNEB (2013), a BNCC, que há alguns anos vem sendo implantada por governantes de todos os estados do Brasil, tendo sido interrompida por pelo menos dois anos devido à pandemia. Destaco, assim, as propostas de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do Sul, que vêm realizando anualmente ajustes nos seus referenciais curriculares, além de projetos focados na oferta de qualificação da educação pública e outras propostas federais, como o Edital de chamamento para o estabelecimento de Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC originárias deste intenso debate que ora se experimenta.

Em especial, o Rio Grande do Sul tem promovido, através da Reforma Curricular Gaúcha (RCG), uma implementação gradual dos itinerários formativos envolvendo novos componentes curriculares para o Ensino Médio no ano de 2022, como Projeto de Vida (que já havia sido implantado em anos anteriores no Ensino Fundamental), Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais, além da discussão iniciada para adequação à BNCC dos seus cursos técnicos na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Além dessa reforma curricular, nosso estado experimenta, ainda, algumas ações relacionadas à formação de professores e importantes debates sobre renovação nas propostas metodológicas e de avaliação empregadas na escola pública, que emergem como tendências, validando ainda mais a presença da Ciência da Computação na Educação Básica.

Nesse sentido, uma das iniciativas que impulsionou desde o início o movimento da Ciência da Computação na Educação Básica é o projeto chamado *Hora do código*, mantido através da Organização não Governamental (ONG) denominada (CODE) disponível no site: <https://code.org>, que reúne diversas grandes empresas relacionadas à tecnologia em todo o mundo através

de suas próprias ONG's e diretorias e tem como principal objetivo desmistificar a ideia de que programação é algo difícil.

No final deste capítulo lhes apresento uma trilha de estudos voltada para a construção conceitual de lógica de programação destinada a estudantes do nono ano do ensino fundamental. Trata-se da realização de atividades mobilizadoras desta aprendizagem no campo de pesquisa do Pensamento Computacional, e é sequência ao capítulo "A Ciência da Computação na escola como um recurso de cidadania" presente no livro "Conexões no processo educativo – possíveis olhares sobre a Matemática, a Literatura, a Informática e a Ética", publicado pela editora CRV, De Bona & Luft (2017, p. 41-68) e planeja-se a complementação deste texto contendo a aplicação das atividades aqui descritas na realização de pesquisa que faz uso do método do Estudo de Caso.

Entende-se que o método do Pensamento Computacional é de grande importância para o ensino e a aprendizagem na Escola Básica, que, se sobrepondo aos instrumentos e ao conteúdo, representam uma evidente mudança na educação do século XXI como afirmam Barba e Capella (2012, p. 23). Com isso, surge para questionamento a seguinte pergunta: De que maneira é possível proporcionar o início da construção conceitual da Lógica de Programação no nono ano do Ensino Fundamental da Escola Básica através de um conjunto de atividades selecionado da Hora do Código como conteúdo necessário e importante?

A Informática na Escola Básica

Os primeiros passos da Informática na Educação foram dados em 1971, no entanto ficaram restritos às universidades em seus cursos de pós-graduação e pesquisas, com a utilização de equipamentos de grande porte. Seguiram-se estas e outras experiências no campo educacional até o ano de 1980. Somente com a criação do microcomputador no final dos anos 70 e início dos anos 80 é que a Escola Básica começa a ser beneficiada pelo uso de tais equipamentos.

Em uma publicação de 2009 de João Kerginaldo Firmino do

Nascimento, com apoio do Governo Federal através da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, intitulada *Informática aplicada à educação*, encontra-se um apanhado de fatos relacionados ao assunto, que se sucedem na seguinte ordem:

Em 1975, pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp), coordenados pelo professor Ubiratan d'Ambrósio, do Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, escreveu o documento "Introdução de Computadores nas Escolas de 2º Grau", financiado pelo acordo do Ministério da Educação (MEC) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mediante convênio com o Programa de Reformulação do Ensino (PREMEN) – MEC, existente na época.

Em julho de 1975 e no ano seguinte, a Unicamp recebeu a visita de Seymour Papert e Marvin Minsky, renomados cientistas criadores do que segundo Nascimento (2009) era chamado de uma nova perspectiva em inteligência artificial para ações de cooperação técnica. Entre fevereiro e março de 1976, um grupo de pesquisadores da Unicamp visitou o MEDIA-Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos MIT/EUA, cujo retorno permitiu a criação de um grupo interdisciplinar envolvendo especialistas das áreas de computação, linguística e psicologia educacional, dando origem às primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação, utilizando uma linguagem de programação chamada LOGO.

A partir de 1977, o projeto passou a envolver crianças sob a coordenação de dois mestrandos em computação. No início de 1983 foi instituído o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Unicamp, já com o apoio do MEC, tendo o Projeto LOGO como o referencial maior de sua pesquisa, durante vários anos.

Ainda no final da década de 1970 e início de 1980, novas experiências, apoiadas nas teorias de Jean Piaget e nos estudos de Papert, surgiram na UFRGS, destacando-se o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da UFRGS, que explorava, na época, as potencialidades

do computador usando linguagem LOGO. Esses trabalhos foram desenvolvidos, prioritariamente, com crianças de escola pública que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, procurando compreender o raciocínio lógico-matemático delas e as possibilidades de intervenção como forma de promover a aprendizagem autônoma das mesmas.

Com relação às ações do governo federal na busca pela informatização da sociedade brasileira, segundo Nascimento *apud* Moraes (2009), o Brasil, a partir de meados da década de 1970, estabeleceu políticas públicas voltadas para a construção de uma indústria própria, objetivando uma maior garantia de segurança e desenvolvimento da nação. Tais políticas condicionaram a adoção de medidas protecionistas para a área. Dessa forma, o governo brasileiro deu origem à Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), à Empresa Digital Brasileira (DIGIBRAS) e à Secretaria Especial de Informática (SEI). Esta última nasceu como órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República em plena época da ditadura militar e tinha por finalidade regulamentar, supervisionar e fomentar o desenvolvimento e a transição tecnológica do setor. Com a criação da SEI, como órgão responsável pela coordenação e pela execução da política nacional de informática, buscava-se fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira, voltada para a capacitação científica e tecnológica capaz de promover a autonomia nacional, baseada em diretrizes e princípios fundamentados na realidade brasileira, e decorrente das atividades de pesquisas e da consolidação da indústria nacional. (MORAES, 1997)

A busca de alternativas capazes de viabilizar uma proposta nacional de uso de computadores na educação, que tivesse como princípio fundamental o respeito à cultura, aos valores e aos interesses da comunidade brasileira, motivou a constituição de uma equipe intersetorial, que contou com a participação de representantes da SEI, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), como

responsáveis pelo planejamento das primeiras ações na área. Como princípio fundamental do trabalho desenvolvido, a equipe reconheceu como prioritária a necessidade de consulta permanente à comunidade técnico-científica nacional, no sentido de discutir estratégias de planejamento que refletissem as preocupações e o interesse da sociedade brasileira. Para isso, decidiu realizar o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília (UnB), no período de 25 a 27 de agosto de 1981 (NASCIMENTO, 2009).

Esse seminário contou com a participação de especialistas nacionais e internacionais, constituindo-se no primeiro fórum a estabelecer posição sobre o tema, destacando a importância de se pesquisar o uso do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem. Desse seminário, surgiram várias recomendações norteadoras do movimento e que continuaram influenciando a condução de políticas públicas na área. Entre as recomendações, destacavam-se aquelas relacionadas à importância de que as atividades de Informática na Educação fossem balizadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira, bem como a necessidade do prevalectimento da questão pedagógica sobre as questões tecnológicas no planejamento de ações (NASCIMENTO, 2009).

O computador foi reconhecido como um meio de ampliação das funções do professor e jamais como ferramenta para substituí-lo. Foi nesse seminário que, ainda de acordo com Moraes (1997), surgiu a primeira ideia de implantação de projetos-piloto em universidades, cujas investigações ocorreriam em caráter experimental e deveriam servir de subsídios a uma futura política nacional de informatização da educação. Nesse evento, foi recomendado que as experiências atendessem aos diferentes graus e modalidades de ensino e deveriam ser desenvolvidas por equipes brasileiras em universidades de reconhecida capacitação nas áreas de educação, psicologia e informática. Após a realização desse primeiro seminário, foi criado um grupo de trabalho intersetorial com representantes do MEC, da SEI, do CNPq e da FINEP para elaboração de subsídios para um futuro Progra-

ma de Informática na Educação, que possibilitasse a implantação dos sugeridos centros-piloto e colaborasse no delineamento dos principais instrumentos de ação. (NASCIMENTO, 2009).

Em dezembro de 1981, foi divulgado o documento “Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação”, que apresentou o primeiro modelo de funcionamento de um futuro sistema de Informática na Educação brasileira, elaborado por aquela equipe. Esse documento recomendava que as iniciativas nacionais deveriam estar centradas nas universidades e não diretamente nas Secretarias de Educação, pois era necessário construir conhecimentos técnico-científicos para depois discuti-los com a sociedade brasileira. Buscava-se a criação de centros formadores de recursos humanos qualificados, capazes de superar os desafios presentes e futuros então vislumbrados (NASCIMENTO, 2009).

Muitos outros desdobramentos se sucederam até que se consolidasse a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCGNEB) e a BNCC da forma que se apresenta hoje. Documentos oficiais que orientam as ideias e planejamentos através do Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado a cada Décênio e procuram trazer para o debate questões focadas na qualidade da educação no país.

Uma trilha de estudos para Pensamento Computacional

Este estudo é de natureza exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com uma trilha de aprendizagem de Lógica de Programação e faz uso de atividade prática com pessoas envolvidas com o problema pesquisado (GIL, 2002, p. 41).

No delineamento de uma pesquisa para aplicação deste tipo de trilha de estudos como instrumento de pesquisa pode ser empregado, por exemplo, o método do estudo de caso, onde se procura explicar como circunstância presente o aprendizado de algum conteúdo para os estudantes. Também, traz como marca do tipo de questão de pesquisa a expressão “como” que, segun-

do Hendrick, Bickman & Rog (1993) apud Yin, (2010, p. 29) é a primeira e mais importante condição para a diferenciação entre os vários métodos de pesquisa. Além disso, este formato de realização das atividades práticas aponta para um investigador com pouco controle sobre os eventos que nelas ocorrem e a pesquisa possui um enfoque sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real, que é a aprendizagem de Lógica de Programação. Yin afirma: *São essas as principais características das pesquisas que adotam o estudo de caso como método.*

Sendo assim, é possível constatar como se dá a construção conceitual de Lógica de Programação dos estudantes através da realização da trilha de estudos. Para tal, uma estratégia ideal consiste em permitir a interação dos estudantes entre eles mesmos e com as atividades do ambiente do CODE. Para o desenvolvimento dessa atividade, se faz necessário um encontro de pelo menos 2 horas, com introdução conceitual de Lógica de Programação seguida de vídeo introdutório deste conteúdo e, em seguida, a realização da atividade.

A intervenção pode ser realizada em qualquer data ou período do calendário escolar. Uma sugestão é que seja realizada a escolha de alguma data durante as comemorações da Semana da Ciência da Computação, a qual ocorre anualmente entre a primeira e segunda semanas do mês de dezembro, quando pessoas com idade dos 4 aos 104 anos, no mundo inteiro, são convidadas a realizar a atividade denominada “A Hora do Código”, composta de vinte desafios de Lógica de Programação disponibilizados pelo CODE através do uso de blocos que representam as estruturas lógicas para solução de um Labirinto. Espera-se um grande engajamento entre os participantes, pois historicamente, no ambiente, os mesmos seguem solucionando os desafios das demais etapas que se sucedem ao Labirinto, como: *O Artista 1, 2, 3, 4 e 5 e O Agricultor 1, 2 e 3*, além de se interessarem por outras trilhas temáticas disponibilizadas no portal. Para a realização de atividades com uso das trilhas, é necessário disponibilizar aos participantes alguns dispositivos eletrônicos de acesso à internet, podendo ser smartphones, netbooks, tablets ou

computadores dispostos em um laboratório ou sala de aula da escola. Podem participar, além do público escolhido para análise na pesquisa, os professores da turma, sejam aqueles responsáveis pelo período em que a atividade estiver sendo realizada ou aqueles que possam ser convidados a participar. Durante a atividade, os estudantes devem realizar os desafios do CODE cujas soluções serão utilizadas como dados para análise posterior.

Todos os participantes deverão ser orientados em conjunto na utilização da trilha. Você deverá começar pela criação de uma turma no portal do CODE para que eles possam se cadastrar com uso de seus endereços de e-mail. Após terem sido feitos os cadastros e realizados os logins, todos os participantes deverão se propor a solucionar seus desafios individualmente, mas com a possibilidade de interagirem entre si e de solicitarem ajuda do pesquisador, assim como de seus assistentes.

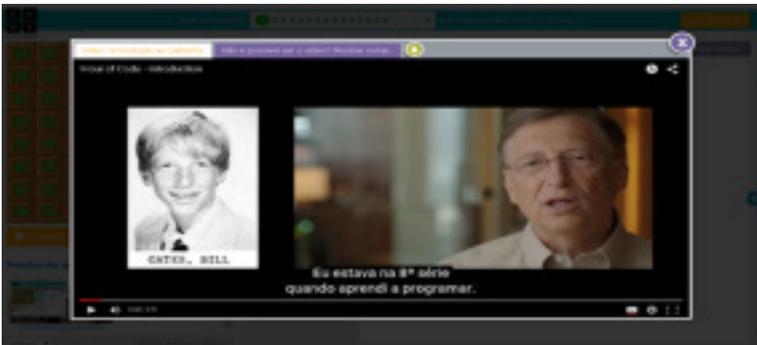
Sobre a atividade e sua continuidade pós-pesquisa

O Curso de Introdução Acelerada à Ciência da Computação soma 20 horas de atividades e desafios, onde são apresentados os conceitos de Informática Básica e programação de computadores através de atividades divididas nas etapas *offline*: Introdução à Ciência Computacional, Pensamento computacional, Programação em Papel Quadriculado, Algoritmos, Funções, Condicionais, Escrevendo uma canção, Abstração, Programação Relay, A Internet e Sumário, e também as etapas *online*: O Labirinto, O Artista 1, 2, 3, 4 e 5 e O Agricultor 1, 2 e 3. Segundo o CODE, este curso é projetado para uso em salas de aula para o grau K-8 em um modelo de currículo denominado K-12 (CODE, 2016) (CSTA, 2016).

Etapa O Labirinto

O Labirinto possui vinte desafios e é a segunda etapa do curso. As atividades começam com um vídeo gravado por personalidades conhecidas e pessoas comuns de áreas diversas falando como começaram a programar e a importância que isso teve em suas carreiras, explicando a seguir a dinâmica de funcionamento

Figura 1 - Vídeo de Introdução à Hora do Código



Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 49).

dos vinte desafios a serem solucionados. Sempre que um novo conceito é introduzido, as personalidades retornam com suas explicações em vídeo a respeito das estruturas de repetição, repetição com avaliação no final, seleção simples e seleção composta.

Os primeiros e mais fáceis dos desafios consistem em fazer o pássaro, furioso por ter tido seus ovos “roubados”, avançar até chegar ao porco suspeito de tal ação, mudando de direção sempre que necessário. Para isso o estudante deverá arrastar para a área de trabalho (definida pelo bloco **quando executar**) a quantidade de blocos **avante**, **vire à esquerda 90°** e **vire à direita 90°** necessários para o pássaro chegar percorrendo o labirinto até a posição onde o porco se encontra. Veja uma demonstração dessa ação com o desafio 01 na Figura 2.

Enquanto o estudante não apresentar uma solução razoável para o desafio, o sistema o orientará na solução oferecendo dicas, como você poderá observar na Figura 3.

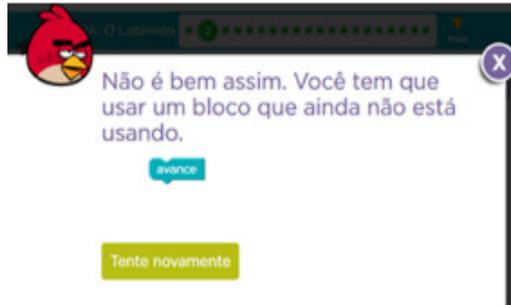
Ao completar com sucesso um desafio, o estudante é parabenizado e encorajado a continuar realizando os desafios. Opcionalmente, o estudante pode exibir o código fonte escrito na Linguagem Javascript, que foi produzido com o seu arrastar de blocos, trazendo breves explicações a respeito de onde tal tecnologia é trabalhada e o que pode ser visto por trás dos blocos, como pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 2 - Desafio 01



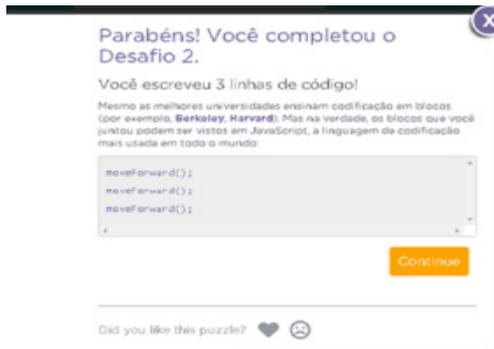
Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 50).

Figura 3 - Orientação fornecida pelo site ao estudante



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 50).

Figura 4 - Diálogo informativo de conclusão com sucesso do Desafio 02



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 51).

Depois de ambientado com as soluções em sequência simples de blocos, o estudante é orientado a fazer uso de um novo bloco, o bloco Repita, que serve para repetir a ação de todos os blocos que estiverem envolvidos por ele. Apresenta-se, assim, uma das estruturas de lógica de programação mais usadas na construção de qualquer programa para computador, como pode ser observado na Figura 5 a seguir.

Figura 5 - Desafio solucionado com o uso do bloco Repita... faça...



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 51).

Com o avanço do estudante através dos desafios, algumas dificuldades e/ou dicas vão sendo apresentadas pelo site, como a vista na Figura 6, onde aparece um bloco na cor cinza, indicando que o mesmo não pode ser removido da solução.

Outra forma de repetição usada em Lógica de Programação é apresentada com a introdução do bloco *Repita...* até atender as repetições que são encerradas quando uma condição é satisfeita. Isso significa que as ações envolvidas por este bloco serão repetidas até que a condição seja verdadeira. Veja a Figura 7.

Figura 6 - Solução para o Desafio 09



Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 52).

Figura 7 - Solução de desafio empregando o bloco Repita... Até...



Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 52).

Com a introdução da última e mais utilizada estrutura de Lógica de Programação, a Estrutura de Seleção, usada quando se faz necessário tomar decisões nos programas, os desafios começam a apresentar alguma complexidade. No CODE esta estrutura é representada pelo Bloco *Se... Faça... Senão*, onde os blocos inseridos na seção “Faça” são executados apenas “SE” a

condição avaliada for verdadeira, caso contrário, são executados os blocos que estiverem posicionados na seção “Senão”, como podem ser observadas nas Figuras 8 e 9.

O último desafio se trata de um algoritmo que pode ser usado para percorrer qualquer disposição de labirinto, como se observa na Figura 10.

Na Figura 11 é apresentado o código esperado no último algoritmo desenvolvido pelos estudantes.

Figura 8 - Exemplo de uso do bloco Se... Faça...

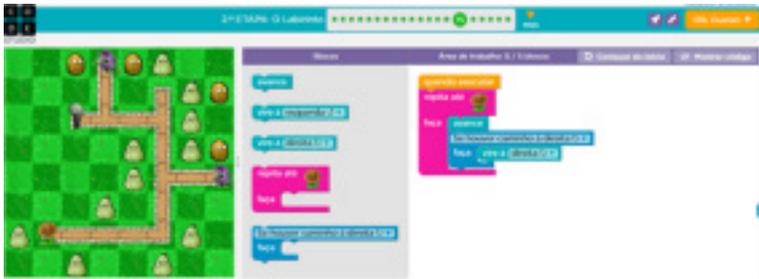
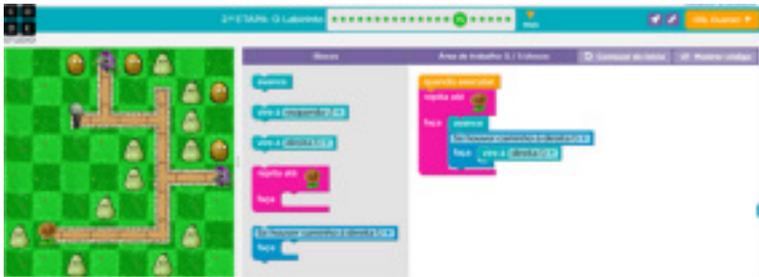


Figura 9 - Desafio 18 com uso do bloco Se... Faça... Se não...



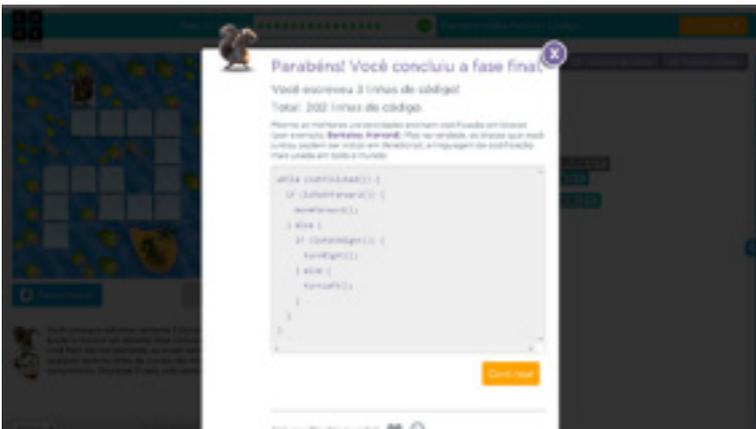
Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 53).

Figura 10 - Último e mais complexo desafio oferecido pelo Labirinto



Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 54).

Figura 11 - Código produzido pelo estudante com o movimento dos blocos



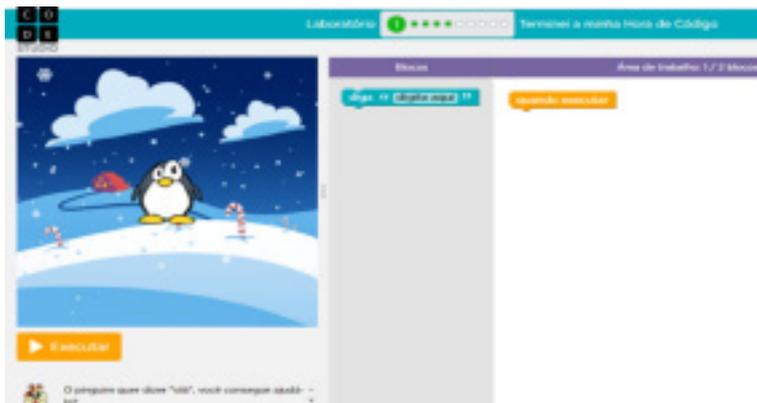
Fonte: “code.org” (GREFF, 2016, p. 54).

Atividades Práticas de Laboratório com o CODE

Ao realizar atividades deste tipo, prepare-se com outras alternativas de propostas, pois, conforme os objetivos de sua pesquisa, poderão ser exigidas atividades extras com um foco mais especializado. No CODE, atividades como esta são denominadas

de laboratórios. Exemplos de atividades de laboratório disponíveis no portal são Playlab, Gumble e Ice Age. Todas elas são compostas por nove desafios fixos, com manipulação de personagens e eventos, e ainda um desafio final livre para confecção de um jogo. As três atividades possuem a mesma característica. Nelas o estudante é testado no seu domínio sobre as estruturas lógicas estudadas na Hora do Código, e é introduzido na prática de criação de jogos com ambiente simulado. Assim como na Hora do Código, as atividades são apresentadas com ajuda e orientação adicional na solução dos desafios, porém o estudante deve realizar o seu desenvolvimento na atividade através da experiência e aplicação dos conceitos já aprendidos, pois não mais são apresentados vídeos explicativos dos novos blocos disponíveis. Veja na Figura 12 um dos desafios do PlayLab:

Figura 12 - Laboratório Play Lab



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 55).

A Figura 13 apresenta um dos desafios do Laboratório do Gumble.

Observe na Figura 14 o desafio final desta atividade, onde se percebe um grande número de tipos diferentes de blocos disponíveis para a confecção criativa de um jogo ou história animada.

Através de pesquisas e produções como esta que por ora concluo, procuro sempre inovar minhas práticas de sala de aula,

Figura 13 - Laboratório do Gumble



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 55).

Figura 16 - Desafio Final do Laboratório da Ice Age



Fonte: "code.org" (GREFF, 2016, p. 56).

com elas apresento propostas que convidam os leitores a refletir e não apenas reproduzir as ideias de alguém. Juntos estamos descobrindo o quanto as tecnologias digitais potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Estudar é um processo de envolvimento constante com o saber. Para mim, esse processo se desenvolve em um ciclo eterno de construção do conhecimento. É este o olhar essencialmente filosófico que reforça a importância da reflexão para o docente como inovadora na sala de aula. Assim, desafio professor e estudante a serem protagonistas de suas aprendizagens num universo onde ser aprendiz é a lógica da escola e da vida.

Referências

BARBA, C.; CAPELLA, S. Computadores em sala de aula: Métodos e usos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BONA, A. S. (org). (Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora. 1ed. São Paulo: Pragmatha, 2021.

CETIC.br. Apresentação de resultados – TIC Kis Online Brasil 2014, 2015, 2020. São Paulo: CETIC.br. Indicadores de uso da Internet por crianças no Brasil, disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/publicacoes/>>. Acessado em: 01 mar. 2022.

CODE, Labirinto Clássico: parte do Curso de Introdução acelerada à Ciência da Computação. Disponível em <<https://studio.code.org/hoc/1>>.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREFF, G. V.; DE BONA, A. S.; LUFT, G. F. C. (Org.). A Ciência da Computação na escola como um recurso de cidadania. Conexões no processo educativo: possíveis olhares sobre a Matemática, a Literatura, a Informática e a Ética. Curitiba: CRV, 2017. 96 p. ISBN 9788544414514.

GREFF, G. V. 'code.org': uma proposta de aprendizagem de lógica de programação. Osório, RS, 2016. 89 p. TCC (Especialização em Educação Básica Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório, 2016.

GREFF, G. V. Pensamento computacional na educação básica: uma proposta interdisciplinar de mobilização para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Porto Alegre, RS, 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Informática na Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, 2019.

KRIPKA, R, M, L. VIALI, L. LAHM, R, L. Formação de professores e uso de TIC: Desafios e possibilidades. Demandas e Con-

textos da Educação no século XXI. p.182-192, 2019. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Demandas-e-Contextos-da-Educação-no-Século-XXI.pdf>>. Acesso em: 01/03/2022.

NASCIMENTO, J. K. F. do. Informática aplicada à educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009, 84p.

PAPERT, S.; Trad. COSTA, S. LOGO Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. S.; Trad. COSTA, S. A Máquina das Crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRADO, A., JÚDICE, R. & FRIEDE, R. Por que os educadores precisam ir além do Data Show? E como fazer isso. São Paulo, Geekie, 2015.

The CSTA Standards Task Force. CSTA K–12 Computer Science Standards – Revised 2011, ACM, New York/USA, 2011. Disponível em: <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CS-TA_K-12_CSS.pdf> .

YIN, R. K. Estude caso: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RPG como ferramenta educativa no ensino fundamental

*Niége Pinheiro Irigaray
Elisa Daminelli*

Introdução

No contexto escolar, se fazem necessárias práticas pedagógicas que façam sentido para o discente, que realmente se mostrem interligadas, de forma que o estudante possa fazer uma analogia à sua realidade. Entretanto, na situação tradicional da sala de aula, o estudante tem como resultado no final do trimestre apenas notas individuais por área ou disciplinas. E, em geral, as avaliações baseadas em atividades de áreas em comum, na maioria das vezes, nunca se mostram interligadas ou se relacionam de forma alguma, se configurando em um conhecimento isolado e incompleto.

Este contexto apresentado indica que existem necessidades de mudanças substanciais nas práticas de ensino, e a busca de novas formas e metodologias para ensinar pode contribuir para essas mudanças. É preciso, portanto, que se tenham mais atividades, métodos e projetos que estejam interligados, que sejam cooperativos, significativos na vida do aluno, e que possibilitem a construção do conhecimento de forma integrada. Nesse aspecto, sobre o ensino integrado a BNCC

“propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 14)

Ainda conforme a BNCC, uma das competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental é saber “utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.” (BRASIL, 2018, pg 65).

Nesse sentido, o jogo de RPG, como uma ferramenta desenvolvida no contexto escolar, pode colaborar com a aprendizagem e para a construção de conhecimentos pelos estudantes. Através de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, é possível aprender novos conhecimentos e equilibrar os já adquiridos. O jogo, de uma forma geral, pode contribuir com propostas de desenvolvimento de conteúdos e afirmação de saberes cognitivos, físicos e sociais.

O RPG é um jogo em grupo, uma sigla para *Role Playing Game*, um “jogo de interpretação de papéis” no qual um membro do grupo é o Mestre, aquele que vai narrar uma história para o grupo, e os demais participantes são os jogadores que vão imaginar as ações e dizer qual ação tomarão dentro do que o sistema do jogo permitir. No caso, os jogadores, dentro das possibilidades do mundo imaginário e do sistema que foram inseridos no jogo, interpretam a história que o mestre narra. Unida ao contexto escolar, a aplicação do RPG na educação pode desenvolver um aprendizado que envolva diversos conteúdos de disciplinas diferentes em uma só atividade concomitantemente, além de estimular a socialização. O jogo de RPG pode ser uma possibilidade para desenvolver os conteúdos de forma lúdica, inclusiva e expressiva.

Nessa perspectiva, destaca-se a aplicação de atividades em sala de aula que explorem o viés educativo da teoria e da prática, através de uma proposta com o jogo RPG, que permite a união de diferentes disciplinas de uma maneira integrada. Nessa

proposta, através do jogo RPG, o aluno conta uma história, dramatiza, escreve a história e os fatos que ocorrem dentro dela, calcula, se localiza geograficamente, ouve e se utiliza da ciência, tudo na mesma atividade, ou seja, uma atividade que se realiza de forma contextualizada e integra várias áreas do conhecimento. Dentro deste contexto, os professores podem se utilizar de estratégias motivadoras, através do jogo, e que agreguem dois fatores: aprendizagem de conteúdo e desenvolvimento de aspectos comportamentais positivos. É importante proporcionar estratégias diversas para ensinar, e o jogo RPG é um instrumento que pode contribuir para mobilizar as diferentes competências de cada indivíduo em sala de aula.

O jogo de RPG como uma ferramenta na educação

O professor e coordenador pedagógico Marcos Tanaka Riyis é um referencial de apoio para este tema, porque se dedica ao estudo do RPG como uma estratégia motivadora na educação. Portanto, se apresenta como uma referência para o educador que deseja tornar sua prática pedagógica mais prazerosa para os estudantes. David Sax também contribui neste trabalho quando cita professores e pesquisadores da educação, mostrando o impacto negativo de medidas de inserção de ensino digital, que afastam esse convívio e essa possibilidade de contato pessoal, como se observa na citação a seguir:

Jovens crianças aprendem sobre o mundo através dos sentidos físicos: pegando e tocando, cheirando e ouvindo, vendo, lambendo. A recomendação amplamente feita por pediatras de todo o mundo para evitar que crianças com menos de dois anos sejam expostas à telas não vem da preocupação de que o conteúdo destas telas possa danificar seu cérebro, mas do medo de que elas poderão substituir atividades sensoriais valiosas, como colocar suas mãos em uma caixa de areia ou comer um pote de massinha de modelar. (SAX, 2017, p. 215)

O autor completa essa ideia afirmando que aqueles envolvidos com a educação são frequentemente enganados por essa suposição do progresso tecnológico como o maior bem, se tornando incapazes de ver a real performance com olhar crítico

(SAX, 2017). Ou seja, a experiência pessoal possibilita um desenvolvimento mais completo do ser humano.

Mantendo a ideia do contato com outros seres sociais e do desenvolvimento humano, Marcatto (1996) explica que o RPG é um excelente instrumento para abordarmos, na fantasia, aspectos da realidade que queremos compreender melhor. Permite a simulação de situações num ambiente protegido e imaginário. Possibilita que a criança e o adolescente tenham o contato com suas tensões interiores e as extravasem, abrindo caminho para uma consciência e um entendimento que garantam melhores condições para lidar com os problemas da vida. Mas é imperativo que a aventura proposta esteja adequada ao nível de compreensão dos participantes.

Levar o RPG para a sala de aula como uma proposta de aprendizagem pode ser capaz de romper com conceitos prefixados, adquiridos e estigmatizados, tanto fora da escola como aqueles gerados no ambiente educacional e que são trazidos ao convívio escolar, e que englobam questões como timidez e estigmas sociais. Por exemplo, as ideias de que o menino magro é fraco e de que uma menina não pode ser guerreira são quebradas no jogo, uma vez que o personagem é criado com vantagens e desvantagens e é desta forma que o grupo se torna forte, porque um indivíduo precisa do outro.

Neste universo ficcional, um guerreiro anão é um personagem bruto, forte e gera admiração no grupo; uma mulher arqueira é determinada e habilidosa. Uma menina pode ser uma anã guerreira bruta e forte, assim como um menino pode ser um arqueiro focado e habilidoso e também a menina pode interpretar um personagem masculino e o menino um personagem feminino. Essa liberdade de escolha e caracterização do personagem é uma possibilidade para que o aluno possa expressar seus desejos, valores e virtudes e possa criar vínculos com os demais e ser aceito como alguém que contribui com o grupo. As características dos personagens são diversas e muitas vezes se complementam. Assim, para vencer em conjunto os desafios, um personagem completa o outro, utilizando a singularidade de cada um.

Conforme Sax (2017, p.216), “As crianças precisam explorar os limites do comportamento aceitável através da brincadeira e as consequências físicas e sociais destas ações”. Dessa forma, vibrar com o sucesso e aprender a lidar com os fracassos também faz parte do que é aprendido na escola, do crescimento humano, e deve ser possibilitado no currículo escolar através do que é promovido pela escola. Moraes e Rocha (2012) mencionam que esse estilo de jogo simula situações em que se destacam diferentes atributos, o que contribui para a compreensão do sujeito em percepção, raciocínio e expressão, visto que cada personagem representa diferenças, ou seja, características distintas em sua constituição.

Outra questão relevante é aproveitar a oportunidade de realizar atividades de acordo com a idade propícia e interesse por atividades lúdicas, aventura e imaginação, que é a fase das crianças e pré-adolescentes. Estimulá-los a terem vontade de registrar as histórias, aquele momento em que o professor, como mediador, tem a oportunidade de aplicar atividades que façam o aluno sentir prazer em estar na escola, que os alunos se sintam motivados, se identifiquem com o ambiente e que aprendam as disciplinas de forma globalizada.

No contexto educativo, o jogo RPG estimula a cooperação entre os estudantes porque cria um ambiente de colaboração, de intervenção e solução de problemas em grupo, não dependendo de uma única habilidade. Dessa forma, estimula diversas esferas do conhecimento, sendo preciso exercitar diferentes habilidades e contar com o auxílio de um ou mais parceiros do grupo em determinadas situações. O *Role Playing Game* como ferramenta educativa pode ser aplicado em várias disciplinas e em diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias, as Ciências Naturais e Ciências Humanas, além de proporcionar o desenvolvimento de relações atitudinais.

O RPG incentiva a leitura, a criação de histórias e personagens, desenvolve a escrita, o desenho e a criatividade, através da criação de figurinos e cenários. Possibilita desenvolver, com os estudantes, as habilidades em Português, Artes, Matemáti-

ca, entre outras áreas do conhecimento, além de desenvolver a pesquisa em sala de aula, através da busca de conhecimentos históricos, e conhecimentos científicos e culturais que contribuam para enriquecer a história do jogo e seu personagem.

Entre os conteúdos curriculares e objetivos que podem ser desenvolvidos a partir do jogo, destaca-se a prática de leitura, escrita e interpretação de textos, a criação de histórias, ortografia e utilização de verbos e parágrafos, raciocínio lógico envolvendo as quatro operações, interpretação de personagens, desenho, pintura, recorte, colagem; criação de mapas e cenários, dramatização; a pesquisa, o respeito às diversidades, a inclusão e o espírito de equipe.

De forma resumida, neste jogo, cada jogador deve representar um personagem, de acordo com suas características. Um dos jogadores, denominado Mestre, é o responsável pela descrição do ambiente, pelo resultado das ações dos personagens dos jogadores e pelas interpretações dos *NPCs* (*Non-Player Character* - sigla em inglês para designar personagens não-jogadores). Os jogadores, após descrição do ambiente pelo mestre, apresentam oralmente as ações dos seus personagens, de maneira coerente com suas características. As ações, então, têm resultado determinado pelo Mestre, sempre baseado em regras pré-estabelecidas pelo sistema, no caso desta pesquisa, um sistema simples de soma, subtração e multiplicação com números baixos.

O ambiente, ou cenário para a aventura (que é como é denominada uma “partida” de RPG), tem infinitas possibilidades: desde a era Pré-Histórica quanto futurista, passando pela Idade Média, Revolução Francesa, Década de 20, Cenários de Ficção Científica, Fantásticos, Baseados em Obras Literárias ou em Filmes (*Matrix*, *O Senhor dos Anéis*, *Harry Potter*, *Canudos*, e muitos outros), pois o jogo prevê que em qualquer ambiente é possível se desenrolar uma aventura de RPG. Esse jogo é, essencialmente, cooperativo, pois é necessária (pode-se dizer até mesmo que é fundamental) a cooperação entre os personagens para que eles consigam “cumprir a missão”, ou seja, vencer o jogo. A vitória, portanto, só é possível se cada jogador auxilia o outro, para que todos possam vencer juntos. Ao Mestre não cabe o papel de jogar “contra” nem “a favor” dos demais jogadores, e sim, de contribuir para que o

objetivo principal do jogo, ou seja, a diversão de todos, seja atingida. (RIYIS, 2004, p. 7-8)

Riyis (2004) discorre também sobre o cenário, a aventura e os personagens, nos quais o professor pode ele mesmo preparar os materiais, ou deixar que seus alunos possam criar os personagens e demais elementos necessários para a atividade. O professor pode designar tarefas para cada membro do grupo, explicando o andamento e as regras do jogo para os alunos, chamando-os a participar da história e a contá-la em conjunto. São inseridos no jogo elementos do conteúdo que o professor pretende desenvolver, mas na forma de situação-problema, no contexto da história-jogo. Isso permite ao professor utilizar os conceitos e os conteúdos a serem desenvolvidos em uma situação de aprendizagem. Nesse contexto, os alunos se deparam com desafios que precisam resolver para continuar jogando.

Realizada de maneira lúdica, essa competência de resolver problemas é a base do RPG. Portanto, durante o jogo, essa competência é exercitada praticamente todo o tempo. Na aplicação de conceitos em situações práticas do dia a dia, as aventuras são preparadas de modo a desenvolver algum componente curricular ou tema transversal. De qualquer modo, essa aventura é uma simulação de situação real, na qual os conteúdos são apresentados da mesma maneira que são aplicados na prática. A vitória é somente através da solução coletiva: como o RPG é um jogo em que, para vencer, é preciso que o outro jogador também vença, os alunos são estimulados a agir de forma colaborativa e cooperativa, diferente de muitos jogos digitais que estão em alta e que têm como característica a competição.

Materiais e métodos

As atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram como objetivo principal analisar de que forma o jogo RPG poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental. Portanto, buscou possibilitar aos estudantes o contato com atividades que envolvam diferentes conteúdos e disciplinas, aliando teoria e prática através do jogo RPG; estimular a cooperação e a mediação entre os estudantes;

e colaborar na autonomia, na pesquisa, na criatividade e organização contínua de aprendizagens.

As análises tiveram uma abordagem qualitativa, buscando compreender as percepções dos sujeitos envolvidos nas atividades propostas. Com caráter exploratório e descritivo, com intuito de identificar e compreender as contribuições de uma atividade com RPG para o processo educativo nas séries iniciais, buscou observar, descrever e detalhar o processo realizado.

O método de exploração desta pesquisa se deu através do *Role Playing Game* (RPG), um “jogo de interpretação de papéis” no qual um membro do grupo é o Mestre, aquele que vai narrar uma história para um grupo, e os jogadores serão os outros participantes que formam o grupo, que nesta pesquisa educacional foram alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no litoral norte gaúcho. O papel do mestre da aventura narrada foi desempenhado por estudantes do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental da mesma escola.

As atividades propostas tiveram como foco a criação de histórias narrativas, histórias dos personagens, criação de maquetes e cenários, miniaturas, ficha dos personagens, entendimento do sistema de jogo, compreensão dos mestres de como mediar a proposta e a mediação entre professor-aluno e aluno-aluno. Também buscou estimular o interesse pela escola e a interação social, com o objetivo de exercitar conteúdos diversos. A proposta buscou fazer uma reflexão sobre a importância do aprendizado pela socialização, com a expectativa de que os alunos maiores, que já foram expostos ao RPG, participassem da criação das atividades com maior responsabilidade e que os grupos pudessem interagir e ajudar uns aos outros a resolverem problemas.

A proposta foi realizada de forma progressiva, se configurando em uma pesquisa exploratória. A primeira atividade desta pesquisa foi uma sondagem, através da observação dos alunos nas atividades unidocentes desenvolvidas em sala de aula e nas atividades de recreação, com objetivo de recolher informações sobre os interesses e nível de conhecimento dos alunos. Atra-

vés do diálogo com os alunos e da observação de conversas entre eles, pretendeu-se verificar quais demandas trazem para a escola. Assim, buscou-se observar o que lhes chama atenção e suas próprias produções, observando a importância de adaptar o jogo para objetivar o desenvolvimento dos alunos dentro do que já sabem, visando à motivação em seu espectro de interesse. Em um segundo momento, os discentes do 4º ano participaram de uma história narrada pela professora com intuito de apresentar o jogo de RPG.

Paralelamente a esse momento com os estudantes do 4º ano foi realizado o contato inicial com os mestres, através de um convite informal a alunos das séries finais interessados no assunto, escolhidos a partir da observação da professora pesquisadora, considerando que o Mestre deve ser um aluno criativo que se interesse em contar e criar histórias. Após o convite, esses estudantes receberam informações sobre a proposta e orientações sobre a criação de uma história narrada, com uma sessão de materiais de apoio e exemplos de textos de mestres de RPG, exemplos de narrativas online, seguido de ideias de materiais, e de manuais de RPG. Cada mestre (estudante) criou uma crônica (história), que foi revisada pela professora, e depois corrigida e adaptada pelos mestres (estudantes) para aplicação com os estudantes do 4º ano.

Em um terceiro momento foram realizadas oficinas de maquetes de RPG, que tiveram início com a preparação dos Mestres na confecção do cenário e ambientação do jogo. Eles participaram de uma oficina exclusiva para o ensino de produção de maquetes e miniaturas, com o intuito de preparar esses estudantes para que pudessem ensinar para os menores o que aprenderam. O intuito da primeira oficina era de que os mestres pudessem aprender como fazer, para depois ensinar aos jogadores dos seus respectivos grupos. O segundo encontro de oficinas de maquetes foi com a turma do 4º ano juntamente com os Mestres para elaboração do cenário correspondente a cada história. O encerramento do projeto ocorreu com o jogo de RPG, no qual os estudantes foram organizados em três grupos, pois

um dos mestres não pôde comparecer na atividade.

O estudo buscou o envolvimento dos alunos na análise de sua própria realidade, visando à possibilidade do ensino concomitante de diferentes disciplinas, conteúdos, socialização e desenvolvimento atitudinal, coletando dados gerados na oficina final, analisando a prática educativa, observando os alunos, e através dos questionários respondidos pelos participantes.

RPG como proposta de integração no ensino fundamental: resultados das atividades desenvolvidas

Foram elencadas cinco categorias para análise dos resultados, sendo elas: Aprendizado, Mediação, Socialização, Assimilação e Importância do Jogo. As análises foram realizadas a partir das observações da pesquisadora durante as atividades e das respostas dos alunos Mestres e Jogadores ao questionário aplicado ao final do projeto. As categorias são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Principais bases de dados bibliográficos de Piaget e Vygotsky para análise dos dados obtidos nesta pesquisa, com alunos da E.E.E.F. Menino Manoel Luiz, 2019.

| Categoria | Conceito | Meios de constatações |
|--------------------|--|---|
| Aprendizado | Uma vez que uma nova estrutura tenha sido incorporada a seu pensamento, se estende gradualmente aos conceitos antigos à medida que estes são introduzidos nas operações intelectuais superiores. (Vygotsky, 2008) O sujeito é ativo na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento. (Piaget, 1975) | Análise dos questionários. Observação da possibilidade do saber e/ou fazer individual e inserido em grupo. |

| | | |
|---------------------|--|--|
| Mediação | O conhecimento é potencializado através da interação social. (Vygotksy, 2007) | Observação do envolvimento de aluno-aluno, aluno-professora no sentido de ensino, auxílio, ajuda, cooperação. |
| Socialização | Tem impacto direto no desenvolvimento da criança e no adulto que irá se tornar. (Piaget, 1978). Processos mentais superiores do sujeito têm origem em processos sociais e sua compreensão só se efetiva caso haja entendimento dos instrumentos e signos mediadores desses processos mentais. (Vygotksy, 2010) | Análise dos questionários. Observação da interação entre alunos. |
| Assimilação | Capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto ou ideia à estruturas já consolidadas. (Piaget, 1975) | Observação do engajamento dos alunos durante o jogo e durante as práticas educativas que envolveram o jogo. |

Fonte: elaboração da autora 2019

Na categoria **Aprendizado**, na análise dos questionários de ambos os grupos foram observados os aprendizados evocados entre **genéricos ou tautológicos, disciplinas escolares, aprendizados de base, aprendizados metodológicos e atitudinais**, deixando de fora aspectos de ação mecânica, como se vê nesta observação:

Pode parecer um ato de pura inteligência adulta quando uma criança de um ano destrava o telefone, abre um aplicativo de música e escolhe uma canção, mas não é. É só uma versão metida de uma boneca que fala depois que você puxa uma corda em suas costas ou outros brinquedos com pilhas e botões brilhantes com os quais primatas também podem brincar. Isso não fez as empresas pararem de vender bonecas, berços e penicos que funcionam conectados a iPads, mas temos que nos perguntar se nós estamos de fato ensinando algo para as crianças com essas tecnologias ou apenas as entretendo. (SAX, 2017, p. 217)

Foi observada a possibilidade do saber e/ou fazer individual e inserido em grupo. Os alunos demonstraram interesse e facilidade em aprender, o que se pode deduzir pelo fator da aprendizagem por motivação, por ser uma atividade nova e diferente. O que está em acordo com a conclusão dos estudos de Riyis do RPG na educação:

Com as atividades realizadas e suas respectivas avaliações, é possível considerar o Role-Playing Game uma estratégia de ensino capaz de atender os três preceitos básicos para um professor que quer uma ferramenta educacional lúdica e eficiente. É motivante, pois, além do seu aspecto lúdico (é um jogo), permite a relação do conteúdo escolar com o cotidiano do aluno. É também adequado no aspecto comportamental, por ser um jogo cooperativo, ou seja, que mostra a importância da vitória coletiva, sem que precise haver derrotados. Finalmente, é uma estratégia eficiente na construção do conhecimento no aspecto dos conteúdos, pois esses são adequadamente desenvolvidos pelos alunos, como mostram as avaliações descritas. O uso do RPG deve, portanto, ser estimulado como estratégia interessante no processo Ensino-Aprendizagem para que os alunos tenham mais motivação e consigam um melhor desempenho nos resultados de avaliação, indicando que ocorre aprendizagem através dos jogos. (RIYIS, 2004, p.23)

Considerando o aprendizado dos **Jogadores**, percebeu-se que demonstraram aprendizado em diversas áreas das linguagens, como produção de texto, leitura, produções artísticas (desenho, pintura, técnicas manuais), criatividade, desenvolvimento da concentração, do foco específico e do foco geral contínuo visando a um objetivo, através das atividades ao longo do projeto. A aprendizagem também ocorreu fora do estabelecimento de ensino, quando pesquisaram, sob orientação da professora ou por interesse próprio, sobre os personagens (classes e raças), e sobre como funcionava o jogo ou curiosidades individuais.

Também demonstraram aumento de aprendizado em cálculos simples, raciocínio lógico, noção de organização sequencial e de como se organizar para o preenchimento de fichas. Além disso, considerando que existem diferentes tipos de memórias, como visual, auditiva e cinestésica, isto pode ser observado em

diferentes alunos da turma. Aqueles que escrevem pouco têm dificuldade na motricidade fina, ou que leem com dificuldade tiveram sua oportunidade de participar e se destacar, pois foram envolvidos em mais de uma atividade, o que conseguiu valorizar suas habilidades e identificar o tipo de atividade que melhor funciona para seu aprendizado. Se destacaram principalmente aqueles alunos que não aprendem através de cópias diárias ou massivas do quadro, o que ficou visível através da observação da professora, sendo registrado em vídeo.

O aprendizado dos **Mestres** se diferenciou pela quantidade maior de tempo de produção individual antes da integração com os outros estudantes. Fizeram mais tempo de pesquisa para compreensão do projeto. O nível de complexidade de entendimento para este grupo foi maior, assim como a carga de responsabilidade, para que a atividade se fizesse entender para eles mesmos e para o grupo do qual seriam responsáveis. Tiveram que se preocupar com a ambientação do jogo, o sistema lógico-matemático, a escrita da crônica, a narrativa oral, toda estrutura que antecede o jogo. Um fato que deve ser observado é que estes alunos não tiveram atividades de RPG nas aulas regulares durante o ano, e sim orientações presenciais com tempo reduzido e acompanhamento online.

Observou-se que os estudantes mestres demonstraram um nível de aprendizado de destaque na capacidade de pesquisa, criação e organização, em uma época que distrair-se é fácil e em uma idade (adolescência) em que muitas sensações são novas e algumas vezes constroem facilmente o adolescente, como expor-se para uma turma diferente.

Enfim, os aprendizados em ambos grupos, Jogadores e Mestres, se diferenciam em muitos fatores. Alguns fatores se relacionam com grupo e outros são individuais, como idade, inteligência, desenvolvimento, percepção, memória, os conhecimentos anteriores e os fatores sociais. Entretanto, todos alunos se envolveram e demonstraram aprendizado em alguma área, aumento de saber, ou desenvoltura e aprendizado em todas as atividades. Foi possível notar através das respostas dos ques-

tionários, das observações e dos relatos orais que o aspecto de aprendizado atitudinal se sobressaiu em relação aos demais tipos de aprendizados em ambos os grupos.

Na categoria **Mediação**, observou-se as atitudes dos alunos das séries finais em relação aos alunos das séries iniciais, entre os próprios alunos das séries iniciais e o papel da professora com ambos grupos de alunos. Foi possível perceber que houve uma mútua e contínua relação de mediação entre os grupos, gerando como consequência o desenvolvimento das atividades de forma mais rápida, clara e pacífica.

Em momentos como aprender a fazer a ficha do personagem, que exigiu mais concentração e que envolvia o entendimento abstrato de um sistema de jogo com regras, que além de se utilizar da matemática também seguia características do próprio estilo de jogo, e regras atitudinais, como saber que teria que esperar a vez para falar a ação, também cálculo de jogada, escolher as classes e raças, escrever as vantagens e desvantagens, em todas essas situações, foi necessária a mediação contínua de ambos os grupos e da professora, e essa mediação foi estabelecida.

Toda essa integração desenvolveu-se de forma eficaz e pôde ser observada pelos resultados das atividades e pela culminância do jogo. Todas as atividades para realização do jogo, e o próprio jogo, foram realizadas com sucesso, ou seja, os alunos demonstraram crescimento cognitivo e social, entendimento e satisfação durante a sequência das atividades e no encerramento delas, que culminou com o jogo.

Assim, em uma análise geral, primeiro houve uma comunicação criativa, depois os passos para a confecção de acessórios do jogo, que os levou à experiência tátil. Este tipo de situação também possibilitou o exercício de observação e empatia com os colegas, amigos ou conhecidos, uma atividade social, que criou um espaço social singular.

Através de uma tela de computador ou celular, por exemplo, não é possível notar as mínimas expressões faciais e angústias. O contato digital restringe o que se pode fazer e o que é possível observar em relação às expressões do outro. Pessoalmente per-

cebemos e agimos com uma atitude mais sincera e expressiva de apoio e acolhimento ao próximo, possibilitando se doar e gerar mais segurança para o grupo, criando uma verdadeira rede de relações sociais.

Em muitos momentos de vida escolar, dependendo do ambiente sensorial da escola, enxerga-se os colegas de escola (não de turma) muitas vezes como um outro grupo para se competir. Esse sentimento, em geral, é criado em gincanas ou em competições esportivas da escola e perdura em todas as turmas escolares. Em situações nas quais turmas da mesma escola são convidadas para uma atividade cooperativa, ou retornam o que aprenderam com ensinamento às outras turmas, o que se observa é um aprendizado em um ambiente mais amigável, afetivo e atrativo a se frequentar. Afinal, para podermos aprender saudavelmente, temos que estar em paz com o ambiente de ensino-aprendizagem.

Na categoria **Socialização**, observou-se que os alunos demonstraram envolvimento e interesse do início ao fim em todas as atividades. Um aluno com hiperatividade e um aluno com dificuldade de aprendizado se destacaram durante todo percurso de atividades relacionadas ao RPG, pelo envolvimento e interesse em participarem. Eles queriam participar de todas as partes do processo e demonstravam alegria, agilidade e entusiasmo.

Todos os alunos se envolveram com muito afinho e houve necessidade de mediação contínua dos Mestres e da professora com os alunos menores, principalmente no momento de produção do cenário, que envolvia técnicas como pintura, recorte, colagem e montagem, além da transposição da ideia da geografia da história de cada Mestre, da estética e ambientação do cenário e da localização dos pontos principais na maquete, o que deveria ser entendido pelas crianças e reproduzido, mas sem que elas conhecessem a história, somente com algumas informações dadas pelos Mestres, de forma que possibilitassem a reprodução do concreto.

Nesse momento os alunos do 4º ano puderam conhecer melhor os alunos maiores e vice-versa, entendendo um pouco da personalidade de cada um. Em uma atividade lúdica, que ge-

ralmente agita os alunos mais inquietos, todos se ajudavam e tomavam decisões em grupo, mas sempre com a mediação contínua da professora. Os alunos, de forma geral, se mostraram focados em um objetivo em comum, que era finalizarem as tarefas para terem a base para o jogo.

Na categoria **Assimilação**, usamos como referência as ideias de Piaget (1974) que para explicar a predominância do jogo nas crianças diz que as características de toda conduta e de todo pensamento é que são menos equilibradas entre si no começo do desenvolvimento mental que no adulto, o que naturalmente é evidente. Nessa categoria foi observado o engajamento dos alunos durante o jogo e durante as práticas educativas que envolveram o jogo.

Para construção de conhecimento e assimilação, viu-se a necessidade da autoavaliação como docente sobre a motivação dos alunos e variedade de tipos de atividade e desenvolvimento de habilidades sociais que os próprios professores devem ter. Adaptando ferramentas de ensino-aprendizagem com os conteúdos pretendidos, não utilizando a mesma forma de avaliar depois de um fracasso, ou repetindo sempre o mesmo tipo de atividade que massifique os estudantes. Essa possibilidade de adaptação, que se viu possível nestas atividades de *Role Playing Game* na escola, foi verificada através das respostas aos questionários que indicaram a assimilação e pela observação de que ambos os grupos demonstraram a assimilação no decorrer do projeto.

Em relação à importância do jogo, analisando os comentários no *feedback* oral dos estudantes, percebeu-se que os alunos disseram que gostariam de que fosse aplicado mais vezes este tipo de projeto. Eles sentiram que tiveram mais liberdade criativa, ficaram menos distraídos e ganharam um entendimento melhor do contexto geral e dos materiais utilizados. Os grupos de **Jogadores**, durante as atividades de construção das partes anexas para o cenário, como árvores, castelos, pontes e torres, estavam concentrados e se ofereciam para participar com insistência nas atividades, mesmo quando somente poderiam dois

de cada vez. Foram feitos muitos registros através de vídeos que demonstram o entusiasmo e alegria dos estudantes, que dialogavam enquanto colavam ou manipulavam partes do cenário na construção da sequência de atividades (cortavam, grudavam, quebravam, escreviam, perguntavam...).

Um dos benefícios principais de ensinar utilizando esta ferramenta foi a solução de problemas, como pensamento integrado que forçou os alunos a desafiarem suas próprias incertezas e ideias. Abordaram o problema, colaboraram com um grupo e adaptaram-se no processo. O que faz refletir com o pensamento de Sax sobre as novas habilidades do século XXI:

A inovação educacional duradoura real não está em hardwares ou softwares, mas em novas abordagens ao aprendizado que moldam a forma como os estudantes aprendem. Um dos temas mais quentes na área atualmente é a noção de ensinar as chamadas habilidades do século XXI. Elas são a base para inovação e incluem palavras chamativas como criatividade, colaboração, pensamento crítico, empatia e fracasso. Elas diferem imensamente dos fundamentos ocidentais da educação clássica, como leitura, escrita, aritmética, ciência, entre outras, pois elas são referidas como habilidades suaves, mais uma série de comportamentos do que conhecimento factual específico. (SAX, 2017, p. 227)

Assim, não basta termos matemáticos, engenheiros, médicos, professores. Se eles não têm mentes criativas, tudo se torna mais limitado e suscetível à submissão e substituição por máquinas.

Nestas atividades sequenciais foi observado que os alunos tiveram mais liberdade criativa, o que poderia gerar maior dispersão, mas o jogo de RPG os deixou menos distraídos e ganharam um entendimento melhor do propósito das sequências que haviam feito, como aquelas de construção das partes anexas, que incluíam árvores, castelos, pontes e torres etc. Também houve momentos de agitação, quando começaram a montar os cenários juntando partes, colando e combinando o que cada um faria. Mas, como mencionado, ao começarem a jogar a ansiedade de saber como era a atividade se dissipou e tornou-se concentração por uma causa.

[...] Essa relação é o que a tecnologia de educação digital não pode reproduzir ou substituir e é por isso que um grande professor sempre irá prover um modelo mais inovador para a educação do futuro do que o dispositivo, o software ou a plataforma mais sofisticados. (SAX 2017, p. 240)

Essa afirmação de Sax (2017) compara relações pessoais com as tecnológicas. Assim, desta forma, é de importância que a escola possibilite a formação de cidadãos criativos, independente da área de conhecimento que tendem a ter mais interesse desde às séries iniciais.

Considerações finais

No decorrer deste texto foram apresentados os resultados de uma pesquisa que analisou o uso do jogo RPG como uma ferramenta educativa para o processo de ensino, aprendizagem e integração com estudantes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Neste âmbito, a pesquisa teve em vista estimular e observar resultados em práticas educativas diferenciadas de práticas tradicionais, que não são eficazes usualmente e não possibilitam integração de estudantes, aplicando o RPG como atividade protagonista, visto como um instrumento para o desenvolvimento de conteúdos de forma lúdica, inclusiva e expressiva.

Para tanto, foram desenvolvidas atividades visando ao jogo como um facilitador da integração educacional entre os estudantes. Os resultados de avanço foram perceptíveis pelo aprimoramento da fala, da escrita, da socialização, do raciocínio matemático e de aspectos cinestésicos dos estudantes participantes da pesquisa. De todos os tipos de aprendizagem intelectuais e escolares evocados, o que mais surpreendeu foi a quantidade de vezes que foram citados aprendizados atitudinais pelos estudantes nas respostas do questionário final aplicado com os participantes.

Esses aprendizados atitudinais destacaram-se no sentido da relação que tiveram que criar ou manter com os colegas, pela vivência social à qual foram expostos, o que promoveu o de-

envolvimento e o aprendizado não apenas paralelamente às atividades, mas também de forma gradual e com intermédio de outros colegas. Esperou-se que disciplinas escolares fossem mencionadas com frequência pelos estudantes como aprendizados, em virtude da relação que poderiam fazer com o sistema de ensino, que é dado com as divisões das disciplinas, porém a grande maioria dos estudantes citou com maior frequência os aprendizados atitudinais, como a capacidade de interagir, de ter uma relação amigável, um conhecimento sobre os outros, a lidar com os outros, a ser bom, a aconselhar, ajudar, defender, acolher, a descobrir, a entender, a não ser mau e a ter paz.

Dentre as limitações enfrentadas nesta pesquisa, destacou-se a dificuldade para mobilidade dos alunos em turno inverso, pela necessidade de deslocamento destes estudantes, que são menores de idade e moram distantes da escola. Outra dificuldade que deve ser observada em caso de adaptações desta metodologia em outros contextos escolares é a importância em planejar gastos, mesmo que sejam materiais de baixo custo. A aquisição de alguns materiais pode de alguma forma gerar custos e, assim, representar um tipo de barreira na aplicação do projeto. Nas atividades desenvolvidas nesse projeto, mesmo com a reutilização de alguns materiais, foi necessário que a pesquisadora e os estudantes comprassem determinados materiais, o que exigiu um planejamento com um prazo maior.

Outro fator que pode ser um limitador para a aplicação da atividade é a necessidade de que o docente tenha contato com o RPG antes de decidir aplicar a atividade na sua prática em sala de aula. Para isso, é recomendado que o docente pesquise, se informe e participe de grupos como jogador ou mestre de RPG, e que possa testar a atividade com um pequeno grupo, com a finalidade de adquirir experiência com o jogo e para que desenvolva um conhecimento mínimo que permita sentir-se seguro para mediar o momento do jogo e ter uma boa compreensão do sistema que escolheu apresentar.

Em conclusão, é plausível afirmar que é possível aprender jogando RPG, tanto para desenvolver algum conteúdo especí-

fico, relacionado a uma ou várias disciplinas, assim como para aprender de forma transversal, no sentido do aprendizado mútuo de conteúdos e socialização, sendo uma proposta agradável, pelo fato dos alunos terem se envolvido de forma motivante e terem indicado que jogariam novamente, pois se relacionaram positivamente e aprenderam com a atividade.

A atividade desenvolvida ofereceu momentos de integração e união entre os discentes e com a professora. A proposta também possibilitou abertura à orientação e sugestões, por ser uma ferramenta que se aproxima da linguagem dos estudantes e os dá espaço à fala. Assim, esta pesquisa contribuiu com uma estratégia positiva e possível de ser aplicada em sala de aula, mesmo com adolescentes e crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em diversos grupos e com real interação, o que ofereceu um caminho a mais para o aprendizado e bem-estar dos educandos, e se configura em uma possibilidade didática diferenciada na docência.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC, 20180. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 ago. 2020.

MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e S0erviços, 1996.

MORAIS, Sérgio Paulo; ROCHA, Rafael. **RPG (Role Playing Game)**: notas para o ensino-aprendizagem de história. história & ensino. Londrina: v. 18, n. 1, p. 27-47, jan./jun 2012. Disponível em: file:///C:/Users/nirig/Downloads/12389-51555-1-PB.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação.** 3ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

RIYIS, M. T. **Simples, manual para uso do RPG na Educação.** São Paulo: Jogo de Aprender, 2004.

SAX, David. **A Vingança dos Analógicos: Por que os objetos de verdade ainda são importantes.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L S. **A construção do pensamento e da Linguagem.** 2ª. ed. rev. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O processo de alfabetização no município de Xangri-lá/RS: um estudo a partir dos materiais didáticos adotados pelas docentes

*Vera Lúcia Pereira Rosa
Elisa Daminelli*

Introdução

O processo de alfabetização caracteriza-se por ser uma etapa fundamental da formação cognitiva e social dos estudantes. A alfabetização é um processo que envolve diversos aspectos, tais como a relação que o educando estabelece com os livros, as experiências culturais dos estudantes vivenciadas para além do ambiente escolar; as condições estruturais de vida dos estudantes; a formação docente (inicial e continuada); as condições estruturais das escolas; dentre outros, e, por sua vez, com o universo literário como um todo, além das habilidades desenvolvidas através da alfabetização em Matemática. Nesse sentido, é fundamental que o processo de alfabetização possibilite ao educando a chance de utilizar as palavras para exercer participação na sociedade. Nesse sentido, o letramento é prática social. Dessa forma, uma pesquisa sobre os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização e em práticas de letramento é

extremamente válida para produzir reflexões acerca da temática abordada na pesquisa, contribuindo para o ensino de maneira geral. A presente pesquisa, portanto, é uma análise do processo de alfabetização a partir dos materiais didáticos utilizados nas séries iniciais na rede pública municipal de Xangri-lá.

A alfabetização é o ponto de partida da vida escolar das crianças. É através desse processo que a criança conhece o mundo e reconhece a si mesma enquanto parte integrante dele. Uma alfabetização de qualidade possibilita a entrada no universo da leitura e, por conseguinte, o letramento que dela decorre, bem como do pensamento lógico-matemático. A alfabetização caracteriza-se por ser um longo processo, que estende-se para muito além da vida escolar, uma vez que o sujeito alfabetizado faz parte de uma sociedade. Logo, se um estudante fez parte de um processo crítico de alfabetização, existe grande chance de ele constituir-se como um adulto crítico e consciente da realidade que o circunda. Existem vários aspectos que fazem parte da alfabetização, tais como a formação docente e o contexto social das escolas; entretanto, há um aspecto que é comum para todos os professores e escolas: os materiais didáticos. Por materiais didáticos entendem-se os livros literários e didáticos, materiais concretos de Matemática, uso de tecnologia, apostilas, jogos e atividades disponíveis na internet.

Investigar os materiais empregados significa analisar como é construído o processo de alfabetização, quais são os objetivos traçados e qual é a perspectiva docente sobre ensino-aprendizado nas escolas do município. Além disso, esta pesquisa justifica-se devido à experiência da pesquisadora enquanto docente de séries iniciais, experiência que possibilitou o conhecimento acerca do planejamento da alfabetização em um contexto de sala de aula, em que foi possível verificar pouca variedade de uso de materiais didáticos. Ademais, foi possível verificar a ausência de dados sobre alfabetização em uma perspectiva municipal, dispondo apenas de dados regionais da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e de dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de modo que dados atua-

lizados são necessários para compreender como se encontra a alfabetização no município. Nesse sentido, a presente pesquisa visa produzir uma análise dos materiais didáticos utilizados na alfabetização, apontando para possíveis caminhos futuros na construção de uma educação de qualidade e de uma alfabetização crítica, pois o conhecimento do hoje é indispensável para a educação do amanhã.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo responder quais são os materiais didáticos empregados no processo de alfabetização das escolas do município de Xangri-lá. Para tanto, foram traçados objetivos: analisar, através de critérios estabelecidos previamente, qual é o aproveitamento dos materiais didáticos empregados no processo de alfabetização; verificar se há autonomia docente na elaboração de materiais didáticos no processo de alfabetização dos estudantes; e, por fim, gerar dados acerca do processo de alfabetização no município de Xangri-lá. Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de entrevistas realizadas com as docentes que atuam na alfabetização das escolas do município. Tais objetivos de pesquisa produziram conhecimento sobre o grau de autonomia dos professores no que se refere à elaboração de materiais didáticos, variação de metodologias e materiais empregados ao longo do processo de alfabetização, além de verificar se há o uso de recursos tecnológicos em sala de aula e, por fim, como as práticas de letramento são colocadas em desenvolvimento.

Revisão bibliográfica

Através de consulta bibliográfica foi possível conceituar termos e concepções adotados nesta pesquisa.

Alfabetização e letramento

Para Freire, a alfabetização está intrinsecamente relacionada ao aspecto social e político da educação. O ato de ler não é somente um ato mecânico, mas uma possibilidade do sujeito alfabetizado agir no mundo, sendo também um possível instrumento de transformação social.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a expulsão da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora. (FREIRE, p. 81, 1996)

No que se refere ao plano metodológico e didático de alfabetização, as contribuições de Magda Soares são fundamentais para compreender esse processo. A etapa fundamental para a alfabetização de qualidade é a aplicação de projetos previamente elaborados. Esses projetos didáticos precisam considerar os objetivos traçados pelo professor, a contextualização social da escola e da comunidade que a frequenta, assim como quais aspectos da leitura e da escrita serão explorados (SOARES, 2005).

Outro ponto essencial, de acordo com Magda Soares (2005), para a compreensão da alfabetização, são as avaliações necessárias para produzir um diagnóstico do aprendizado dos alunos. As avaliações revelam dificuldade na leitura e na escrita do educando nos anos iniciais. Para a avaliação ser construída da maneira adequada, ela precisa considerar os aspectos teóricos, psicológicos e linguísticos do processo de avaliação. Mais do que isso, a alfabetização demanda que o docente seja capaz de criar suas próprias ferramentas. Além disso, para uma alfabetização de qualidade, é necessário o interesse das escolas e a consolidação de políticas públicas.

A representação do conceito de alfabetização está inserida no universo da escrita por meio da conversão simbólica de sons; situa-se em uma dimensão cognitiva. Através da apropriação de códigos, o aluno que está sendo alfabetizado apropria-se de toda a cultura e da produção escrita da sociedade da qual ele é parte integrante (SOARES, 2005).

Conforme aponta (SOARES, 2005), no que se refere à dimensão linguística da alfabetização, entende-se que a assimilação do sistema de letras está relacionado ao contexto sócio-histórico da construção das línguas naturais, nesse caso, a Língua Portuguesa usada no Brasil. Já a dimensão cognitiva da alfabetização envolve a interpretação e a consciência do corpo.

É válido ressaltar que existe certa discordância teórica entre os métodos de alfabetização empregados. Primeiramente, há estudos que apontam que é necessário que o aluno se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da escrita, assim como de suas combinações, é a partir disso que o aluno utilizará o sistema, sendo considerado alfabetizado. Entretanto, outros estudos apontam que a produção da escrita e a leitura em ações socio-culturais expande o objeto do conhecimento para além da língua escrita, salientando que o aluno alfabetizado é aquele capaz de empregar o sistema alfabético em produções textuais (SOARES, 2005, p. 20).

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem completam-se através da língua escrita em conjunto do sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2005). Isso reforça que o processo de aprendizagem deve ser sistemático, construindo-se através da leitura e da produção de textos, relacionando fonema-grafema para então desenvolver a capacidade de compreensão crítica do estudante e habilitando-o para que ele consiga utilizar a escrita/leitura na sociedade.

Nesse sentido, percebe-se que o letramento envolve outros fatores além do ato de codificar letras, pois demanda uma participação social do sujeito por meio da escrita:

Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização. (SOARES, 2005, p. 48)

Desse modo, Magda Soares compreende o letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (2005, p. 50). Desse modo, além de ser alfabetizado, o aluno também precisa ler letrado.

Aspectos cognitivos e sociais da alfabetização

Ao abordar o tema de aprendizagem escolar, mais especificamente a alfabetização, é válido ressaltar o pensamento do teórico Lev Vigotski. A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski afirma que o desenvolvimento cognitivo do estudante é adquirido através de práticas diárias das quais ele é parte. Isto é, toda a interação – sendo com pais, colegas de escola, amigos e professores – contribui para o processo de ensino que será construído ao longo da vida.

A aprendizagem é um processo puramente exterior paralelo de certa forma ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso de mudar a sua direção (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

Nesse sentido, o contexto em que a criança estabelece suas interações é parte significativa do seu desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, tais aspectos farão parte do processo de alfabetização e das práticas de letramento da qual o estudante faz parte. A relação entre o motivo que leva um aluno a escrever e as letras é explicada pelo teórico da seguinte maneira:

O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um carvalho (...). Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (VYGOTSKY, 1991, p. 121).

Por sua vez, o teórico afirma que existem dois domínios que são responsáveis pelo processo de alfabetização, isto é, pela escrita. O primeiro domínio é dos desenhos, sendo que os traços feitos pela criança no futuro serão transformados em letras, uma vez que tanto os desenhos quanto as letras são representações. O segundo domínio é o dos jogos, pois a criança utiliza representações simbólicas para realizar alguma atividade/profissão, seguindo a mesma lógica da escrita (VYGOTSKY, 1991, p. 122).

Metodologia

A abordagem neste trabalho é qualitativa, uma vez que seu foco está no aproveitamento dos materiais empregados no pro-

cesso de alfabetização e nas práticas de letramento. Entretanto, de acordo com as colocações de Gil (2002), a pesquisa qualitativa apresenta diversas variáveis que impactarão no resultado final, tais como a extensão da amostra, pois, afinal, não é viável analisar todos os materiais didáticos empregados na região do Litoral Norte Gaúcho, sendo necessário concentrar a análise em uma série específica de um município específico, característica que limita o alcance da pesquisa. Desse modo, a interpretação dos dados foi feita através da análise dos materiais didáticos que as professoras utilizam.

Além da análise de uma amostra dos materiais didáticos, há outro importante instrumento, que é a entrevista com as alfabetizadoras. As perguntas da entrevista parcialmente estruturada focaram na formação das docentes, no planejamento e na metodologia empregada em suas aulas, de modo a estabelecer uma comparação entre a teoria (isto é, os dados obtidos através da entrevista) e a prática (o material didático utilizado nas aulas). Participaram professoras das quatro escolas municipais da cidade de Xangri-lá, que atuam como docentes do segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que não há tempo necessário para expandir a pesquisa para o primeiro e o terceiro anos. Foi escolhido o tipo de entrevista parcialmente estruturada (GIL, 2002), pois ela possibilita maior flexibilização, sendo o diálogo entre entrevistador e entrevistada pautado através de um roteiro previamente elaborado.

Por fim, os procedimentos técnicos desta pesquisa são caracterizados como bibliográficos (GIL, 2002), sendo consultados materiais como livros e artigos científicos, que apresentam considerações acerca da alfabetização e do letramento. Também procedeu-se a uma pesquisa documental, para análise das principais orientações e documentos norteadores das políticas de alfabetização e letramento. Além disso, realizou-se uma análise das entrevistas com as docentes alfabetizadoras e a coleta de alguns dos materiais didáticos adotados pelas docentes. O processo de entrevista realizou-se de forma presencial, dentro da instituição escolar, e também com utilização de formulário im-

presso em que a docente leu previamente e foi comunicada pela entrevistadora quanto à não obrigatoriedade em responder à entrevista se caso optasse por não participar da pesquisa. Para registro dos dados foi utilizado o gravador de áudio através do aparelho celular, a fim de obter o melhor aproveitamento das questões levantadas durante a conversação com as docentes.

Resultados e discussões

Análise documental: a alfabetização e suas políticas

Nesta seção, buscou-se trazer elementos dos principais documentos referenciais do ensino brasileiro que estabelecem metodologias e abordagens de ensino para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento de práticas de letramento, aspectos fundamentais a serem compreendidos para realizar as análises propostas neste trabalho. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e Política Nacional de Alfabetização.

O Programa de Desenvolvimento pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido a partir da necessidade de estabelecer parâmetros para avaliar o aproveitamento da alfabetização nas escolas (SILVEIRA, 2016). Dessa forma, fazem parte do programa Estados e Municípios, além do Governo Federal. O objetivo do programa era o de alfabetizar alunos na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Ademais, o programa estabeleceu avaliações anuais no ciclo de conclusão da alfabetização. Para a realização adequada do programa, foi ofertada aos docentes formação continuada referente às práticas alfabetizadoras, sendo que “a proposta do PNAIC busca garantir o direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade de sala de aula” (SILVEIRA, p. 33, 2016).

Outro documento importante que pauta as diretrizes da alfabetização é a Base Nacional Comum Curricular, que aponta que

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6

e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 57)

O ensino fundamental divide-se em dois ciclos, do primeiro ao quinto anos e do sexto ao nono anos. A faixa etária dos alunos é de seis a quatorze anos. Durante esse processo existem grandes transformações biológicas e de aspectos psicológicos, entre outros. A lei de Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB n 7/2010), portanto o ensino fundamental, está estruturada em duas etapas educacionais, nas quais o aluno necessita de uma aprendizagem de qualidade, em que a escola ofereça um suporte pedagógico com práticas e reflexões para que o aluno prossiga avançando nas duas fases do ensino fundamental, consolidando sua educação por esse período.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010²⁹, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (BRASIL, 2018, p. 59)

A prática pedagógica do Ensino Fundamental inicia nos dois primeiros anos de aprendizagem, priorizando a alfabetização do aluno, oportunizando ao educando o domínio dos elementos básicos de escrita alfabética e também de forma estruturada a produção de outras capacidades em leitura e escrita, desper-

tando, assim, o estímulo do aluno na interação e diversidade de letramentos.

Um outro conceito da alfabetização refere-se ao letramento. A alfabetização, durante muito tempo, foi compreendida como a habilidade de o aluno adquirir o entendimento e o domínio das letras, iniciando sua alfabetização nas práticas de leitura e escrita através da linguagem. Entretanto, esse conceito está se expandindo para englobar os aspectos sociais que estão atrelados ao ato de alfabetizar:

A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. (BRASIL, 2016, p. 47)

Outro documento importante que norteia o processo de alfabetização no Brasil é a Política de Alfabetização, instituída através do Decreto n 9.765, de 11 de abril de 2019. Esse documento define que:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II). (BRASIL, 2019, p.40)

Nesse sentido, várias metas são traçadas com o objetivo de aumentar a qualidade da alfabetização do sistema educacional brasileiro. Essas metas definem importantes aspectos no que se refere ao modo em que a alfabetização precisa ser concebida pelos docentes. Como, por exemplo, a meta 5, que garante que todas as crianças devem estar alfabetizadas até no máximo o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p. 40). Além disso, objetivou-se elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absolu-

to e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2019, p.40)

Ao analisar os conteúdos da Políticas de Alfabetização, observa-se a relação intrínseca entre o sistema educacional brasileiro como um todo e a alfabetização. Essa relação é consolidada através de referências científicas de estudos qualificados, tendo como objetivo alcançar níveis mais altos de alfabetização para gerar um impacto em todos os níveis de ensino do país. Sendo assim, o documento destaca que os educandos são alfabetizados até o terceiro ano do ensino fundamental, por meio do programa que pretende eliminar o analfabetismo absoluto e diminuir o analfabetismo funcional.

Acerca dos aspectos legais da alfabetização, observa-se que:

Na repartição das competências sobre a educação, conforme a Constituição Federal de 1988, quanto ao ensino fundamental, a competência é compartilhada entre os municípios, os estados e o Distrito Federal. Por meio da PNA, o governo federal, através do Ministério da Educação, assume a função redistributiva e supletiva que compete à União, oferecendo aos entes federativos assistência técnica e financeira para garantir a qualidade de ensino e igualar as oportunidades educacionais (art. 12). Essa assistência se concretiza em programas e ações destinados à alfabetização, cuja coordenação estratégica cabe ao Ministério da Educação (art. 10), e aos quais poderão aderir de forma voluntária os entes federativos (art. 3º, II; art. 11). Com isso fica preservada a autonomia dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, observando -se ainda o princípio da integração e cooperação entre os entes federativos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Conforme aponta a lei constitucional de 1988, o ensino em anos iniciais e suas atribuições serão distribuídas pelos Municípios, Estados e o Distrito Federal. Através do Plano Nacional de Alfabetização, o Governo Federal, em conjunto com Ministério da Educação, distribui e suplementa o que pertence à União, oferecendo serviços de prestação de serviços de nível técnico e monetário com o objetivo de retorno da qualidade aos estudantes, igualando, portanto, os meios de ensino de aprendizagem educacionais. Esse amparo realiza-se através de conteúdos e práticas de alfabetização, sendo que o seu desenvolvimento

está sob responsabilidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2019). Dessa maneira, possibilita-se a adesão voluntária de participantes federativos e defende-se a independência dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, analisando o início de incorporação e cooperação entre os sujeitos federativos.

Análise das entrevistas

A seguir serão analisados os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as docentes¹. Para as entrevistas foram convidadas quatro docentes alfabetizadoras do segundo ano do ensino fundamental da rede escolar municipal de Xangri-lá. Para realizar a entrevista, primeiramente foi feito contato por telefone com a supervisora escolar de cada instituição e agendado um horário para entrevista de forma presencial. Após, foi agendado o horário. Nesse formato de entrevista foi possibilitada a realização das entrevistas.

Para tanto, as perguntas do instrumento de entrevista foram agrupadas nos seguintes subtópicos: Formação, Organização, Prática, A alfabetização e a prática durante a pandemia e Materiais didáticos.

Formação

Tabela 1 - Formação das docentes entrevistadas

| Andréia | Betina | Carolina | Débora |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (Pedagogia); - Especialização em Educação de surdos; - Especialização em intérprete de libras; - Atua como alfabetizadora há | <ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (Letras); - Magistério; - Especialização em Psicopedagogia; - Atua como alfabetizadora há 23 anos; - Realiza diver- | <ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (Pedagogia); -Especialização em Psicopedagogia; - Atua como alfabetizadora há 11 anos; - Participou do projeto Pnaic. | <ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (Pedagogia); - Magistério; - Especialização em Orientação e Supervisão Escolar; - Atua há três anos como alfabetizadora; |

¹ As identidades das entrevistadas foram preservadas, de modo que os nomes fictícios adotados neste trabalho são “Andréia”, “Betina”, “Carolina” e “Débora”.

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>11 anos; - Participou durante 3 anos do Pnaic (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa); - Participou como tutora do Pnaic; - Participou do curso de alfabetização do GEEMPA (Grupo de estudos sobre Educação, Metodologia De Pesquisa e Ação).</p> | <p>... cursos de formação para alfabetização; - Atuou como coordenadora do projeto Pnaic.</p> | | <p>- Não participou de cursos específicos sobre alfabetização.</p> |
|---|---|--|--|

Fonte: a autora (2021).

As respostas das entrevistas apontam que todas têm a formação inicial adequada para o processo de alfabetização. Esse dado é significativo, pois não corrobora com outros dados de relatórios do SAEB e da prova ANA, que indicam falta de formação adequada dos docentes que atuam na alfabetização.

Conforme já mencionado, os dados do SAEB-ANA, em 2016, apontavam que apenas 63,4% dos docentes do estado do Rio Grande do Sul possuem formação adequada para alfabetizar os estudantes (SAEB-ANA, 2018, p. 175). A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA é um dos critérios adotados para analisar os índices de alfabetização do município de Xangri-lá. Essa avaliação faz parte dos instrumentos utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e tem como objetivo avaliar a alfabetização, o letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática, para desenvolver estratégias a fim de melhorar o processo da alfabetização nas salas de aula brasileiras. A prova é aplicada em alunos do terceiro ano, série em que se consolida o processo de alfabetização. A última prova ANA aplicada foi no ano de 2016.

Após a aplicação do instrumento de avaliação ANA, foi produzido um relatório que apresenta informações fundamentais para a compreensão de como está se dando o processo de alfabetização, etapa essa fundamental para a vida escolar de todos os alunos. O dado sobre a formação docente aponta que grande parte dos professores não está devidamente capacitada para a etapa da alfabetização. A formação docente é parte fundamental para que os índices de alfabetização melhorem.

A presente pesquisa, entretanto, entrevistou docentes qualificadas. Mais do que isso, três das quatro professoras tiveram participação em cursos de formação continuada de alfabetização, fato esse que implica diretamente na qualidade das aulas e da alfabetização das crianças.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², em que as entrevistadas Andréia, Betina e Carolina afirmaram ter feito parte enquanto tutora, coordenadora e participante, respectivamente, foi criado em 2013 e tem como objetivo apoiar os docentes atuantes no ciclo de alfabetização nas redes de ensino público, sendo discutidas práticas e referenciais teóricos. Logo, a adesão do município de Xangri-lá ao Pacto indica que a Secretaria Municipal de Educação e as professoras estão interessadas em aprimorar sua capacidade enquanto alfabetizadoras.

Outro dado acerca da formação continuada foi trazido pela entrevistada Andréia, que informou ter participado de um curso ofertado pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Ação (GEEMPA)³. O grupo funciona como uma ONG e promove formação direcionada para a qualificação de alfabetizadores, explorando as teorias de Piaget, Vygotsky, dentre outros. Sua premissa é a pesquisa e a formação de professores.

Apenas a entrevistada Débora não participou de cursos específicos sobre alfabetização. Logo, baseado nos dados obtidos a partir das entrevistas, as docentes que participam do ciclo de alfabetização do município apresentam a formação adequada.

² Link para conhecer o programa: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>>.

³ Link para conhecer o grupo:<<https://geempa.com.br/o-geempa/>>.

Organização

Tabela 2 - Organização das docentes entrevistadas

| Andréia | Betina | Carolina | Débora |
|--|---|--|---|
| - Método geom-piana; - Pós - Construtivismo; - Caderno de caligrafia; - Material concreto (Matemática). | - Projeto Político Pedagógico; - Base Nacional Comum Curricular. | - Método de alfabetização da Emília Ferreiro; - Glossário; - Método GE-EMPA. | - Método das famílias silábicas; - Cartilha. |

Fonte: a autora (2021).

A organização é uma etapa fundamental do planejamento docente. É a perspectiva da educação que o professor constrói as suas aulas e o desenvolvimento sociocognitivo de seus alunos.

As entrevistadas Andréia e Carolina adotam o método Geempiano de alfabetização. O método adotado pelo GEEMPA caracteriza-se por ser pós-construtivista, visando se opor ao ensino convencional, uma vez que provoca, ao invés de explicar, e apresenta o conteúdo de maneira global, modifica a configuração das classes; o aprendizado é social e a avaliação é feita através das competências dos alunos (GEEMPA, 2012). As diretrizes desse método instruem-se a partir da noção de que:

O Pós-Construtivismo é uma teoria advinda do refinamento e/ou ruptura com o Construtivismo Piagetiano, aliado à Psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro, a contribuição de Wallon no campo do desejo, Vigotsky com o elemento social e aos mais atuais estudos da Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud. Pode-se dizer que o Pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem. (PORTELLA, 2019, p. 1)

“Andréia” usa como organização o método pós-construtivista. Portanto, a docente utiliza o material concreto em suas aulas, que permite que o aluno faça relações entre o real e o abstra-

to, entre a Matemática e o mundo. O caderno de caligrafia é uma importante etapa da fase “concreta” da alfabetização, pois possibilita distinguir letras maiúsculas e minúsculas, conhecer o formato das letras e aprender a utilizar o lápis.

“Betina”, por outro lado, utiliza como metodologia os postulados nos documentos oficiais do ensino. A Base Nacional Comum Curricular (2018) determina que a alfabetização deve ser completada até o segundo ano, contrariando a norma vigente, que estipula até o terceiro ano. As habilidades garantem que o aluno desenvolva sua capacidade cognitiva e motora no processo de alfabetização, além de compreender que existe uma correspondência, ainda que arbitrária, entre o som e a letra. Além das habilidades, o documento também determina a existência de competências, focando no conhecimento, conhecimento crítico, científico e criativo, além do repertório cultural e da cultura digital. Ademais, o documento indica o texto como parte fundamental para que, a partir dele, seja explorado por meio de atividades escritas.

“Carolina”, além de seguir a metodologia do curso GEEMPA, também segue as orientações de Emília Ferreiro. A autora aponta que a leitura e a escrita são sistemáticas e construídas de forma processual. Nesse sentido, o educando ocupa uma posição ativa em seu processo de alfabetização., “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” (FERREIRO, 1996, p. 24).

“Débora” utiliza como método as famílias silábicas, que consiste na construção de palavras a partir de consoantes e vogais. A partir disso há a construção de frases e, conseqüentemente, de textos. Já com a utilização das cartilhas, seus exercícios são de fixação e não promovem reflexão ativa por parte dos estudantes. A utilização exclusiva de cartilhas pode vir a deixar lacunas de aprendizado nos alunos, uma vez que estão baseadas no princípio da repetição e não na produção de sentidos (CALIGARI, 2005).

Prática

Tabela 3 - Práticas das docentes entrevistadas

| Andréia | Betina | Carolina | Débora |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Atividades sobre rotina;- Leitura e escrita;- Bolsa de leitura;- Produção textual coletiva;- Caderno de metacognição;- Varal de histórias;- Tema de casa;- Uso de livros como motivação do conteúdo da aula. | <ul style="list-style-type: none">- Parte do texto para a palavra;- Trabalho com livros literários;- Uso de mini-biblioteca em aula. | <ul style="list-style-type: none">- Uso de jogos;- Recortes;- Leitura de rótulo, poema e poesia;- Formação de palavras por meio de glossários. | <ul style="list-style-type: none">- Uso de cartilha;- Atividades de escrita e cópia do quadro;- Recorte;- Colagem;- Pintura;- Apostilas disponíveis na internet;- Projeto literário de apostilas prontas;- Brinquedos;- Uso de internet para pesquisa. |

Fonte: a autora (2021).

“Andréia” realiza diversas práticas de leitura e escrita, como produção textual, varal de histórias e bolsa de leituras. Além disso, os livros funcionam como motivação da aula. Todas essas práticas estão enquadradas no postulado da BNCC (BRASIL, 2018) acerca do papel essencial da palavra escrita nas aulas de alfabetização.

“Andréia” também faz uso da prática do caderno de metacognição. O termo *metacognição* sintetiza o processo de refletir sobre o próprio aprendizado, isto é, o próprio aluno avalia seu desempenho em relação ao conteúdo estudado. “Andréia”, portanto, objetiva práticas voltadas para a leitura e a autonomia do aluno.

“Betina” afirmou que iniciou do texto para a palavra. Essa fala está de acordo com o que é orientado pela BNCC (BRASIL, 2018). Percebe-se, através das atividades de trabalho com livros literários e minibiblioteca em sala de aula, que “Betina” faz uso

de diversas práticas de letramento, pois, além de decodificar letras, o aluno tem uma experiência com o universo literário em si (SOARES, 2005). Na prática de “Betina” a leitura é concebida como parte central de seu planejamento.

“Carolina” concebe sua prática a partir de jogos, envolvendo o aspecto lúdico que também faz parte do “jogo”, que é decodificar as letras e, por sua vez, o mundo. Além disso, há a relação entre mundo/cotidiano e a palavra escrita presente na leitura de rótulos e embalagens. Essa prática sintetiza o pensamento de Freire acerca da alfabetização: “(...) a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 10).

As aulas de “Débora”, contudo, são planejadas para recuperar conteúdos e habilidades que os alunos não conseguiram aprender na Educação Infantil, como o recorte e a pintura, além de brinquedos. Ela faz uso de exercícios de fixação da cartilha e seus projetos literários partem de apostilas prontas.

Alfabetização e pandemia

Tabela 4 - A alfabetização e a prática dos docentes entrevistados durante a pandemia

| Andréia | Betina | Carolina | Débora |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Muitos pais não possuem conhecimento para auxiliar seus filhos; - Sair da zona de conforto enquanto docente. - Utilizar os materiais que eles tem em casa. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de material impresso; - Diversos níveis de alfabetização; - Regressão do conhecimento de alguns alunos; - Uso do Google Meet; - Dificuldade devido ao baixo número de aparelhos tecnológicos por família. | <ul style="list-style-type: none"> - O fato de não conhecer os alunos prejudicou o planejamento didático; - Alunos não possuem alimentação adequada fora da escola para estudar; - Alunos não possuem estrutura familiar para realizar as atividades; - Pouca partici- | <ul style="list-style-type: none"> - Alunos já apresentavam defasagem antes da pandemia, resultado da Educação Infantil; - Alguns não sabiam segurar o lápis; - Alunos não tinham acesso às mídias digitais; - Pais não tem nível de escolaridade suficiente para ajudar os |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | pação das famílias no processo de aprendizagem dos filhos. | filhos; - Ficou lacuna na aprendizagem das crianças. |
|--|--|--|---|

Fonte: a autora (2021).

Nos discursos de Andréia, Betina, Carolina e Débora observa-se como a pandemia afetou suas vidas e a vida de seus estudantes. O ensino remoto dificultou um dos aspectos essenciais da aprendizagem: a interação entre professor e aluno. A concepção sociointeracionista de Vygotsky atribui ao professor o papel de mediar o conhecimento de seus alunos através das relações estabelecidas entre eles e o mundo (VYGOTSKY, 1991). Mas diante da distância física imposta pela pandemia, como mediar o aprendizado dos estudantes?

“Andréia” aponta que a mediação foi feita em parte pelos pais dos alunos. Entretanto, muitos deles não possuíam o nível de instrução necessário para auxiliar seus filhos, fato que impactou no processo de alfabetização. “Débora” também precisou sair de sua zona de conforto enquanto docente e buscar por metodologias e práticas diferenciadas. Uma delas foi utilizar os materiais que os alunos tinham em casa.

A maior dificuldade de “Betina” foi lidar com os diferentes níveis de alfabetização, sendo necessário fazer planejamentos diferentes. Também notou uma regressão da aprendizagem dos alunos em relação ao período anterior, fato esse que aponta para a necessidade da escola para o desenvolvimento de diversos aspectos das crianças: cognitivo, social, psicológico. Uma dificuldade apontada por “Betina” foi o baixo número de aparelhos tecnológicos de que as famílias dispunham, pois sem os recursos as crianças não conseguiam participar dos encontros online e escutar a explicação da professora.

“Carolina” chama atenção de outra função desempenhada pela escola: a de alimentar as crianças. Sem a alimentação adequada, muitas crianças não conseguiam se concentrar para estudar. Muitos alunos também não possuem estrutura familiar organizada para ajudar as crianças nas atividades. Além disso, as

famílias não possuem o hábito de fazer parte da vida escolar e contribuir para a aprendizagem dos filhos.

“Débora” também observou esses aspectos no retorno às aulas presenciais. Os alunos não estavam mais acostumados à rotina de fazer parte de uma sala de aula, como segurar um lápis.

Percebe-se que algumas famílias poderiam ter contribuído mais na educação de seus filhos. Sabe-se que a pandemia deixou uma lacuna na educação de crianças e adolescentes. Agora resta saber qual é o tamanho dessa lacuna e como ela irá afetar o processo de aprendizagem e as práticas de letramento.

Os materiais didáticos

Tabela 5 - Materiais didáticos

| Andréia | Betina | Carolina | Débora |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Livro didático; - Ábaco; - Material dourado; - Caderno de caligrafia; - Gostaria que as salas de aula tivessem computadores. | <ul style="list-style-type: none"> - Livro didático; - Atividades disponibilizadas na internet; - Livros literários; - Jogos; - Material concreto; - Gostaria de ter computador e retroprojetor na sala de aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Livros didático; - Atividades disponibilizadas na internet; - Livros literários; - Jogos; - Maquete, construção com sucata; - Recursos tecnológicos. | <ul style="list-style-type: none"> - Livros literários; - Apostilas; - Gostaria de ter jogos em sala de aula. |

Fonte: a autora (2021)

O primeiro dado que chama a atenção diz respeito ao uso do livro didático. Enquanto “Andréia”, “Betina” e “Carolina” afirmaram fazer uso do livro didático em suas aulas, “Débora” disse que não utiliza. “Andréia” varia o uso dos materiais, focando no ábaco, materiais concretos e caderno de caligrafia. “Betina”, por outro lado, direciona as suas aulas para a leitura e a literatura, utilizando livros literários e didáticos. “Carolina” também faz uso de diversos materiais, fato esse que contribui para dois aspectos

da alfabetização: a decodificação de letras e a leitura de mundo, além da relação entre conteúdo e a vida cotidiana. Por fim, “Débora” emprega apostilas prontas em suas aulas.

Um aspecto que merece ser destacado é que apenas duas das quatro professoras disseram na entrevista construir seu próprio material didático, isto é, um planejamento de projeto ou de aula em que elas mesmas são as autoras. Os materiais didáticos, afinal, são recursos de suma importância e visam auxiliar a prática, mas cabe ao docente ser o “construtor” de suas aulas e atividades. É ele quem melhor conhece seus alunos.

Análise dos materiais

A seguir será feita a análise da amostra de materiais disponibilizados por “Andréia”, “Betina” e “Débora”. Os materiais estão anexados para que o leitor consiga visualizar o conteúdo. “Carolina”, apesar de ter participado da entrevista, não disponibilizou o material didático para análise. Para tanto, esta subseção usará como critérios o documento norteador do ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os critérios estabelecidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), instrumento que foi criado para avaliar o processo de alfabetização. Além disso, os apontamentos feitos por Emília Ferreiro também são usados para construir a análise. Por fim, os materiais são explorados a partir do conceito de letramento.

Material didático empregado pela docente “Andréia”

O material de “Andréia” é um plano de aula composto por atividades das áreas da linguagem, matemática e ciências humanas.

O material didático de “Andréia” divide-se em três níveis: alfabético, pré-silábico e silábico. Emília Ferreiro estabelece tal distinção entre os níveis a partir da seguinte maneira: no nível pré-silábico há a diferenciação entre as letras, embora ainda não consiga fazer a relação entre grafia e som. A criança que se encontra no nível silábico, por sua vez, já consegue perceber que a palavra possui relação sonora, é a partir dessa fase que

a criança começa a fazer representações simbólicas do mundo através da escrita. Finalmente, no nível silábico ocorre a consolidação entre fonema e grafema por parte da criança (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986). A perspectiva adotada na construção desse material contribui para que cada aluno avance em seu próprio processo de aprendizagem.

As atividades são contextualizadas a partir de um tema, a festa junina. A aula começa com um vídeo introdutório e é seguida por um trabalho artístico de construção de bandeirinhas. É proposto um ditado com palavras relacionadas à temática. Além disso, é feita uma associação entre signo e representante através de outra atividade com glossário. Os cálculos matemáticos são feitos utilizando elementos típicos de uma festa junina, como pipoca e amendoim. Os problemas matemáticos também seguem essa metodologia. Essa amostra de material didático está de acordo com os princípios norteadores da BNCC, pois trazem elementos do cotidiano do aluno, ao promover:

a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 57)

Outro elemento que merece destaque é a utilização de glossários. Essa atividade faz parte do processo básico da alfabetização, isto é, “A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita.” (BRASIL, 2013, p. 67).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

As atividades da matemática exploram problemas de raciocínio, lógica e elaboração de hipóteses. Essas habilidades fazem

parte da alfabetização matemática, que entende-se como:

(...) definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2018, p. 268)

De modo geral, percebe-se que o material analisado possui lacunas no que se refere ao ato de letramento. Essas ausências dificultam a relação que o aluno estabelece com a língua escrita, pois conceberá a linguagem apenas como uma construção de sílabas.

Material didático empregado pela docente “Betina”

O material disponibilizado pela docente “Betina” é composto por livros literários e livros didáticos. Para este trabalho foram disponibilizados os livros referentes à Língua Portuguesa e Matemática. Ambos os livros são da coleção Ápis, da editora Ática, do ciclo de 2017. Para a realização desta análise foram selecionados um capítulo de cada livro, observando como as obras desenvolvem os conceitos de alfabetização, alfabetização matemática e letramento, sendo tais conceitos norteados pela BNCC e utilizando as conceituações de Magda Soares sobre letramento.

Na abertura do livro de Língua Portuguesa, os autores salientam que os propósitos da obra são incentivar a apropriação da escrita, desenvolver a relação entre aluno e língua através da leitura, da escrita e da oralidade, promover a interdisciplinaridade e estabelecer práticas de letramento, além de valorizar o texto literário (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Percebe-se que a construção dos capítulos que compõem o livro é feita a partir dos gêneros textuais, como fábula, poema e história em quadrinhos.

Para esta análise foi escolhido o primeiro capítulo, *Cantiga Popular*, que se inicia na página 18 e se estende até a página 33. O capítulo se propõe a trabalhar a oralidade e o gênero textual é a cantiga popular. A partir dele são exploradas as noções de verso e rima, a fluência da leitura e os aspectos de ritmo, me-

lodia e sonoridade. Toda a unidade foi construída a partir das competências e habilidades previstas na BNCC.

A unidade inicia, portanto, com a leitura de uma cantiga popular, “A barata diz que tem”. É a partir dessa leitura que são trabalhados, de forma lúdica, os conceitos de verso e rima, a noção de representação simbólica da fala, a associação de imagem e representação gráfica, além de questões de interpretação textual que demandam uma interpretação textual do aluno. Percebe-se que nesta prática a centralidade da aula é o texto e do texto parte o estudo da língua, noção que está de acordo com os postulados pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 69).

Em seguida é feito o estudo do texto, caracterizando a cantiga popular como um tipo de texto em que os versos devem ser cantados. Em seguida, é feita a leitura de um trecho de uma notícia publicada em uma revista sobre as características das baratas. A metodologia da leitura de outros gêneros textuais possibilita que o estudante perceba a multiplicidade de discursos possíveis na sociedade, adequando sua produção textual/oral para cada tipo de situação (BRASIL, 2018).

No momento seguinte, o capítulo propõe uma continuação da cantiga popular “A barata diz que tem”. Esse momento de produção textual é fundamental para que o aluno se reconheça como um produtor de textos desde as primeiras etapas do processo de alfabetização. Esta é uma competência estabelecida pela BNCC:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87).

Por fim, o capítulo explora a ortografia das palavras a partir da noção de famílias silábicas da palavra “barata”. Magda Soares define o letramento da seguinte maneira: “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES, 2005, p.50). Percebe-se que as atividades que compõem o livro estão voltadas para

o agir social dos alunos por meio da utilização da língua, ultrapassando o mero ato de decodificar palavras, mas empregando a língua de forma autônoma.

Na abertura do livro de Matemática, o autor apresenta o livro como ferramenta para possibilitar que o aluno seja capaz de ordenar e medir códigos, além de explorar situações-problema (DANTE, 2017, p. 6).

Para esta análise, foi escolhida a unidade 1, que vai da página 12 até a página 45. O nome da unidade é “Números até 100”. Ela parte da história dos números, estuda as dezenas inteiras, explora o recurso da contagem. Para a contagem o livro apresenta os recursos de agrupar de 10 em 10, a utilização do material dourado, a utilização de fichas e a utilização do dinheiro. Em seguida, é explorada a ordem dos números, a numeração ordinal, a composição e decomposição de números e, finalmente, número par e número ímpar.

Percebe-se que o livro didático adotado por “Betina” em suas aulas cumpre com as orientações da BNCC ao desenvolver:

retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. (BRASIL, 2018, p. 276)

Material didático empregado pela docente “Débora”

A amostra do material de “Débora” é composta de materiais empregados na aula. Eles são recursos disponíveis na internet.

Um dos materiais que compõem a aula da docente “Débora” é a leitura de um livro literário, da autora Flávia Muniz, publicado pela editora Girassol, chamado “Alfabeto Assombrado”. Cada página do livro explora uma letra do alfabeto, de modo que o aluno faça associações entre as ilustrações e as palavras.

Outra atividade disponibilizada foi sobre operações de adição, em que os alunos precisam contar as mãos para descobrir os números.

“Débora” trabalha com atividades que desenvolvem a noção de família alfabética. Logo, é feita a construção de palavras a partir desse modo.

Por fim, há o material cartilha, no qual consiste em atividades temáticas, a partir do tema festa junina.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa cursiva maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BNCC, 2018, p. 276)

Os materiais de alfabetização são recursos que trazem um importante significado para o processo de aprendizagem, tornando-se instrumentos que contribuem para a construção da alfabetização e letramento do aluno. Dessa forma, o docente necessita pesquisar para o planejamento de suas aulas, selecionando os materiais de alfabetização que serão mais adequados ao aprendizado de cada aluno, observando as necessidades. Logo,, o ensino será coerente com a realidade da sala de aula.

Considerações finais

De acordo com a amostra de materiais didáticos analisadas, foi possível verificar que os materiais didáticos utilizados na alfabetização são livros literários, jogos didáticos, materiais concretos, apostilas, atividades disponíveis na internet e atividades impressas. A partir das entrevistas realizadas com as docentes, destaca-se a falta de protagonismo do livro didático, que não é utilizado por todas as docentes do município, sendo um dado importante no processo de alfabetização. Além disso, a pesquisa constatou que as docentes possuem autonomia para elaborar suas aulas de alfabetização.

Com relação ao critério de avaliação realizado através da

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada no ano de 2016, que indicava que os alfabetizadores não possuem formação adequada, a presente pesquisa não encontrou dados para corroborar esta afirmação. Os resultados da pesquisa apontam que as docentes do município de Xangri-lá possuem formação adequada, fato que contribui diretamente na qualidade do ensino. Além disso, as docentes sugeriram a possibilidade de formação específica para atuar na alfabetização. Apesar disso, o conceito de “letramento” ainda não está totalmente consolidado enquanto prática didática, fato esse que implica na qualidade do processo de alfabetização.

A partir das considerações construídas ao longo desta pesquisa, é possível apontar para trabalhos futuros, tendo em vista que em função do tempo e do espaço não foi viável fazê-lo no presente trabalho. Há a possibilidade de expandir o estudo sobre alfabetização no município de Xangri-lá e analisar dados do primeiro e do segundo anos das séries iniciais, de modo a tecer um panorama completo. Além disso, produzir um material didático para alfabetização e práticas de letramento a partir dos dados obtidos nesta pesquisa também é um modo de dar continuidade, aplicar tal material e verificar suas potencialidades.

Diante disso, espera-se que este trabalho proporcione reflexões, contribuindo para que as práticas alfabetizadoras sejam encaradas com a devida importância, e que a partir dele os docentes repensem sua própria prática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2018, p.1-113.

_____. Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Relatório SAEB/ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELATORIO+SAEB-ANA+2016>

+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c-21-9fbb-d686f6b

05abe?version=1.0>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione. 2005.

DANTE, L. **Ápis Matemática**, 2o ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3a. ed. São Paulo: Ática, 2017.

GEEMPA. **Nenhum a menos**: alfabetização 100% em um semestre. Porto Alegre, GEMPA: 2012.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PORTELLA, Gissely. Essencialidades de uma prática pós-constructivista. VI Congresso de Nacional de Educação (CONEDU), **Anais**, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID6538_06082019215502.pdf>.

SILVEIRA, Priscila. **“Me ensina o que você vê?”**: Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

TRICONI, A. ; BERTIN, T. ; MARCHEZI, V. ; **Ápis língua portu- guesa**

sa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, 1991.

VYGOTSKY, LEV; LURIA, A; LEONTIEV, A. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** 11. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

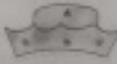
Anexo “A” - Amostra de material didático utilizado pela professora “Andréia”

 PRA COMEÇAR ESSE ARRUAIAL VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA BEM LEGAL.
ACESSE O LINK: [História de Festa Junina: O Papelzinho Mágico](#)

VAMOS ENTRAR NO CLIMA DE FESTA JUNINA ENFEITANDO AS NOSSAS CASAS COM BANDEIRINHAS DE SÃO JOÃO. COM PAPEL COLORIDO (FOLHA DE OFÍCIO, FOLHAS DE REVISTAS OU ENCARTES) RECORTE CONFORME O MOLDE E COLE NO BARBANTE, DEPOIS É SÓ PENDURAR NA PAREDE.



GLOSSÁRIO JUNINO:

| | | | |
|----------|---|-------------|---|
| CHAPÉU |  | BARRACA |  |
| PESCARIA |  | PIPOCA |  |
| AMENDOIM |  | BANDEIRINHA |  |
| PINHÃO |  | QUADRILHA |  |
| BALÃO |  | FOGUEIRA |  |

LEIA AS PALAVRAS DO GLOSSÁRIO E CONTE AS SÍLABAS:

PRONTO PARA BRINCAR?

Anexo “B” - Amostra de material didático utilizado pela professora “Betina”

PARA INICIAR

VOCÊ CONHECE ALGUMA CANTIGA POPULAR?
LEIA COM A PROFESSORA UMA CANTIGA POPULAR SOBRE UMA
BARATA DIFERENTE.
POR QUE SERÁ QUE ELA É DIFERENTE?

LEITURA: CANTIGA POPULAR

A BARATA DIZ QUE TEM

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE **FILÓ**
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É UMA **SÓ**

HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É LIMA SÓ!

A BARATA DIZ QUE TEM
UM ANEL DE **FORMATURA**
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É CASCA **DURA**

HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É CASCA DURA!

A BARATA DIZ QUE TEM
UM TAPETE DE **CETIM**
É MENTIRA DA BARATA,
ELA DORME É NO **CAPIM**

HA HA HA HO HO HO
ELA DORME É NO CAPIM!

A BARATA DIZ QUE TEM
UM SAPATO DE **FIVELA**
É MENTIRA DA BARATA,
O SAPATO É DA MÃE **DELA**

HA HA HA HO HO HO
O SAPATO É DA MÃE DELA!

A BARATA DIZ QUE TEM
UM CHINELO DE **VELUDO**
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É PÉ **PELUDO**

HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É PÉ PELUDO!

DOMÍNIO PÚBLICO.



Anexo “D” - Amostra de material didático utilizado pela professora “Débora”

| | | | |
|--|------------|----------------|-----------|
|  <p><i>Mistura de Alegria</i></p> | | | |
| RESPOSTAS | | | |
| I | J | L | M |
| isqueiro | jabuticaba | laranja | meia |
| igreja | jornal | liquidificador | macarrão |
| imposto | jibóia | lâmpada | mamadeira |
| índio | jardim | lata | margarida |
| iate | janeiro | lápiz | mordeu |
| independente | jacarandá | lambari | machado |
| inventor | jaqueta | lista | marmita |
| imensidão | jóia | lona | manteiga |
| N | O | P | Q |
| neve | ovelha | palhaço | queimada |
| natação | óculos | pijama | quadro |
| nariz | oleosa | piano | quaresma |
| nascente | oração | professora | quintal |
| navalha | ônibus | porteira | quitanda |
| natal | orquídea | peixe | querosene |
| ninho | ovo | primo | quartel |
| novena | outubro | padaria | quiabo |
| www.misturadealegria.blogspot.com.br Adiléa | | | |

Ensino técnico integrado ao ensino médio: mundo do trabalho x mercado do trabalho

*Marli Pettenon
Alexandre Lobo*

Introdução

Refletir sobre nossa ação educacional, enquanto educadores, é nossa responsabilidade. Experiências, vivências e curiosidades nos movem em busca de respostas, em uma “relação dialógica”, como infere Paulo Freire: “dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador”(2006, pg.74). O educador não é um ser pronto, é um ser vivente com outros, e, nessa vivência, aberto para aprender com os alunos, vai se constituindo.

Partindo desta reflexão, de que somos profissionais incapazes, e que vamos nos constituindo, optou-se por explicitar e analisar princípios educativos que norteiam duas instituições públicas que ofertam a modalidade de Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, verificando em suas propostas, bem como colhendo dados dos docentes envolvidos, para qual campo conceitual executam suas propostas: se para formar pessoas para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho. As instituições investigadas são o Instituto Estadual

Riachuelo, localizado no município de Capão da Canoa, litoral norte do Rio Grande do Sul, e o Instituto Federal de Educação, *campus* Osório, Rio Grande do Sul, visto que ambas oferecem essa modalidade de ensino.

Revisão Bibliográfica

Para a compreensão do sentido do trabalho, baseemo-nos em Ricardo Antunes, que entende que as diferentes formas de trabalho e seu caráter multifacetado (Antunes, 2005, p. 57) estão em constante transformação e, com isto, também os desafios para a formação dos trabalhadores nas mais diferentes áreas. Em meio a isso, estamos inseridos em um modelo capitalista, com processos produtivos cada vez mais sofisticados quanto aos modos de produção, mas que *precarizam* as relações de trabalho e o tornam estranhos ou alienam os trabalhadores em relação ao que se produzem.

Os documentos analisados incluem o Estatuto do IFRS, Documento de Organização Didática, PPI – Projeto Pedagógico Institucional, Regimento Geral, Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática do IFRS. No Instituto Estadual Riachuelo, os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico e o Regimento do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Também apresentaremos a Organização Curricular e/ou Bases Curriculares, com a finalidade de observar e conhecer quais componentes curriculares fazem parte de ambas instituições nesta modalidade de oferta de ensino. Por fim, os dados foram coletados por meio de um questionário na forma de formulário *Google*, em que os professores responderam sobre suas atuações no curso e questões referentes à formação técnica e formação geral nesta modalidade de ensino.

Procedimentos metodológicos

As fontes primárias consistiram na investigação dos documentos produzidos pelas duas Instituições de Ensino, coletados em visitas *in loco* e pesquisa no site do IFRS/*Campus* Osório, os quais serão expostos na discussão do tema, a fim de compreen-

der os referenciais teóricos e pedagógicos. As secundárias referem-se à revisão de literatura e/ou referencial teórico, coletados em artigos e livros, bem como mediante pesquisa qualitativa – questionário com questões fechadas.

A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de identificar e analisar diferentes posicionamentos sobre o tema da pesquisa. Incluem-se nas fontes bibliográficas: livros, publicações periódicas como jornais e revistas e impressos diversos. O critério de escolha dos textos levou em consideração abordagem nos dois campos conceituais objetos desta pesquisa.

Os seguintes documentos foram analisados: do Instituto Federal do Rio Grande do Sul/*Campus* Osório: Estatuto do IFRS, Documento de Organização didática, PPI – Projeto Pedagógico Institucional, Regimento Geral, Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática do IFRS. Do Instituto Estadual Riachuelo, os documentos analisados foram: Projeto Político Pedagógico e o Regimento do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; Bases Curriculares do curso, com o objetivo de realizar uma breve análise sobre a existência de determinados componentes curriculares que possam apresentar em suas propostas características específicas dos campos conceituais, objetos principais desta pesquisa.

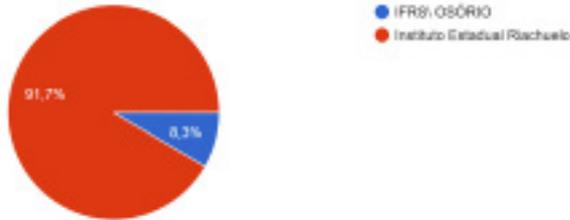
Por fim, a pesquisa de campo com docentes da Modalidade Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio das duas instituições para coletar dados por meio de questionário aplicado com questões fechadas (ANEXO I) em formato de formulário criado na plataforma *Google*, no aplicativo drive, cujo link de acesso foi enviado por e-mails, previamente pesquisados, dos professores das duas escolas. A análise dos dados foi feita quantitativa, sob a forma de apresentação de gráficos das respostas de cada questão; e também de forma qualitativa, pois visa à compreensão de cada resultado a partir do referencial teórico apresentado e considerações que surgiram no decorrer do período de realização desta pesquisa.

Foram enviados convites para 30 docentes das duas instituições, e obtivemos o retorno de 12 docentes. A seguir, as dez

questões propostas, suas respostas em forma de gráficos gerados pelo próprio aplicativo *Google Formulários*. A análise das respostas encontra-se nas considerações finais.

Primeira questão:

Qual Instituição você pertence?
12 respostas



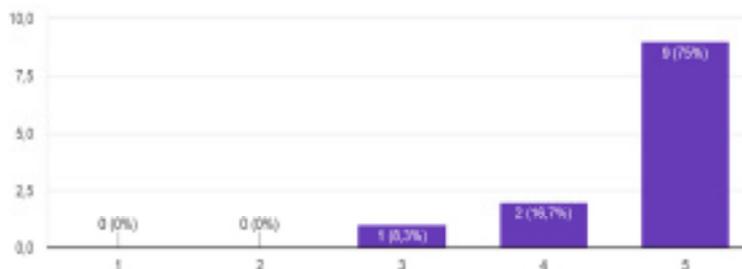
A questão 2 foi a seguinte: *Você é professor(a) de qual(uais) componente(s) curricular(es) do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?* As respostas encontradas foram: Física; Biologia; Língua Inglesa; Programação e Programação web; Formação de empreendedores; Diversas disciplinas da área técnica; Língua inglesa; Língua Portuguesa e respectiva Literatura; Filosofia; Matemática; Informática, Seminário Integrado, Linguagem de Programação e Programação de Dispositivos Móveis.

A terceira questão foi *Qual(uais) sua(s) formação(ões)? Graduação(ões) e Pós-graduação(ões) (Lato Sensu, Stricto-Sensu, Pós-doutor)*. As respostas foram: Sou graduada em Ciências da Natureza, Pós em Metodologias do Ensino e Pesquisa da Ciências da Natureza e Pós em Supervisão Escolar; Licenciatura plena em Letras - Português/Inglês; Graduação em engenharia de computação. Pós lato sensu em educação básica profissional. Mestrado stricto sensu em ciência da computação. Doutorado stricto sensu em ciência da computação; Mestre em ensino de física e doutorando em ciências da educação; Licenciaturas em Informática, matemática e física e Pós em supervisão; Matemática com habilitação em Física; Pós-graduação; Licenciatura; Bacharel e licenciatura em filosofia; Mestrado em filosofia e Es-

pecialização em gestão escolar: supervisão e orientação; Licenciatura plena em matemática e Pós-graduação em psicopedagogia; Tecnólogo em Processamento de Dados, lato: Sistemas de Informação e Telemática, Educação à Distância Gestão e Tutoria em Educação Básica Profissional; stricto: Mestrado em Informática na Educação; Licenciatura plena em Matemática e pós graduação em Orientação Educacional.

A quarta questão:

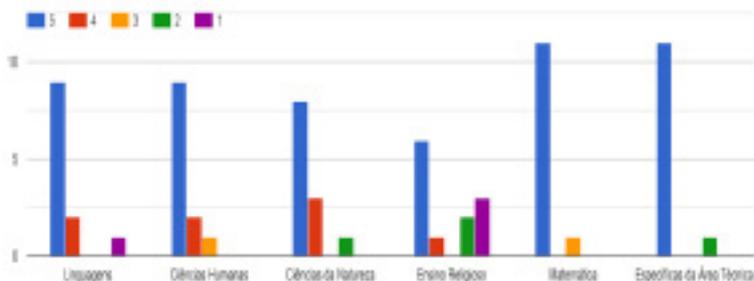
Na sua opinião, em escala de 1 (pouco) a 5 (muito) as disciplinas não-técnicas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio influen... medida na formação profissional dos estudantes?
12 respostas



A quarta questão procurou verificar como os docentes consideram a importância das disciplinas não-técnicas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Nove respostas, ou seja, a maioria das respostas considera que as demais disciplinas influenciam muito na formação profissional. Como apresentamos no referencial teórico desta pesquisa, os modos de trabalho estão cada vez mais especializados, com funções que exigem a execução de operações mais complicadas e profissionais dinâmicos, bem preparados. Podemos inferir que as respostas encontradas indicam a busca por uma base de conhecimentos diversa e não apenas técnica. Os futuros trabalhadores precisam desenvolver capacidades de comunicar-se utilizando diferentes linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira, linguagem informática e outras) e possuir autonomia intelectual para resolver problemas práticos.

Na quinta questão proposta, obteve-se as seguintes respostas:

No seu entendimento, quais as Áreas do Conhecimento do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio mais influenciam na formação dos estudantes? Marque um número para cada área, considerando 1 - mínimo e 5 - máximo.



A questão cinco do questionário buscou obter respostas sobre em qual/quais área do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ensino Religioso, Matemática e Específicas da área Técnica) mais influenciam na formação dos estudantes. Conforme o gráfico de respostas, a área da Matemática e as Específicas da área obtiveram o grau máximo de importância em relação às demais, sendo apenas 1 resposta considerando a importância 3 para a Matemática (escala: 5 - muita importância e 1- nenhuma importância), e 1 resposta considerando grau 2 de importância para as disciplinas específicas da área técnica. Uma resposta considerou grau mínimo de importância da área das Linguagens e o Ensino Religioso obteve graus de importância diversos, sendo que muitos docentes consideraram esta área de mínima importância, ou seja, não influencia na formação dos estudantes.

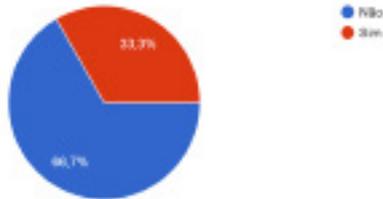
Cabe salientar, referente à questão cinco, os princípios trazidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio, sobre a formação do estudante e aprendizagens essenciais, que em sua introdução menciona (Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146:

O documento norteador para o Ensino Médio destaca as *aprendizagens essenciais*, considerando todas as áreas de suma importância para a formação dos estudantes.

A sexta questão é apresentada a seguir:

Caso fosse possível, você diminuiria a carga horária de Disciplinas das demais áreas para ampliar a carga horária das disciplinas técnicas?

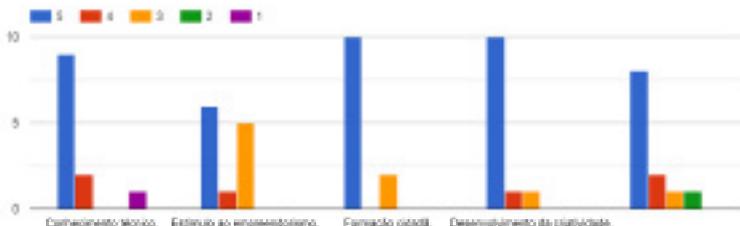
12 respostas



A sexta questão procurou investigar se, caso fosse possível, diminuiriam a carga horária das demais disciplinas e ampliariam a carga horária das disciplinas técnicas. As respostas encontradas foram que 33,3% sim, diminuiriam a carga horária das demais disciplinas e ampliariam as suas. Nestas respostas foram em sua maioria docentes das disciplinas da área técnica em informática. Já os 66,7% que responderam que não ampliariam a carga horária das disciplinas técnicas são docentes das demais áreas do conhecimento, sendo apenas 2 respostas de docentes da área técnica, sendo apenas 1 docente da área das ciências biológicas.

A sétima questão tratou sobre o grau de importância de algumas questões na formação técnica:

Na sua opinião, o que é mais importante para a formação de um técnico? Organize conforme o grau de prioridade (de 1 prioridade mínima, a 5, prioridade máxima).

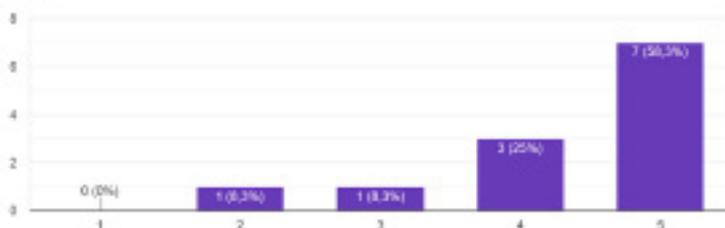


A sétima questão procurou investigar sobre algumas habilidades importantes para a formação de um técnico. A maioria das respostas considera fundamental que o conhecimento técnico, a formação cidadã e o desenvolvimento à criatividade são prioridade máxima na oferta do Curso. Porém, o estímulo ao empreendedorismo obteve respostas que o percebem como prioridade média.

Oitava questão buscou investigar sobre a oferta das disciplinas de Música e Arte o referido curso:

Qual o grau de importância das disciplinas como Arte ou Música em um Curso Técnico? De 1 (desnecessárias) a 5 (indispensáveis).

12 respostas



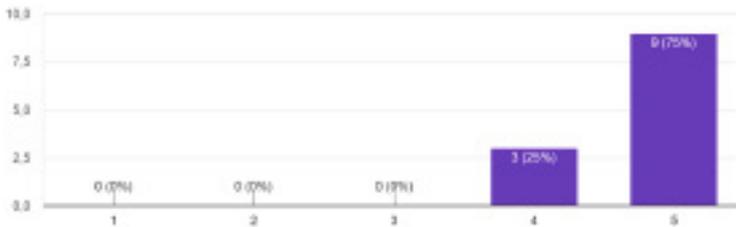
As respostas indicam que não há nenhum docente que as considere desnecessárias, porém, 5 respostas revelam algum grau de não necessidade. A maioria das respostas encontradas revelam que as disciplinas de Arte e Música são indispensáveis como parte da formação no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

A legislação já prevê ensino da Arte (artes visuais, dança, música e teatro) nos diversos níveis da educação básica, mediante a Resolução 02/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, também com a Lei 13.278/2016. A arte é compreendida como linguagem, como expressão, como atividade cognitiva inventiva. A Arte tem por principal objetivo “possibilitar aos estudantes, acesso a modos específicos de se comunicar, expressar, entender, explicar, levantar dúvidas e se relacionar com o mundo” (ANDRADE, 2016, p. 389). Possibilita, nas suas diversas expressões de linguagem, desenvolver deter-

minadas competências e habilidades. É, também, necessária ao desenvolvimento humano a cultura e a arte.

A nona questão trata sobre a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no curso:

De 1 (desnecessárias) a 5 (indispensáveis), no seu entendimento, qual o grau de importância das disciplinas de Sociologia e Filosofia para a formação... Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?
12 respostas



A maioria das respostas obtidas na pesquisa foi de que as disciplinas de Filosofia e de Sociologia são indispensáveis para a formação dos discentes do curso investigado.

A inclusão da Filosofia no sistema educacional brasileiro se dá a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, de 20 de dezembro, na qual o educando ao final do ensino médio deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O parecer 15/1998 torna a disciplina interdisciplinar, ou seja, a torna obrigatória dentro de outras disciplinas. Somente com a Lei 11.684/2008, de 02 de junho, que a Filosofia se torna de fato obrigatória enquanto disciplina.

Para além do amor à sabedoria, a filosofia e o pensar filosófico nos proporciona estar e ser no mundo de maneira mais consciente e reflexiva. Podemos pensar filosoficamente sobre questões diversas na nossa vida cotidiana, entre elas o trabalho, relações de poder, problemas sociais e éticos, a intervenção da tecnologia no nosso modo de vida, o consumismo, ciência, fé, identidades e um infinito de temas. Também ampliam nossa capacidade de entendimento e compreensão do mundo.

Sobre a intervenção da tecnologia em nossas vidas, por exemplo, pode e deve ser tema de discussão filosófica no curso.

O saber na sociedade informatizada tem sido modificado pelas próprias formas de linguagem computacional. Neste sentido, Melani (2016, p. 363) infere:

O saber científico-tecnológico-informacional não visa à descoberta de uma verdade ou ao prazer, mas está voltado para a eficácia e a melhoria do desempenho dos processos produtivos por meio do desenvolvimento de técnicas que aumentem a produtividade. O saber informatizado é cada vez mais importante nos processos de produção, pois constitui peça chave na acirrada disputa científica e tecnológica que mobiliza estados e empresas em todo o mundo. Isso significa que o saber técnico-científico, além de ser uma mercadoria valiosa, está relacionada diretamente ao poder. A competição política, industrial, comercial e militar pelo domínio desse conhecimento é uma das características da sociedade contemporânea.

Em uma sociedade cada vez mais fragmentada, tanto no mundo do trabalho, como vimos no referencial teórico, quanto nos modelos escolares, é importante oportunizar aos estudantes meios de reflexão que façam sentido, que contemplem relacionar conceitos e conhecimentos para seu projeto de trabalho e de vida. De acordo com Kuenzer (2003, p. 17):

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ela (a escolaridade) tem sido vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-as para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

A sociologia, por sua vez, colabora para a compreensão de questões sociais e individuais que permeiam nossa sociedade. Os estudos sociais incluem alguns autores clássicos, como Augusto Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, e a partir desses pensadores novos estudos, cada vez mais específicos, foram surgindo no campo das Ciências Sociais, que incluem também a Antropologia, a Ciência Política e a própria Sociologia.

Bauman e May apresentam em sua obra “Aprendendo a pensar com a Sociologia”, uma reflexão sobre a disciplina de Sociologia e o pensar sociológico:

Satisfaz-nos o fato de a palavra “sociologia” representar certo corpo de conhecimentos e certas práticas que utilizam esse conhecimento acumulado. Entretanto, o que faz esses conteúdos e essas práticas serem exatamente “sociológicos”? O que os torna diferentes de outros corpos de conhecimento e de outras disciplinas que têm seus próprios procedimentos? [...] Em muitas bibliotecas, as estantes mais próximas às de sociologia têm etiquetas como história, antropologia, ciência política, direito, políticas públicas, ciências contábeis, psicologia, ciências da administração, economia, criminologia, filosofia, serviço social, linguística, literatura e geografia humana. Os bibliotecários que as organizam talvez suponham que os leitores que pesquisam a seção de sociologia podem eventualmente chegar a um livro desses outros assuntos. Em outras palavras, considera-se que o tema central da sociologia deve estar mais próximo desses corpos de conhecimento do que outros. [...] Faz sentido essa catalogação. Os corpos de conhecimento dessas matérias têm muito em comum, sendo preocupação de todas elas o mundo feito pelos seres humanos, aquele que só existe em decorrência de nossas ações. Todos esses sistemas de pensamento, cada um à sua maneira, se referem a ações humanas e suas consequências. São as ações humanas (ou aspectos dessas ações) que diferem umas das outras, e as divisões entre os corpos de conhecimento simplesmente levam em conta esse fato. Assim, a história diz respeito às ações que têm lugar no passado, enquanto a sociologia se concentra nas ações atuais. De modo similar, a antropologia trata as sociedades humanas em estágios de desenvolvimento diferentes daquele em que se encontra a nossa (independentemente da maneira como isso seja definido). [...] A economia lida com aquelas relacionadas ao uso de recursos em termos de maximização de sua utilidade por indivíduos considerados “racionalis”, em um sentido particular do termo, assim como à produção e à distribuição de bens; o direito e a criminologia estão interessados na interpretação e aplicação de leis e normas que regulam o comportamento humano e na maneira como essas normas estão articuladas

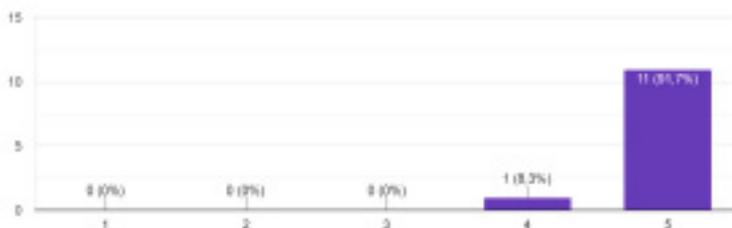
Diante da globalização, e ao mesmo tempo fragmentação dos saberes em especializações, tanto no mundo do trabalho

quanto em outros espaços da nossa vida, cabe à sociologia abordar temas de interesse atual e ao mesmo tempo considerar seus aspectos históricos. A sociologia, com seus métodos e princípios próprios de interpretação, observa as ações humanas e suas redes de dependência, visto que dependemos uns dos outros. Nós nos construímos socialmente e construímos nossas identidades em meios sociais, tais como família, escola e relações de trabalho. Aprender a pensar sociologicamente é pensar e repensar nossas ações individuais e coletivas, especialmente em questões que são senso comum e que podem ser questionadas ou reformuladas.

Décima e última questão:

No seu entendimento, qual a importância do(s) sua(s) disciplina(s) na formação dos estudantes no Curso? Considerando 1 - mínima importância e 5 - máxima importância.

12 respostas



A última questão procurou saber sobre a importância da disciplina que cada docente atua na formação dos estudantes do curso. A maioria das respostas indica que os docentes consideraram de importância máxima, sendo apenas 1 resposta (docente de física) considerada importância 4 (em uma escala de 1 - mínima importância e 5 - máxima importância).

Análise das fontes

Documentos norteadores das Instituições

O Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em seu artigo 5º, apresenta um dos seus objetivos:

“VI - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, artísticos, humanos, literários e pedagógicos”.

Em uma tentativa de superação da alienação, de acordo com a teoria marxista, a educação do trabalhador visa romper com o modelo capitalista, superando a concepção da execução dos processos produtivos. A partir dos objetivos gerais acima citados, podemos mencionar Marx (apud Kuenzer):

Propõe, então, que a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com outros homens; isto só será possível por ocasião da superação do modo capitalista (2002, p.33).

Essa perspectiva inclui o homem a participar ativamente da sua comunidade e contribui para a construção de novas relações sociais, mais humanizadas. Neste sentido, buscar a articulação entre formação profissional e meio social, objetivos do IFRS, estão de acordo com a teoria de superação de alienação de Marx.

No documento Organização Didática, versa sobre os cursos técnicos integrados:

“Art. 20. Os cursos técnicos integrados de nível médio, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma ampla formação integral para a cidadania, em termos sociais, culturais e econômicos, uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a inserção no *mundo do trabalho* e a continuidade de estudos na educação superior”.

Nota-se, portanto, na organização didática o relevo da concepção de formação integral do cidadão, não como mero instrumento produtivo para outro, mas como instrumento produtivo para si. Como instrumento produtivo para o outro, queremos nos referir ao mercado de trabalho. Já o mundo do trabalho remete à concepção de que o ser humano se constitui enquanto humano a partir propriamente de seu trabalho.

O Projeto Político Pedagógico – PPI do IFRS expõe um viés mais detalhado sobre questões referentes ao trabalho e formação humana no item 3.2 – Dimensão Político-Pedagógica:

“Contexto atual do Mundo do Trabalho. Nas últimas décadas, através da intensificação da globalização, as instituições representantes do capital vêm orquestrando mudanças significativas que dinamizaram o processo de exploração da classe trabalhadora, minimizando suas conquistas. Para Ciavatta (2005), a globalização, aparentemente neutra, realiza uma função ideológica bem específica: ‘encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.’ (p. 65). É também, nesse sentido, que se observa o surgimento da chamada ‘sociedade do conhecimento’, um conhecimento que busca dar conta das especificidades que o mercado exige e, como resultado, da busca pelas competências e habilidades necessárias para o trabalhador ser absorvido pelo mercado. Nesse contexto, contudo, a educação não pode estar a serviço das demandas do mercado, pois não há como institucionalizar o ensino para o trabalho e para o trabalhador sem vislumbrar os trabalhadores como centro desse processo. Assim, a *educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho*, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação”.

Em consonância com a organização didática, percebemos no PPI a preocupação de uma formação integral para além da lógica do mercado.

O advento da globalização, resultado de diversos fatores históricos, pode ser definido a partir da teoria de Immanuel Wallerstein (apud Thorpe 2016, p.144):

De acordo com o sociólogo Immanuel Wallerstein (1930-) em *O Sistema mundial moderno* (1974), várias nações do mundo estão interconectadas por um sistema global de relações econômicas que vê nações mais desenvolvidas explorando os recursos naturais e a mão de obra de países em desenvolvimento. Esse “sistema mundial” torna difícil o desenvolvimento das nações mais pobres e garante que as ricas continuem a ser os principais beneficiários das redes globais de commodities e dos produtos e riqueza gerados pelo capitalismo industrial.

Em uma concepção de formação que respeite o trabalho humano, é necessário que se compreenda conceitos como globalização para poder oferecer uma educação que seja libertadora para o trabalhador.

Por fim, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio menciona no item 4.2 as Diretrizes do Ensino Integrado:

“[...] O trabalho é compreendido na perspectiva ontológica como práxis humana, forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, constrói de conhecimentos que estruturam os arranjos científicos responsáveis por sanar suas necessidades e produzir liberdade. Dessa forma, a educação profissional, vista por uma ótica totalizante, estabelece o trabalho como um princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se restringir a elas. [...] O presente curso em consonância com os PCN e PCN+, tem uma nova forma de compreender o Ensino Médio e adota como princípios norteadores do processo de integração “o aprimoramento do discente como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”.

A racionalização dos processos produtivos foi adquirindo sofisticação a partir das teorias de Adam Smith, Taylor e Fayol. Esses teóricos construíram suas propostas baseados na acumulação ampliada do capital, incluindo novos modelos de educação do trabalhador, a fim de que o trabalho também gere valor.

Podemos inferir sobre a teoria de Adam Smith:

A contribuição fundamental de Adam Smith, que publicou em 1776, a *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza*

das nações, que originou uma nova ciência: a economia política, a primeira das ciências humanas a se separar da filosofia. Com essa obra, Smith abre caminho ao novo empresário capitalista, que faria a Revolução Industrial; sua ciência se constitui na teorização dos interesses econômicos da burguesia inglesa do século XVIII, na medida em que avança na discussão já iniciada pelos fisiocratas, pondo fim às posições mercantilistas ao mostrar que a riqueza não se origina do comércio, mas do trabalho, que gera valor. Desenvolvendo a teoria valor-trabalho, Smith (1978) mostra que a riqueza de uma nação depende fundamentalmente do aumento da produtividade do trabalho, que ocorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação do trabalho.

Smith já reconhece a importância do trabalho enquanto produtor de valor, mas ainda está na perspectiva da produtividade do sistema, não na constituição da integralidade do indivíduo pelo trabalho.

Acredita-se que apresentar a origem das teorias sobre o modelo de trabalho dos autores acima citados colabora para contrapor à proposta contida na proposta do PPP do IFRS, pois são contraditórias. Ao apresentar a teoria de Smith, percebemos que a proposta é a busca pela riqueza através do capital e também do trabalho humano. Propondo a especialização das funções e da *heterogestão**, Smith propõe que cada trabalhador se especialize em uma função, de modo que a “divisão do trabalho qualifica o trabalhador, aumentando sua destreza e tornando-o mais produtivo, o que possibilita a generalização da riqueza” (Kuenzer, 2002, p. 26-28).

Os teóricos Taylor e Fayol também apresentaram suas teorias baseadas na racionalização do processo produtivo, buscando, assim como Smith, a acumulação ampliada do capital. Kuenzer menciona:

Nestas obras a divisão do trabalho exerce papel central, seguida de suas decorrências, quais sejam, a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle, tendo em vista o aumento da produtividade da mão de obra. Esse aumento de produtividade representa o objetivo comum de unir patrões e operários; aqueles seriam recompensados com maiores lucros, e estes, com maiores salários (2002, p.29).

As formas de trabalho da atualidade possuem suas bases nessas teorias, porém mais desenvolvidas pelas modernas teorias da administração, que de acordo com Braverman (1977) *“nada mais é do que a teoria de organização do trabalho dos outros”* (apud Kuenzer, 2002, p.31). Partindo da ideia de que o capital educa o trabalhador, Kuenzer apresenta a crítica feita por Marx:

A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história da sua desqualificação, fato este apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras dos economistas burgueses, cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para explicar essa história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo peculiar de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem, como um dos resultados, a exploração do trabalho humano e a sua alienação (2002, p. 32).

Como menciona o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS (2015, p. 10): *“formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, [...] habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se restringir a elas”*, percebe-se a preocupação em oferecer uma educação que leve o trabalhador a compreender essas questões impostas pelo modelo econômico vigente.

Observou-se, no Regimento Escolar sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Estadual Riachuelo, as seguintes orientações:

“3. Objetivos. 3.1 Da Escola: A Escola tem como objetivo oportunizar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania, articulando as áreas de conhecimento e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática. Neste sentido desenvolve um processo educacional que oportuniza a formação permanente dos alunos, o desenvolvimento de relações éticas, a compreensão do mundo do trabalho e o entendimento da diversidade, viabilizando a inclusão dos alunos com Atendimento Educacional Especializado. 3.2 Objetivos

da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Preparar o indivíduo para o *mercado de trabalho*, capacitando-o, buscando desenvolver suas competências e habilidades, superando seus limites, despertando a criticidade necessária à adequação ao mercado globalizado e competitivo. Transformar o curso de Educação Profissional num instrumento eficiente, que oportunize maiores subsídios ao aluno, a fim de aprimorar-se para o *mundo do trabalho*. Oferecer uma organização curricular baseada nas áreas de conhecimento necessárias ao *mundo do trabalho*, dentro de uma conscientização de que profissional quer ser; aonde quer chegar e para o quê está se preparando. Perfil Profissional: O profissional formado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ter uma formação técnica sólida, ser capaz de articular os conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos, sócio-históricos e pautar-se pelos princípios da ética e da cidadania, buscando aperfeiçoamento permanente e a integração consciente no mundo do trabalho”.

Neste documento, embora haja menção ao mundo do trabalho, o mercado de trabalho é uma preocupação frequente, por vezes parecendo confundir os dois conceitos.

A partir da análise dos documentos apresentados podemos inferir que os dois campos conceituais objetos desta pesquisa se fazem presentes. Por um lado, a necessidade da escola atender às necessidades da comunidade com formação para os trabalhadores ocuparem espaços e vagas no mercado de trabalho, com ideais de capacidade competitiva, adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, competitividade, ser e manter-se empregável. Por outro lado, como a escola, enquanto instituição pública, lida com essas demandas sociais (regionais, de nação e globalização), questões que fazem parte da complexidade educacional, com anseios e desejos dos profissionais, alunos, famílias, rede de ensino, objetivos do sistema etc.

Cabe incluir na discussão o questionamento sobre as finalidades do ensino técnico, pois, como a apresentação da bibliografia demonstrou, existem diferenças entre ensino técnico, educação integral e ensino técnico integrado ao médio. Formar profissionais preparados para atuar no mercado de trabalho é sem dúvida o foco do ensino técnico e se estiver cumprindo com

a proposta de formar cidadãos capazes de questionar as estruturas econômicas e capazes de compreender que sua força de trabalho pode transformar a sociedade como um todo faz com que a ação pedagógica seja criada e recriada na práxis e dessa forma torne-se um norte para o trabalho dentro das instituições.

Matriz Curricular das Instituições

A Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de cada Instituição foi analisada na perspectiva do percentual oferecido – da área técnica e das demais áreas do conhecimento.

No Instituto Estadual Riachuelo, os componentes curriculares de todo o curso dividem-se em: 38,38% em Específicas técnicas (algoritmos, arquitetura de computadores, introdução à informática, seminário integrado – I e II, análise e projeto de sistemas, aplicações para web, banco de dados, comportamento organizacional, linguagem e programação I, prática profissional – I e II, sistemas operacionais, automação empresarial, formação de empreendedores, linguagem de programação II – web, programação de dispositivos móveis, rede de computadores). E o percentual de 61,61% nas Áreas das Linguagens (arte, educação física, literatura, língua espanhola, língua inglesa e língua portuguesa); das Ciências Humanas (filosofia, geografia, história e sociologia); da Matemática; das Ciências da Natureza (biologia, física, química); e Ensino Religioso.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Osório a Grade Curricular apresenta as seguintes características. Um percentual de 77,37% de Formação Básica, subdivididos nas Áreas: Códigos Linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa e suas tecnologias, língua estrangeira – espanhol, arte educação, música, educação física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (matemática, física, química e biologia); Ciências Humanas e suas Tecnologias (história, geografia, sociologia, filosofia); Formação Comum (introdução à informática, inglês, matemática e física); e Atividades Complementares (atividades de pesquisa, extensão, ensino

e ação social). Um percentual de 22,63% de Formação Específica na Área Técnica (programação, programação web, design para web, manutenção de computadores, análise e projetos de sistemas, rede de computadores, banco de dados, legislação aplicada à informática, empreendedorismo em informática).

Cabe salientar que o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS, em sua página 133, item 17, trata da oferta de alguns temas/conteúdos específicos, como Educação Ambiental (como conteúdo da disciplina Introdução à Informática e da Biologia) e, Educação em Direitos Humanos e Proteção Civil (conteúdos na disciplina de Legislação Aplicada à Informática), conforme indicado na Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de maio de 2012, pela Resolução nº 2/2012 e pelo artigo 26, parágrafo 7º da LDB 9394/1996.

Considerações finais

Cada instituição escolar é resultado de um processo sócio-histórico e vai se transformando de acordo com as atuações dos profissionais que por ela passam, além de receberem normativas das suas Mantenedoras e/ou Redes de Ensino e regramentos legais. Após ajustamento a esses fatores, cada escola possui autonomia para compor seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos de acordo com ideais pedagógicos que representam o grupo, a comunidade. A diversidade de conceituações advindas de campos conceituais distintos em relação ao tema pesquisado faz parte e é resultado de construções coletivas e estas devem ser constantemente reconstruídas, com conhecimento e aprofundamento teórico.

A pesquisa proposta pretendia apresentar o conteúdo dos documentos norteadores do Curso Técnico em Informática Integrado ao ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Sul/*Campus Osório*/RS e do Instituto Estadual Riachuelo/*Capão da Canoa*/RS, com o intuito de verificar a existência de teorias distintas mundo do trabalho x mercado de trabalho. Após apresentação de fragmentos dos documentos norteadores das duas instituições investigadas, verificou-se que os dois campos con-

ceituais estão presentes nas propostas pedagógicas. Sendo que, após apresentação do referencial teórico sobre o tema e análise dos documentos, também foi realizada uma pesquisa com docentes das duas instituições de ensino a fim de obter dados para análise sobre o tema investigado.

Após análise dos documentos apresentados podemos inferir que os dois campos conceituais objetos desta pesquisa se fazem presentes, com maior aprofundamento teórico sobre mundo no trabalho nos documentos norteadores do IFRS, e menos sobre este campo conceitual no I.E.Riachuelo. Por um lado, a necessidade da escola atender às necessidades da comunidade com formação para os trabalhadores ocuparem espaços e vagas no mercado de trabalho, com ideais de capacidade competitiva, adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, competitividade, ser e manter-se empregável. Por outro lado, como a escola enquanto instituição pública lida com essas demandas sociais (regionais, de nação e globalização), questões que fazem parte da complexidade educacional, com anseios e desejos dos profissionais, alunos, famílias, rede de ensino, objetivos do sistema.

Nas respostas dos questionários realizados com alguns docentes das duas escolas, observou-se que há uma preocupação em valorizar as demais disciplinas (as não-técnicas), pois influenciam muito na formação profissional. Em especial, procurou-se analisar disciplinas como arte, música, filosofia e sociologia, tendo em vista que estas disciplinas possuem caráter de conhecimento sobre sociedade e linguagens, características fundamentais para compor uma educação integral do ser humano, base da formação voltada para o mundo do trabalho.

Neste sentido, podemos inferir que quando o foco é excessivamente voltado para a empregabilidade (leia-se mercado de trabalho), corre-se o risco de abandonar discussões históricas, sociológicas, filosóficas e formas de abstração da vida pelas linguagens das artes, que podem e são instrumento desalienante e de libertação das explorações que a classe trabalhadora necessita. Um bom profissional pode e deve conhecer a técnica profis-

sional, ser eficaz e eficiente, mas isso não exclui a necessidade de refletir sobre suas ações éticas, sua atuação enquanto ser social, busca por melhores condições de trabalho, manutenção de seus direitos, consciência sobre consumo, questões de sustentabilidade etc.

A busca pelo equilíbrio entre formação manual/técnica de qualidade pode estar aliada ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e consciência cidadã. Obter conhecimento sobre as diferentes conceituações das propostas dos cursos investigados e analisar as concepções contidas nos mesmos colabora para a atuação docente de forma consciente. Neste sentido, o direito à educação básica e/ou profissional na modalidade de ensino integrada ao ensino médio necessita alcançar os estudantes que dependem desta para acessá-la com preparação técnica e também humana, indo além do desenvolvimento e aprendizagem de algumas competências. Almejando uma visão de ir além das aprendizagens por competências e tornar os futuros profissionais pessoas qualificadas, capazes de compreender como se dão os processos produtivos, as relações de poder, o valor de seu trabalho, conscientes de seu papel humano e social, em busca de uma sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Maurílio Rocha. Arte de perto, volume único. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2016.

ANTUNES, Ricardo L.C.(Ricardo Luis Coltro), 1953 – O Caracol e sua Concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho/Ricardo Antunes. – São Paulo: Boitempo, 2005.

ÁVILA, PUC/PARANÁ. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigoestanislaulaco%20wicz_filho.pdf

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CZEKSTER, Michele Dorneles Valent. Sofrimento e prazer no tra-

balho docente em escola pública. Dissertação de Mestrado em Administração – UFRGS, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300019 acessado em 19/11/2018.

_____. Formação de valores. Um enfoque transdisciplinar, Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

DE PIERI OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato; e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado de trabalho x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. REP - Revista Espaço Pedagógico, v.16, nº2. Passo Fundo/RS, jul/dez. 2009.

DOS REIS, Marli Pettenon. Síndrome de Burnout no trabalho docente em escolas públicas. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão de Pessoas. URI – Santo Ângelo/RS, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. 13ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. 8ª ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2000.

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI, DERMEVAL SAVIANI, JOSÉ LUIS SANFELICE (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação – 3ª Ed. Campinas, SP: Autores associados, Histedbr, 2005. (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º Grau: O Trabalho como princípio educativo. Editora Cortez, 1988.

_____. Pedagogia da fábrica. 6.ed. São Paulo: Crtez, 2002.

_____. Competência como Práxis: Os dilemas da relação entre

teoria e prática na educação dos trabalhadores. Disponível no endereço: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf, acessado em 07 de setembro de 2019.

LÖWY, Michel e BENSÄID, Daniel. Marxismo, modernidade e Utopia. Organização e apresentação de José Correia Leite; tradução Alessandra Ceregatti, Elizabete Burgo e João Machado, São Paulo: Xamã, 2000.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEC, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/professores-e-organizacoes-querem-arte-obrigatoria-no-ensino-medio>

MELANI, Ricardo. Diálogo: Primeiros estudos em filosofia, volume único. 2ª edição. São Paulo, Moderna, 2016.

MONASTA, Atilio. Antonio Gramsci/Atilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORIN, Edgar, 1921 – Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão de Edgard de Assis Carvalho. - 8.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

____ A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>

ROSSI, Wagner Gonçalves, 1943. Pedagogia do trabalho – Caminhos da Educação Socialista. Vol.2. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, curvatura da vara. 34ª Ed. Campinas, SP: autores associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.5).

Humanização no processo: Do humano às habilidades profissionais do técnico em enfermagem¹

*Aline Silva De Bona
Everton Ricardo Bootz*

Introdução

Um “olhar” para o ser humano, observar a situação e formar que a pessoa se aproximou, o que solicitou, entender e com toda a técnica/saber profissional (teórico e prático), pensar em silêncio a solução inicial, conduzir o ser humano com acolhimento. Diante dessa lógica, conheci a estudante e profissional Lirian.

Lirian, enfermeira, profissional da área da saúde, educadora, professora de curso técnico na área da saúde, casada com Ricardo, mãe da Luíza, uma pessoa muito preocupada com o próximo. Além do seu olhar único, que uma *avaliação* seja num ambiente de saúde e/ou escolar pode promover um desânimo ou uma alegria para seguir em frente, então lembro muito dela conversando comigo na orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) destacando o quanto a empatia, muitas vezes, é superior no tratamento do que a técnica.

¹ Capítulo em Homenagem a Estudante Lirian Becker Ferreira por sua orientadora Aline Silva de Bona e pelo esposo Everton Ricardo Bootz

Por exemplo, uma criança chega no hospital com o braço sangrando, com um familiar apavorado, muitas vezes enrolado em roupas presentes no acidente, apenas com água. Como receber? O familiar realiza o fluxo administrativo, enquanto conta o fato; paralelamente, um profissional da saúde “olha” para a criança e pergunta: *Você está com dor? Quer me contar como foi enquanto eu limpo? Vou usar algodão e água “bem limpinha”, se doer me avisa?* Assim, que higienizar, o médico verá os próximos passos: falar com o familiar o que aconteceu de forma breve, e dar andamento, explicando que precisa confiar, ter calma e orientar a criança para realizar o solicitado. A dor cega as pessoas, as tornam egoístas, impacientes; então esse “olhar” tem um papel fundamental para o bom atendimento, mas exige muito da formação dos profissionais da saúde e do seu trabalho como equipe, conforme a Política Nacional de Humanização (PNH), de 2013.

Diante dessa lógica, surge a preocupação da Lirian, em estudar a avaliação no processo escolar do curso técnico na área da saúde, onde ministrava aulas, pelo fato de que o estudante, futuro profissional da saúde, somente terá esse “olhar” humanizado se viver e aprender ao longo do seu curso, com seus professores e em seu estágio. Esse “olhar” se inicia na concepção docente dos professores do curso da saúde, na forma como o professor conduzirá a construção do conhecimento técnico e profissional do estudante, e o quanto valoriza as atividades práticas, como aborda o erro de uma técnica numa simulação em sala ou num instrumento de avaliação formativa e somativa do estudante.

No TCC do Curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Osório, defendido em 2016, e denominado “Avaliação das Habilidades Humanas na Aprendizagem: seu significado para os professores do curso técnico em enfermagem”, a Lirian percebe em suas pesquisas que o foco deve ser o de trabalhar as *habilidade humanas* ao longo de todo o processo de aprendizagem do profissional da área da

saúde, em particular, no curso técnico de enfermagem, pois geralmente ele é o primeiro a atender em qualquer ambiente da área da saúde.

O capítulo está organizado na introdução, em seguida aborda o que é a pesquisa do TCC no tema avaliação. Depois, a humanização, as considerações finais e referências.

Avaliação humana

O trabalho de pesquisa da Lirian (2016) estuda o processo avaliativo das habilidades humanas de alunos de Curso Técnico em Enfermagem, motivado por debates entre docentes que estavam com muitas dúvidas e percepções sobre como avaliar os discentes. Avaliar os estudantes segundo os conceitos de habilidades e competências, segundo os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é uma dificuldade para os professores que são profissionais da área da saúde. Além disso, a avaliação deve ser construída através de três habilidades: conceituais, técnicas e humanas. No entanto, a Lirian (2016) apresenta estudos em que a importância é focada nas avaliações teóricas e práticas, em detrimento das avaliações, ações de desenvolvimento que pressupõem as Habilidades Humanas. Inclusive existe uma mistificação e dificuldade de compreensão do que são estas habilidades humanas. Assim, o trabalho da Lirian (2016) define seu objeto do estudo: a avaliação das “habilidades humanas” pelos professores de Curso Técnico em Enfermagem, com o objetivo de identificar como os professores/enfermeiros de um Curso Técnico em Enfermagem do Município de Osório avaliam as habilidades humanas dos seus alunos.

O trabalho de pesquisa da Lirian (2016) é relevante porque, num mundo tecnicista, as pessoas são avaliadas segundo critérios avaliativos objetivos quantitativos, que prevalece a avaliação somativa, a exemplo das habilidades conceituais e técnicas. Na área da saúde, e ainda mais no universo da enfermagem, entretanto, o cuidado (o “olhar”), na prestação do serviço inclui também o aporte “relacional” (entre colegas da saúde, profissionais com pacientes e familiares), essencial à prática profissional.

Assim, por tal motivo, a importância de se valorizar formas de avaliação que pressupõem a habilidade relacional do estudante.

O aporte teórico é vasto, generalista e geralmente escrito por profissionais da educação, e não por profissionais das áreas da saúde; assim, se fez necessário um estudo do marco teórico a partir de obras de autores que discutem temas sobre conceituação como: “habilidades”, “avaliação como processo” e “humanização”, sendo estes: Vasconcellos, Perrenoud, Luckesi (estudiosos na área da educação) e Chiavenato (estudioso da área da administração), assim como documentos normativos do Ministério da Saúde e da Educação e Cultura.

Escolhe-se estudar um teórico da área da administração pela área da saúde ter uma responsabilidade legal de registro e protocolos administrativos; assim, o estudo compreende o processo de ensino e aprendizagem, como também as atribuições profissionais técnicas e administrativas. A partir da lógica, a de que o profissional da área da saúde deva ser mais humano e agir com humanização, segundo a orientação do PNH (2013), se faz necessário que ele seja avaliado no seu “integral”, isto é, segundo seus saberes conceituais, técnicos e humanos.

(iii) Habilidades humanas: Esta classificação de habilidade não é alardeada na área da educação e da enfermagem. Esta habilidade é base deste trabalho. Está presente na hipótese de trabalho, qual seja, que os professores se sentem desconfortáveis em avaliar as habilidades humanas por ser um **exercício subjetivo e passível de erro**. Para o autor, as habilidades humanas:

Estão relacionadas com o **trabalho com pessoas** e referem-se à facilidade de relacionamento interpessoal e grupal. Envolvem a capacidade de comunicar, motivar, coordenar, liderar e resolver conflitos pessoais e grupais. As habilidades humanas estão relacionadas com a interação com as pessoas. (...) **saber trabalhar com pessoas e por meio das pessoas** (CHIAVENATO, 2003, p. 3).

A despeito de o autor ser proveniente da área administrativa, é possível absorver suas ideias relacionadas à habilidade humana na seara da enfermagem. O aluno que almeja ser técnico em enfermagem ou enfermeiro precisará ser preparado para um universo que exigirá dele a **habilidade de se relacio-**

nar com pessoas em situação de debilidade física e de insegurança emocionais. O profissional da área da saúde precisa levar em conta não apenas a enfermidade do paciente, mas a **própria pessoa do paciente.** (LIRIAN, 2016, p.22, grifos dos autores)

Pelo fato de a pesquisa fazer uso da metodologia de natureza qualitativa, na vertente da Pesquisa de Campo, foi realizado um estudo de caso: sete professores do curso técnico em enfermagem são entrevistados sobre a forma como avaliam seus alunos. Com isso, os dados foram coletados a partir das entrevistas estruturadas e da observação da oficina proposta pela Lirian (2016) e pela orientadora Aline, sobre a temática. Foi uma oficina planejada com muitas dinâmicas a fim de sensibilizar o debate e promover a reflexão para uma mudança na forma de avaliar os estudantes.

O resultado da pesquisa de Lirian (2016) demonstra que os professores avaliam, maiormente, as habilidades conceituais e técnicas por desinformação teórica dos conceitos de avaliação das “habilidades humanas”; também por estarem acostumados a uma avaliação mais objetiva, técnica e classificatória. Contudo, tal compreensão da avaliação formativa e da valorização das habilidades humanas é necessária para promover o movimento da humanização na área da saúde.

Diante da releitura da pesquisa da Lirian (2016) e com a intenção de homenageá-la, como profissional e pesquisadora, pela sua orientadora do TCC, assim como pelo seu esposo, também professor, na seção que segue lançaremos foco nos pontos centrais da pesquisa: o que é a humanização, seus desdobres e benefícios, assim como suas dificuldades.

- Explicar a origem do TCC da pós do IFRS;
- Homenagem à estudante e profissional;
- Importância das habilidades humanas na educação profissional, em particular, na área da saúde;
- O processo da humanização como um todo no meio profissional, escolar (de formação técnica) e na vida.

A humanização

Humanizar se traduz, então, como inclusão das diferenças nos processos de gestão e de cuidado. Tais mudanças são construídas não por uma pessoa ou grupo isolado, mas de forma **coletiva** e compartilhada. Incluir para estimular a produção de **novos modos de cuidar e novas formas de organizar o trabalho** (PNH, 2013, p.4, grifo dos autores)

“Agir com humanização” envolve um trabalho coletivo, como citado acima, e essa tradução precisa ser construída no profissional, em especial, na área da saúde, em que a decisão precisa ser rápida, muitas vezes, devido à gravidade da situação. Além disso, muitas vezes, o tempo é curto para se buscar quadros diagnósticos da área técnica, então o profissional precisa ter “em mente” de forma muito rápida a melhor solução para cada situação. Destaca-se também que a um olhar externo, talvez de um familiar, sobre o trabalho médico, pode parecer tudo muito fácil, rotineiro e, em algumas situações, mais simples com certeza; mas as decisões do profissional da saúde, por mais simples que possam parecer, como um simples atestado médico, ou receita médica, pressupõem anos de estudo e de experiência, que o capacitam a examinar rápida e diligentemente.

A organização dos profissionais da área da saúde, por exemplo, num hospital onde a Lirian realizava a disciplina de prática, de estágio com seus estudantes do curso técnico de enfermagem, é um local que demanda muito e, às vezes, com poucos profissionais para atender muitos pacientes, além de especialidades médicas para encaminhar o atendimento. Isto demanda do profissional que faz a triagem uma responsabilidade coletiva, desde o administrativo de registros e encaminhamentos até o parecer médico do paciente. E todos os processos objetivam o “cuidado” com o paciente.

No seu TCC, ao propor uma oficina sobre a temática da avaliação e em particular da avaliação humana para promover a humanização, a Lirian (2016) escolheu a metodologia da roda; ou seja, além da explanação, do acolhimento das vivências dos presentes, foi incluída a troca para uma construção coletiva, diante da lógica de que para *eu mudar*, e ter atitude de fazer

minha prática diferente, precisa-se, de alguma forma, ter vivido esse novo. O PNH (2013) sugere que “as rodas de conversa, o incentivo às redes e movimentos sociais e a gestão dos conflitos gerados pela inclusão das diferenças são ferramentas experimentadas nos serviços de saúde”. (PNH, 2013, p. 5).

Além disso, o mesmo documento sugere envolver/incluir/receber os trabalhadores da saúde na gestão para que eles, na rotina, reinventem seus processos de ação e sejam agentes ativos das mudanças no serviço de saúde; paralelamente, contemplar usuários/pacientes e suas redes sociofamiliares nos processos de “cuidado” é um poderoso meio/recurso/forma para a ampliação da corresponsabilização (ou seja, diminuindo as relações de isolamento e poder hierarquizadas) no cuidado de si, com o sucesso do tratamento, desde físico até o emocional.

A PNH (2013) contempla três princípios, que são:

1. a transversalidade (reconhecer as diferentes especialidades e práticas de saúde);
2. a indissociabilidade entre atenção e gestão;
3. o protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos: “Um SUS humanizado reconhece cada pessoa como legítima cidadã de direitos e valoriza e incentiva sua atuação na produção de saúde” (PNH, 2013, p.7).;

O mesmo documento sugere diretrizes, que estão em sintonia com a política nacional de humanização:

1. acolhimento: reconhecer a ação do outro, e essa ação dá suporte à relação coletiva de trabalho;
2. gestão participativa e cogestão: inclusão de novos sujeitos nos processos de análise e decisão;
3. ambiência: propor espaços saudáveis, confortáveis, acolhedores, respeitosos, que proporcionem o encontro entre as pessoas;
4. clínica ampliada e compartilhada: abordagem clínica do adoecimento e sofrimento, segundo a singularidade de cada ser humano e a complexidade da sua saúde/doença;
5. valorização do trabalhador: valorizar seus saberes e experiências como um todo;

6. defesa dos direitos dos usuários: “Todo cidadão tem direito a uma equipe que cuide dele, de ser informado sobre sua saúde e também de decidir sobre compartilhar ou não sua dor e alegria com sua rede social” (PNH, 2013, p. 12)

Analisando os princípios e as diretrizes acima com o trabalho de pesquisa da Lirian (2016), verifica-se o quanto sua pesquisa é relevante e necessária em vários aspectos, mas destacam-se dois: (primeiro) *a valorização do trabalhador da saúde*, porque a Lirian atuava na formação deste profissional, e no profissional técnico de enfermagem, que é o primeiro a atender o paciente e familiares.

“É importante dar visibilidade à **experiência** dos trabalhadores e incluí-los na tomada de decisão, **apostando na sua capacidade** de analisar, definir e qualificar os processos de trabalho”, segundo o PNH (2013, p. 11, grifo dos autores).

É na experiência do profissional da área da saúde que se “encontram” ações que contemplam suas habilidades humanas, além das demais habilidades citadas na seção 2.

É a partir dessa valorização que o profissional se sentirá parte do seu ambiente de trabalho, como um ser e profissional importante, com funções técnicas e voz de ação, segundo Bona; Cazzarotto (2022). Com isto, o trabalhador da área da saúde trabalhará coletivamente, com seus colegas, sem hierarquia demasiada, acolhendo e sendo empático nas relações, sejam elas na técnica ou na relação com colegas, pacientes e familiares.

O *protagonismo* é o segundo destaque: a corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos vão enaltecer a definição de habilidades humanas e de construção, elaborada pela Lirian (2013), e registrada em grifos na seção 2; afinal, o trabalhador da saúde lida com a pessoa e não somente com sua saúde/doença. A pessoa é um ser coletivo, com familiares! Além disso, o diagnóstico técnico pode ser dado por outra pessoa – por um profissional da saúde –, e que pode ser passível de erro. Então, valorizar a equipe, o trabalho coletivo é uma forma de criar meios e formas de atendimento e trabalho na área da saúde, como se almeja a PNH (grifos iniciais desta seção).

A capacidade de um profissional da saúde não se “mede” somente pela sua técnica, mas também pela sua ação humana, e esse coletivo intrínseco articulado ao trabalho coletivo com os colegas, cada qual com suas potencialidades, pode promover um espaço acolhedor na área da saúde mesmo em momentos de dificuldade, medo, dor insegurança. Com isso, a abordagem avaliativa do profissional da área da saúde, desde os bancos escolares mais recentes, precisa ter um olhar humano, em especial na sua formação profissional na área, na instituição de ensino escolhida para cursar.

A pessoa e professora Lirian estava sempre me fazendo pensar sobre a temática da sua pesquisa e, muitas vezes, como orientadora, me provocou a trocar os “óculos de leitura” quando frequentava espaços da saúde, seja para meu atendimento ou dos meus filhos. Para construir este capítulo, um dia em janeiro de 2022, perguntei para meus filhos: “Duda, Igor e Alice, já viveram algum momento de dor, e alguém da saúde ajudou como?”. Não tinha ideia do que receberia de resposta, e estas formam:

Eduarda (7 anos): “Mãe, lembra quando quebrei o braço, doía muito, e o médico Renato, olhou bem sério para mim, ele era enorme, cabeça branca, eu tinha 4 anos, *calma, vou ajudar, e amanhã você já pode escrever no gesso com os colegas. Gosta de canetinha colorida? Desenhe uma flor para mim?* Quando vi já estava saindo do hospital para comprar canetinha contigo (...)”

Igor (4 anos): “Eu acho que quando cai em casa correndo, e abri um galo com corte grande no meio da cabeça com muito sangue, e tu me pegou no colo limpou e colocou a toalha do banheiro, e correu comigo no colo, dirigindo para hospital, e lá uma senhora de branco e óculos com bolinhas coloridas para não perder óculos, me deitou na cama e pegou minha outra mão contigo e disse: *vamos limpar? Como foi?* ardeu e ela perguntava muito, tive medo que ela ia cair em cima de mim, e me levantou, minha testa branca de durex, e disse que queria me abraçar, e fez um coração na minha mão com a caneta do bolso azul, pois eu era corajoso, nem chorei”. “E teve também o moço grande que me pegou no colo antes da moça, e depois saí a pé e ele veio dizer que se cair de novo vem aí, mas brinca muito (...)”

Alice (3 anos): “A doutora Patrícia sempre cuida de mim quando tenho tosse, e abraça, e dá palito, e dá papel colorido, e diz para ficar calma para escutar e ficar bem. E ela olha bem eu e passa a mão no meu cabelo quando me ajuda, né? Eu gosto dela, e daí não dói mais (...).” (RELATO DA AUTORA BONA, 2022, dos filhos).

Ao ler as respostas das crianças, independentemente da hierarquia profissional da saúde, elas reconhecem: o acolhimento dos profissionais, assim como mais de uma pessoa para ser atendido; a empatia com a dor, com a situação que vivem; e o quão importante é o diálogo nesses momentos, pelo fato de demonstrar, além do respeito, um carinho, e um saber técnico enquanto o paciente fala, conta e compartilha sua dor. São muitos elementos que podem ser analisados nessas falas, no entanto, o objetivo aqui é ilustrar o poder da habilidade humana atrelado à humanização do processo de atendimento na área da saúde, e o quanto essa formação profissional se faz necessária, em todas as áreas, especialmente, contudo, na saúde, pela complexidade do *bem* a ser protegido nesta área: a VIDA.

Tenho uma infinidade de situações que vivenciei com outro “olhar” que aprendi com a Lírian, ao longo do trabalho de orientação desta pesquisa, então muita gratidão e convite para que todos possam ler, aprender para si e trabalho.

O direito à vida

Dando seguimento ao pensamento da Prof. Aline, gostaria de contribuir, aprofundando um pouco acerca da VIDA, através de um aporte jurídico. É minha contribuição ao trabalho de minha esposa. Numa análise jurídica rápida, realço este aspecto da VIDA como elemento essencial à área da saúde. Na Constituição Federal (CF/88), a vida é tida como o mais básico dos direitos, como expressa Tavares:

Prevê a Constituição Federal, no art. 5º, *caput*, expressamente, “a inviolabilidade do direito à vida”. É o mais básico de todos os direitos, no sentido de que surge como verdadeiro pré-requisito da existência dos demais direitos consagrados constitucionalmente. É, por isso, o direito humano mais sagrado (TAVARES, 2002, p. 387)

Este direito à VIDA é abarcado através de duas vertentes. Numa vertente, situa-se o direito de permanecer vivo; numa segunda, o direito de uma vida digna. Tanto uma quanto a outra estão asseguradas através de todo transcorrer da CF/88, mediante diferentes espaços jurídicos, seja o direito à segurança pública adequada, à moradia digna (art. 5º, XXIII), à saúde de qualidade (art. 196), à educação de excelência (art. 205), à cultura (art. 215), ao trabalho justo (art. 7ºss), etc. (TAVARES, 2002, p. 387)

Neste sentido, o aparato constitucional, assim como todo o regramento infraconstitucional (Ex.: ECA, Estatuto do Idoso), dá suporte a um complexo veio jurídico que ampara o cidadão em seus diferentes sistemas sociais, possibilitando-o VIVER em sociedade, digna e saudavelmente. (TAVARES, 2002, p. 387).

Em especial, o direito à VIDA está intrinsecamente conectado ao da SAÚDE. O Supremo Tribunal Federal, o guardião da Constituição Federal brasileira, reconhece este vínculo indissolúvel:

O direito à saúde (...) representa consequência constitucional indissolúvel do direito à vida. O Poder Público, qualquer que seja a esfera institucional de sua atuação no plano da organização federativa brasileira, não pode mostrar-se indiferente ao problema da saúde da população, sob pena de incidir, ainda que por censurável omissão, em grave comportamento institucional (AgRg nº RE 271.286-8-RS, rel. Min, Celso de Mello, j. 12-9-2000, Boletim de Direito Administrativo, ago. 2001, p. 641)

O art. 6º da CF/88 expressa que, quando a pessoa não tem condições próprias para arcar com os custos hospitalares, é dever do Estado provê-las. O Sistema Único de Saúde (SUS) surge como uma obrigação estatal de satisfazer este 6º artigo constitucional. Pois, quando a CF/88 postula sobre a VIDA, o faz garantindo uma saúde *biológica* suficiente para o cidadão poder viver adequadamente em seus diferentes sistemas sociais. É necessário, portanto, prover condições de cura satisfatórias, quando a saúde está em risco (TAVARES, 2002, p. 388).

É dentro deste escopo que o trabalho da Lirian exerce sua contribuição. Além dos recursos técnicos, materiais, financeiros e humanos presentes tanto no SUS, quanto na rede privada

hospitalar, a “habilidade humana” pode tornar-se mais um feramental na tarefa do Estado de respaldar o cidadão em suas necessidades de saúde.

A saúde integral pressupõe o contato e a habilidades humanas dos diferentes atores deste sistema de saúde nacional (pública e privada), objetivando ulteriormente a restauração satisfatória da pessoa adoentada. A cura e a restauração da saúde, amparadas pela CF/88, podem ser alcançadas quando estes diversos recursos funcionarem em uníssono, incluindo aí, segundo o TCC da Lirian, a “habilidade humana” de reconhecer no paciente um ser, não genérico, mas um cidadão, que necessita ser identificado enquanto tal, com direitos assegurados pela Lei Maior de seu país.

Se a CF/88 assegura ao cidadão o direito à VIDA, então é tarefa do Estado suprir este direito, da melhor maneira possível, pois só assim cumprirá com seu dever, postulado pelo corpo constituinte que a redigiu. Por isto, o trabalhador/estudante da área da saúde é, e deve sê-lo, constitucionalmente, o sujeito ímpar deste aprendizado que pressupõe exercer a atividade médica também através da “habilidade humana”. É nesta seara que a “habilidade humana” cumprirá seu precípuo objetivo: assegurar o direito *constitucional* à VIDA!

A humanização na docência

O trabalho da Lirian, contudo, não chama a atenção apenas quanto ao aspecto da VIDA na área da saúde. Majoritariamente, seu trabalho estimula a inclusão do aprendizado da “habilidade humana”, já durante os cursos pertencentes à área da saúde. Aqui, minha contribuição pretende ser mais de cunho pessoal: um testemunho de um docente. Depois de ler e acompanhar seu trabalho, a Lirian ajudou na alteração da minha perspectiva docente. Como mencionado, na qualidade de marido, acompanhei o desenvolvimento do seu trabalho acadêmico; e, como professor universitário, auxiliava-a na concatenação estrutural do mesmo. Por isto, não posso me furtar a admitir que seu trabalho alterou minha docência, no quesito *avaliação*.

Como professor de Direito, numa faculdade da cidade de Osório, posso me considerar um legalista. Explico-me! A lei estrutura a sociedade e graças a ela o Estado social tem chances de se manter viável. A lei é a base da Constituição Federal brasileira (art. 1º, CF/88). Isto implica dizer que tudo o que fazemos está balizada por ela. É isto que viabiliza as relações sociais, sejam de lazer, sejam de trabalho, sejam de estudo. É isto que significa o adjetivo “Direito”, em seu 1º artigo, onde se lê “o Estado Democrático de Direito” (TAVARES, 2002, p. 16ss).

A *contrario sensu*, quando a lei é desrespeitada, as relações sociais sofrem reveses e, conseqüentemente, em última análise, o Estado de Direito é diretamente atingido no seu âmago. Um Estado de Direito lesado pode implicar em um Estado caótico, onde as relações são balizadas por subjetividades individuais ou de grupais afins, o que redundava num mundo selvagem, onde o ser humano compete com ele mesmo (HOBBS, 1988, p. XIVs).

Este pensamento legalista balizava minhas aulas e, de certo modo, minha forma de se relacionar com o alunato. Uma aula não deixa de ser um microestado de direito, onde todos sabem sobre seus deveres e direitos, desde o contrato que o aluno faz com a faculdade até o direito do aluno de ir ao banheiro durante o horário acadêmico. O professor tem o dever de ensinar e o direito de cobrar do aluno seu saber, assim como o aluno tem o direito de receber um ensino adequado e o dever de apresentar seu aprendizado acumulado no transcorrer do currículo.

Quando uso o adjetivo “legalista”, o uso para expressar como lidava com a avaliação discente. Eu avaliava o/a aluno/a segundo as normas institucionais. Ou seja, avaliava desde a presença em sala de aula até a entrega/apresentação dos trabalhos e das provas.

Para ilustrar como era demasiado meu afã pelo regramento, meu apelido durante algum tempo foi “quatro chamadas”, pois fazia questão de realizar as quatro chamadas, a cada noite, posto haver quatro horas-aula na noite. Era a precisão presencial. No final do semestre, o aluno podia reprovar caso não alcançasse os 75% de presença, como a norma do MEC preceitua. Para

mim, isto também era uma forma avaliativa do aluno. Eu era intransigente neste aspecto. Como legalista, a avaliação presencial era tão clara como preto no branco. Não havia espaço para uma zona cinzenta. Ou havia participado dos 75% ou não. Ponto final!

Então, não é de se admirar que o trabalho da Lirian me fizesse rever minha postura docente. Quanto mais partilhava comigo suas ideias e práticas docentes, com seus/as alunos/as da área da saúde, mais algo em mim entrava em dissonância com meu conceito avaliativo.

Até que um dia conheci um aluno que me fez mudar minha forma de avaliar o corpo discente. Claro que houve outros alunos que haviam questionado minha forma de avaliação tão rigorosa, mas não tinha “ouvidos”, então. Foi só após o TCC da Lirian e as conversas de sofá, saboreadas com uma garrafa de vinho, que meus ouvidos se tornaram abertos para escutar o que há tempos ecoava ao meu redor.

Por mais estrito que fosse quanto a alguns aspectos acadêmicos (ex.: avaliação presencial), era relativamente social com o alunato. Por isto, busquei o aluno que me interpelava em sala de aula para uma conversa aberta em torno de uma mesa, na cafeteria da faculdade. Ele se revelou um aluno maduro e suas ideias eram bem articuladas. Como disse, agora meus ouvidos estavam sintonizados pelo texto da esposa para apreender o conteúdo crítico do discente.

Para ele, há diferentes formas de aprendizagem. Há o aluno que prefere ter o professor presencial, que o guia, e outro que é mais autodidata, que prescinde da aula presencial. Há aquele que não gosta do professor, mas gosta da matéria e que prefere estudar em casa, através de outros meios educacionais, encontrados na mídia. Há aqueles que trabalham o dia inteiro e estudam à noite, enquanto outros podem estudar integralmente, sem a necessidade de trabalhar para manter os estudos.

Estas diferenças podem explicar por que alguns se ausentam mais que outros durante o turno das aulas. Hoje em dia, os alunos novatos já não me conhecem mais como “quatro chama-

das”. Mudei minha forma de avaliar a presença deles em sala de aula.

Aproveitamos e falamos também sobre a metodologia das avaliações através das provas. O método tradicional de aplicação de prova não avalia *direito*. Segundo ele, há variáveis que devem ser levadas em conta: a pessoa pode estar ansiosa, a aluna pode estar com cólicas, o rapaz pode “ter tomado um toco”. Estas variáveis podem atrapalhar a produção acadêmica, no curto tempo da prova, o que redundaria numa avaliação equivocada do alunato. O aluno sabe muito mais, mas foi sabotado por uma destas variáveis.

Entre um refrigerante e outro, o aluno argumentou que um trabalho realizado em equipe e com um tempo devido para sua realização pode revelar com maior acuidade o aprendizado do alunato. Também sugeriu uma prova que delongaria dois dias para sua realização, com questões mais problematizadoras do que meramente objetivas. Para ele, uma prova objetiva pode requerer um conhecimento fragmentado do todo do conteúdo, o que novamente avaliaria equivocadamente o conhecimento obtido pelo aluno que sabe 80% da matéria, cuja prova exigiu maiormente a matéria pertencente aos 20% restantes.

O trabalho avaliativo, bem pensado, exige muito mais do aluno, pois sua realização implicará no uso de outros instrumentos e recursos que alargará seu aprendizado, como pesquisa em bibliotecas, na internet, assim como uma apresentação através de um Power Point ou outro aplicativo midiático. Além de que o problema a ser trabalhado pode abarcar toda a matéria do semestre acadêmico.

Não preciso dizer que depois desta conversa comecei a mudar minha metodologia avaliativa. O que o aluno havia partilhado com suas palavras não estava muito distante do que a Lirian chamava de uma consideração das “habilidades humanas” dos alunos. Vou dar um exemplo:

Comecei a pedir que os alunos apresentassem um trabalho oral, como uma das notas que comporiam a nota final do semestre. Certa vez, uma aluna foi à frente e não falou nada. Dei-

xou que suas quatro colegas expusessem todo o trabalho, que as cinco haviam produzido durante um mês. Visto segundo a habilidade técnica, a aluna silenciosa deveria receber uma nota menor. Mas ficar sabendo que era super tímida e que fora uma vitória para ela pelo menos ter se postado à frente, diante de toda a sala, me fez reconsiderar, neste caso, a atitude omissiva por uma avaliação mais humana, ao ter superado um desafio. Ao ficar de pé, em silêncio, diante de todos, ela transcendeu suas limitações, o que de certa forma foi uma “habilidade humana” a ser levada em consideração pelo docente, quando de sua avaliação.

Destarte, minha forma atual de avaliar o alunato deixou de ser *tão* legalista. Ainda sigo as regras, ainda avalio as habilidades técnicas e teóricas dos/as alunos/as; mas percebo, de maneira tímida, que meu olhar mudou. “Vejo” o que não me permitia antes; “vejo” que por trás do alunato generalizado há pessoas distintas em suas formas de aprendizagem e que é necessário um olhar humano para distinguir uma da outra.

Se isto é importante para os docentes e discentes da área do direito, muito mais para o corpo docente e discente da área da saúde, posto o trabalho de equipe ser bem mais presente num posto de saúde, num hospital, do que no escritório de um advogado; a despeito de que numa audiência judicial, a interação entre as partes, os advogados, o juiz e talvez o representante do Ministério Público exija por certo a prática da “habilidade humana” em sua forma mais extrema.

Com isto, reforço a conclusão da colega Aline, orientadora do TCC da Lirian: todas as áreas necessitam apreender formas de interação social, mediadas pela “habilidade humana”. Entretanto, a saúde as necessita em especial, posto o objeto pertinente a ela ser o bem maior da VIDA! Pela própria “habilidade humana” ser tida como um recurso que ameniza a dor, tanto do paciente, quanto dos familiares, acaba por se tornar, em última instância, um instrumento de cura, não?!

Se assim o é, por que não fazer parte do currículo dos cursos acadêmicos das áreas da saúde? Este é o apelo do trabalho

da Lirian; seu legado não deixa de ser um trabalho que nos faz questionar nossa forma de docência, de avaliação, de vida. É um trabalho maiêutico que promove, no mínimo, incômodo, e, no máximo, mudança, assim como eu, em minhas aulas do direito.

Considerações finais: incertezas

Abordar a temática da avaliação e as habilidades humanas como essenciais ao profissional da saúde, atrelando-a ao processo de humanização, parece não ter fim, não se esgotar. No entanto, diante de tantas incertezas, uma certeza fica: a da importância do acolhimento, ou seja, do ato de reconhecer o que o outro traz como legítima, única e singular a necessidade de saúde, desde o atendimento administrativo na entrada de um hospital, por exemplo, até a secretária em um consultório médico, ou atendente em um laboratório de sangue.

O ato de acolher deve comparecer e sustentar a relação entre as equipes profissionais, de serviços pessoais ou coletivos, usuários (pacientes e sociofamiliares) e pessoas; isto é, deve ocorrer em várias dimensões na área da saúde, desde entre colegas, equipes administrativas e técnicas, e outros, assim como atendimentos, segmentados, ao paciente e familiares. O acolhimento é construído de forma coletiva e valoriza as práticas de saúde, pois o cuidar exige não apenas de diagnóstico, como de um olhar que identifica o cidadão em sua enfermidade.

Assim, destaca-se o imenso valor de uma especialização na área da educação profissional, que proporciona uma reflexão, para uma reconstrução de saberes, além dos conhecimentos técnicos e teóricos de cada área do saber acadêmico, e de cada particularidade profissional; é uma reflexão do ser humano que ali atua, pois, na saúde, o saber lidar com pessoas, como sempre dizia a Lirian aos colegas, através de um olhar de afeto, não de julgamento.

Diante do inesperado, da pandemia, iniciada em 2020, ficou latente o quanto as habilidades humanas são essenciais para promover novas formas e meios de atender às necessidades singulares das pessoas, conforme a profissionalização de cada um,

sendo todas essenciais, mas com um realce para a saúde, posto tratar da nossa existência, por cuidar da VIDA, assegurada, constitucionalmente.

Enfim, o processo de robotização, importante em diversas áreas, não deve estar presente no atendimento humano na área da saúde. Pode estar presente nos fluxos e processos administrativos, mas jamais no acolhimento, no retorno de um exame, num atendimento, num parecer, pois como haver cura diante da falta de empatia? Ter empatia não é falta de agilidade, nem falta de sistematização, pois os atendimentos relatados ao final do capítulo 3 foram cumpridos segundo os protocolos e tempos de consulta de 15 - 30 min, mas com toda a qualidade humanizada de um atendimento na área da saúde para uma criança.

Obrigada Lirian por nos fazer melhores, como profissionais, professores ainda mais humanos. Obrigada Ricardo pela emoção de compartilhar contigo esta escrita, de muita pesquisa, pois demandou de mim muito estudo e apropriação, diante da minha formação: Professora de Matemática. Obrigada Aline, por sua eterna dedicação a/o aluno/a, possibilitando-o/a condições acadêmicas e humanas suficientes para seguir com seus próprios passos. Gratidão ao curso de Pós-Graduação e à sensibilidade da coordenadora e colega Guta pelo convite para viver um processo de escrita humanizado, após dois anos em casa, em homenagem à Lirian e como um REFORÇO, um destaque à importante pesquisa feita, e MUITO atual neste período pandêmico em que vivemos, desde 2020.

Referências

- BONA, A. S. D; CAZZAROTTO, S. Práticas cooperativas que favorecem a permanência, o êxito e o pertencer no ambiente escolar. In: Lorenzet, D. et. all. (org). *Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas*. São Paulo, SP: Pimenta, 2021, p. 595-616.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Política Nacional de Humanização*, Ministério da Saúde, 2013.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FERREIRA, Lirian Becker. *Avaliação das Habilidades Humanas na Aprendizagem: seu significado para os professores no curso técnico em enfermagem*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação em Educação Básica e Profissionalmente do IFRS -Campus Osório. 2016.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

TAVARES, André ramos. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Pesquisadores e Pesquisas: Diálogos em diferentes espaços de Educação

Ilda Renata da Silva Agliardi¹

Tiago Belloli Agliardi²

Aline Silva De Bona³

Introdução

Este capítulo versa sobre duas pesquisas realizadas através do curso de Especialização em Educação Básica e Profissional do IFRS/Osório, Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul. Uma delas, concluída em 2018, realizada pela estudante Ilda, investigou a biblioteca pública municipal Fernandes Bastos, no município de Osório, como espaço de troca de conhecimentos. E a segunda, concluída em 2019, feita pelo estudante Tiago, aborda a temática dos números racionais a partir de uma experiência com uma turma de Ensino Médio. As duas pesquisas falam sobre educação, uma de um espaço não formal, e a outra traz

¹ Mestre em Educação/UERGS. Professora no município de Gramado/RS.

² Especialista em Educação Básica e Profissional-IFRS/Osório. Professor da rede estadual.

³ Dra. em Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade pela USP. Professora de Matemática d IFRS/Osório.

a vivência da escola. Além da educação ser a centralidade das duas pesquisas, o que as une também, é o fato de que os pesquisadores são casados, e um estimulou o outro a seguir em sua formação, cursando a especialização.

A Biblioteca Pública como espaço educativo

A biblioteca pública é um local para além de estudos, como é vista por muitos. Ela é um espaço de diálogo, encontros, trocas, relações. O desejo de investigar espaços educativos para além da escola se materializou neste estudo. Osório possui muitos espaços educativos, para além das escolas. Para chegar à biblioteca como lócus de estudo, primeiramente foi realizado um levantamento dos espaços públicos que provem a educação, as relações e as trocas entre a comunidade. Desta lista, a biblioteca foi escolhida por se tratar de um local que fica no coração da cidade, tecnicamente de fácil acesso para todos os cidadãos. A partir da escolha do local, a problemática se deteve a questionar como a educação é compreendida pelos frequentadores da biblioteca pública, e como acontecem suas ações, considerando ser um espaço não escolar. O objetivo central foi mapear este espaço considerando seu potencial educativo e as ações que promove. O estudo teve uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia etnográfica, a partir de entrevistas e observações realizadas no local pela pesquisadora.

O que vem a sua mente quando pensa em uma biblioteca? Um espaço cheio de livros, de estudos, de silêncio. Uma biblioteca está para além disso. Ela é um espaço público e educativo. A educação extrapola os muros escolares. Vai além, é concebida em ações, relações e interações do nosso cotidiano. E uma biblioteca pública é um espaço de acesso e usufruto de todos.

Atualmente, mais conectados do que nunca, imaginamos que uma biblioteca tenha perdido seu sentido. Pois antes, elas eram praticamente a única fonte de conhecimento e pesquisa. Porém, estes espaços se fortalecem uma vez que são locais promotores de ações e de diálogo entre a comunidade.

Esta pesquisa teve como basilar a compreensão da educação como um direito, e não como um serviço prestado. “A educação caracteriza-se por seu sentido transformador, de ensinar o que os alunos querem aprender, de promover a emancipação, de possibilitar a autonomia e a existência de cidadãos críticos no mundo em que vivem”. (AGLIARDI, 2018, p. 7). E concorda com Freire (1996) sobre a educação ser uma forma de intervenção no mundo. Uma ação abrangente e potente que para Arendt (2005) se renova através das pessoas. Na visão de Gohn (2010, p. 58) “a educação (formal, não formal e informal), pelo seu papel formador, é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores.”.

A partir das ideias de Gohn (2006), a educação formal é de responsabilidade das escolas, que além de desenvolver conteúdos preestabelecidos, certificam. A educação informal é definida por ser aquela onde os indivíduos aprendem por meio da socialização, na família, bairro, amigos, etc... Já a educação não formal ou não escolar, como será tratada neste estudo, é a que se aprende através de trocas de experiências, compartilhadas em espaços coletivos como associações, clubes de mães, sindicatos, bibliotecas, museus. (AGLIARDI, 2018, p. 15)

Considerando a biblioteca como espaço não formal de educação, ela é um espaço público, situado no coração da cidade de Osório. A pesquisa utilizou a compreensão de Harvey (2014, p.134) que vê a cidade como “[...] o lugar onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente mutável e transitória”.

É sabido que a cidade é composta e dividida por grupos sociais, a partir do capital social, cultural e financeiro que os mesmos detêm. Espaços como o da biblioteca pública são locais que devem romper com essa lógica, trazendo o acesso e o pertencimento para todos.

Ao mesmo tempo em que todos têm direitos de frequentar espaços públicos, nem todos frequentam, pois dependendo de seu status quo, não se sentem pertencentes de fato aquele espaço, distinguindo-o a determinados grupos específicos, que detêm o capital social e cultural local. Nesse sentido, é

importante que esses espaços sejam promovidos e se aproximem da população, através de eventos e ações, para que de fato sejam utilizados por todos independentemente de sua esfera social. (AGLIARDI, 2018, p. 14).

A história da biblioteca e a pesquisa

A partir da pesquisa realizada, acerca do surgimento da biblioteca pública na cidade de Osório, datou-se que em 1875 ela se constituiu a partir de um teatro, e que em 1887 passou a ter uma sede específica como biblioteca. Apenas em 1943 é instituído o decreto de sua criação. Desde 1992 situa-se no mesmo espaço. No ano de realização desta pesquisa completou 75 anos. É mantida através da secretaria de educação. Sua localização é central, estando aberta ao público e gratuita. No período de realização da pesquisa, a partir do levantamento realizado pela pesquisadora, são “[...] 6.039 usuários cadastrados e um acervo de 20.335 registros bibliográficos, mas esse número se atualiza todos os dias. Recebe diariamente uma média de 50 pessoas”. Funciona de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h e 15min às 18h. Aos sábados, das 8h às 12h.

A Biblioteca Pública de Osório fica situada no centro da cidade, tendo o Largo dos Estudantes a sua volta. Um espaço de socialização, onde ocorrem shows, a tradicional Feira dos Produtores, enfim, a biblioteca localiza-se num espaço cultural, propenso a atividades, ações, de fácil acesso e interação das pessoas. (AGLIARDI, 2018, p. 22)

A pesquisa aconteceu através de um estudo sobre bibliotecas e especificamente sobre a história da biblioteca em questão. Também, por meio de observações e entrevistas realizadas pela pesquisadora, com inspirações etnográficas. Para Gil (2010, p. 128), “é muito importante na pesquisa etnográfica selecionar informantes-chave: pessoas que dispõem de notável conhecimento acerca da cultura do grupo, organização ou comunidade que está sendo estudada”.

O período da pesquisa coincidiu com as festividades de comemoração dos 75 anos da biblioteca. Nesse período haviam atividades programadas durante a manhã, tarde e noite, con-

templando diversos públicos. E as observações, que ocorreram durante três semanas, também seguiram essa lógica, a fim de perceber os diferentes sujeitos. Foram realizadas cinco entrevistas.

A partir das observações ficou percebido que as pessoas se apropriam do espaço de acordo com seus anseios e necessidades, que são muito diversos. Há quem procure o silêncio, um espaço para relaxar, ouvir música, ler um livro ou o jornal. Há quem vá para se reunir e estudar. Há quem marque um encontro, ou aguarde o horário de uma consulta. E também existe as pessoas que frequentam semanalmente, ou que frequentam os eventos e ações promovidos pelo espaço.

A partir das observações, parece que as pessoas que frequentam a biblioteca, em sua maioria, querem utilizar o espaço a seu modo, sendo agentes de suas ações. Não se sujeitam a rotina do espaço ou ações ali promovidas, como por exemplo, os eventos ocorridos durante a semana de comemoração do aniversário da biblioteca, que estipula um fazer e um tempo. (AGLIARDI, 2018, p. 31).

As entrevistas apontaram como as pessoas que frequentam o espaço compreendem a biblioteca e as ações que ela promove a partir de sua compreensão de três conceitos norteadores da pesquisa: Educação, Cidade e Biblioteca. A visão de educação dos entrevistados está relacionada com o progresso financeiro. A biblioteca é vista como um patrimônio da cidade, de acesso à informação, de diálogo e de manifestações culturais. Cada indivíduo se apropria a seu modo, de acordo com suas necessidades e desejos.

Cada indivíduo tem um propósito em relação ao espaço. Uns vão para retirar livros, outros para ler os jornais, outros para estudar e outros ainda para participar dos eventos que são promovidos ali. Um local público, gratuito, que todos podem e devem frequentar, mas que, como observado por alguns dos entrevistados, não é utilizado e não conta com a participação de todos. As pessoas que usufruem da biblioteca estão ali porque querem estar, sentem-se convidadas e, até mesmo, nas palavras de Harvey (2015), pertencentes aquele espaço. (AGLIARDI, 2018, p. 42)

Considerações da Pesquisa

A pesquisa buscou mostrar que a educação não se restringe a sala de aula, a escola. A educação acontece em todos os espaços que interagimos. Em casa, no bairro, nos museus, no cinema, na biblioteca. A aprendizagem ocorre através das relações sociais.

A partir dos dados coletados e analisados, foi percebido que o público que frequenta a biblioteca é distinto e eclético. Cada um procura o espaço de acordo com suas necessidades e expectativas. Uns procuram para ler, para pesquisar, para estudar, outros buscam as atividades oferecidas pela biblioteca, como saraus poéticos, encontro com autores, lançamentos de livros.

A biblioteca é um espaço de diálogo e aberta ao diálogo. Promove encontros e reflexões. Porém, o público que participa e frequenta a biblioteca ainda é tímido. É preciso que suas ações sejam mais divulgadas e promovidas para alcançar um número maior de pessoas.

Talvez ainda falte a noção de pertencimento aos espaços públicos do povo osoriense. A cidade precisa ser vista e promovida como pública, de todos. E a educação precisa ser concebida como uma ação abrangente que ocorre em várias instâncias e espaços pelos quais se transita, se vive.

Números Racionais: Uma experiência no Ensino Médio

A partir da vontade de voltar a estudar, depois de 15 anos da formatura no curso de matemática, e buscando a formação continuada para seguir na carreira docente, este estudo surgiu da própria dificuldade do pesquisador, em provas de concursos, ao ouvir pessoas no seu cotidiano e até mesmo nas aulas particulares que ministrava para crianças do ensino fundamental.

É notável que nos cursinhos e até mesmo nas provas, que as pessoas têm dificuldades nessa área, pois ele é ensinado de forma segmentada, mesmo sendo um conteúdo base, e o professor do ensino médio sempre parte do pressuposto que o aluno sabe, mesmo que este não o tenha compreendido e aprendido. (AGLIARDI, 2019, p. 11)

A matemática, historicamente, é uma disciplina que desperta o amor e o ódio. Uns têm muita facilidade com a matéria, outros sofrem para conseguir chegar ao final do ano letivo com nota na média. Talvez, essa relação não esteja apenas relacionada às propensões de cada um, mas também, à maneira com que a matemática é abordada em sala de aula. A matemática básica, que acompanha os estudantes durante toda sua trajetória escolar, precisa fazer sentido para que os alunos aprendam significativamente e as dificuldades pelo caminho não se transformem em ódio. “Números racionais se caracterizam por ser um conteúdo do ensino fundamental, que serve de base para outras aprendizagens no decorrer de vida, sendo cobrado durante todo período escolar”. (AGLIARDI, 2019, p. 11)

Falta uma base sólida, bem construída destes conceitos. A partir desta inquietação, a pesquisa se delimitou à seguinte problemática: Como os alunos do Ensino Médio, de uma escola do Litoral Norte, percebem os números racionais a partir da resolução de problemas? Tendo como objetivo central investigar essa percepção, conceituando os números racionais a partir de documentos e teóricos e mapeando os conhecimentos construídos pelos alunos.

Os Números Racionais

O conteúdo dos números racionais faz parte do currículo do ensino fundamental. Para Mori e Onaga (2010, p. 151), quando não é possível exprimir um resultado a partir dos números naturais, recorremos aos “números não naturais que podem ser representados pelas frações, expressando, por exemplo, relações entre as partes e o todo. Esses números traduzem situações que vão além da contagem: são os números racionais [...]”. Dante (2015, p. 86) aborda os números racionais como “Qualquer número que pode ser escrito como quociente de dois números inteiros, em que o divisor é diferente de zero, é chamado de número racional”.

A matemática é uma disciplina hierarquizada, possuindo mais tempo no currículo escolar, tendo mais peso nas provas

de concursos e vestibulares. “O ensino da matemática se traduz muitas vezes, na forma mecânica conteúdo/exercício sem a construção do conceito significativo para o aluno”. (AGLIARDI, 2019, p. 13) A educação bancária conceituada por Freire (1996), onde o professor deposita o saber no aluno. Que memoriza o “aprendido” naquele momento para uma prova e depois esquece. Mas sabemos que o processo de ensino aprendizagem não ocorre dessa maneira. FREIRE (1996, p. 118) destaca que “[...] que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. Os estudantes precisam, a partir da mediação do professor, construir os conceitos, compreender os processos, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, que faça sentido e não seja esquecida no decorrer de sua vida.

Quando chega o ensino médio, onde os conceitos ensinados no decorrer da vida escolar são cobrados juntos, os alunos que aprenderam eles de forma separada, não conseguem juntá-los, e assim surgem as dificuldades e barreiras em relação às exatas. (AGLIARDI, 2019, p.14)

De acordo com Rodrigues (2005, p. 45) “Do ponto de vista matemático, a compreensão do número racional fornece a base sobre a qual serão construídas, mais tarde, as operações algébricas elementares”.

Os Contornos da Pesquisa

A pesquisa qualitativa, seguiu a metodologia de grupo focal, que tem por objetivo a “[...] interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos”. (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p.10). Primeiro, o pesquisador realizou um estudo bibliográfico sobre os números racionais, com base nos PCN’s, autores de livros didáticos e teóricos matemáticos. Também, buscou outros estudos sobre a temática. E fez uma análise de como a temática é abordada nos livros didáticos que estão nas escolas públicas.

Dos 14 exemplares analisados de 8 coleções diferentes, apenas um aprofunda o conceito de número racional, sendo que os outros apresentam o conteúdo de forma fragmentada e mecânica. Ressaltando que essa análise se baseou nos livros disponíveis em uma biblioteca escolar, de uma escola pública de ensino fundamental e os mesmos são utilizados por docentes e educandos. Livros de autores consagrados da educação matemática não foram encontrados, pois, as escolas recebem livros novos e acabam descartando os mais antigos por conta do espaço físico reduzido. (AGLIARDI, 2019, p. 20-21)

A partir desses estudos prévios, o pesquisador fez contato com um docente de matemática, de uma turma do 2º ano, de uma escola pública de Ensino Médio no Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul. Então, o pesquisador elaborou um questionário com 5 problemas envolvendo o conteúdo dos números racionais, de diferentes formas, na tentativa de contemplar os diferentes conceitos, e aplicou na turma escolhida. Com as respostas do questionário em mãos, foi possível fazer uma análise dos erros e acertos dos estudantes, mas não para uma análise quantitativa, sim, para perceber suas maiores dificuldades.

Do questionário aplicado, o pesquisador queria que os alunos utilizassem os conhecimentos que adquiriram ao longo do ensino fundamental, sem necessidade de fórmulas e conhecimentos mais complexos.

A primeira questão, que foi retirada da prova do ENEM de 2018 (INEP, 2018), apresentava o número racional com sua fração quociente, a partir da porcentagem, para aí se chegar à forma do número racional. Os alunos deveriam transformar as porcentagens em frações e realizar as somas para chegar ao resultado.

A questão dois foi retirada de um livro didático e trazia o número racional como conceito de a/b explorando a parte/todo. No exercício três, que também foi retirado de um livro didático era explorada a ideia de número racional na forma de operador multiplicativo. A quarta questão é de um concurso público, para o cargo de Oficial de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, da banca FAURGS (2017) e trata da construção do número racional através do conceito da teoria dos conjuntos. A quinta e última questão é de uma apostila do curso CETEC (2017) concursos e explorou o conceito do número racional através da porcentagem. (AGLIARDI, 2019, p.32-33)

Sete alunos foram chamados para uma entrevista com o pesquisador, para conversar sobre os problemas propostos e sobre o conteúdo em questão. Uma conversa informal com algumas questões norteadoras: Como pensou para resolver cada exercício; qual conteúdo recordou; o que são números racionais para você; gosta ou não deste conteúdo.

A maioria dos alunos entrevistados conhece o conteúdo de números racionais. Porém, de maneira bem fragmentada. Muitos discentes afirmaram não gostar deste conteúdo ou achá-lo difícil e essa é uma fala recorrente pelos corredores das escolas. (AGLIARDI, 2019, p. 43)

Tudo foi realizado com termo de consentimento e assentimento e também termos de autorização dos pais, para os alunos menores de 18 anos. Os dados foram coletados na segunda metade de 2018. A turma possuía 25 alunos. Para resolver as questões não era preciso lançar mão de fórmulas. Os alunos deveriam resolver os problemas utilizando os conhecimentos construídos durante sua vida escolar.

Considerações da Investigação

A partir deste estudo, foi possível perceber que os alunos conhecem o conteúdo dos números racionais, porém, alegam não gostar dele porque é chato e difícil. A partir da análise feita nos livros didáticos, ficou nítido que ao longo dos anos, o conteúdo é abordado de forma fragmentada, não se relacionado. O livro didático precisa ser uma ferramenta de uso do professor e não o seu único recurso em sala de aula. Para o pesquisador,

Um conteúdo complexo, que agrega muitos conceitos e se faz presente em toda a vida escolar dos alunos. Precisa ser trabalhado de modo a significar, gerar entendimento e de fato instrumentalizar os alunos não só para o mercado de trabalho, mas para a vida, numa prática emancipadora. (AGLIARDI, 2019, p. 46)

A matemática precisa ser vista como uma disciplina, igual as outras. E a matemática básica, necessita ser ensinada de forma que faça sentido aos estudantes, desde o ensino fundamental.

A base do pensamento matemático precisa ser bem alicerçada, para que os estudantes construam novos conhecimentos no decorrer de suas vidas. Essa contextualização e sentido no ensino da matemática irão auxiliar para a desmistificação da disciplina, enquanto difícil. Uma vez que, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino da Matemática indicam que

Em nosso país o ensino de Matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão. (BRASIL, 1998, p. 19).

O ensino da matemática precisa deixar de ser uma ação engessada e mecânica, que apresenta um modelo e pede a reprodução em uma lista longa de exercícios. A matemática está presente no cotidiano das pessoas, no dia a dia, nas compras, nos pagamentos, nos trocos, no tamanho de uma área, de um móvel. Para a relação das pessoas com a matemática ser boa, fluida, entenderem o que sai, o que entra, o quanto de desconto temos em uma compra à vista, quais os juros de uma compra a prazo, é preciso que a contextualização seja feita na sala de aula, na escola. Assim a matemática fará sentido para as pessoas.

Considerações dos Pesquisadores

A oportunidade de cursar uma pós-graduação gratuita e de qualidade, com professores pesquisadores competentes e qualificados foi muito agregadora na formação dos estudantes.

A estudante Ilda, saiu da graduação e ingressou na especialização oferecida pelo IFRS/Osório. Continuar pesquisando fez com que ela aprofundasse seus conhecimentos e avançasse em seus estudos e pesquisas. Hoje é mestra em Educação pela UERGS/Litoral Norte e é professora concursada no município de Gramado. Mas segue estudando e pesquisando sobre suas inquietações em relação à educação.

O estudante Tiago, depois de quinze anos afastado dos estudos, por influência da esposa, das leituras e discussões que ela

trazia das aulas da especialização, resolveu voltar a estudar e ingressou na especialização após aprovação no processo seletivo. Isso fortaleceu sua autoestima e sua formação e o impulsionou a largar o trabalho com sua família e seguir a carreira docente. Hoje ele segue sua formação em cursos de extensão, estudando para tentar o mestrado e é professor estadual de matemática e física, também, no município de Gramado.

A pós-graduação foi muito importante na formação dos dois, enquanto estudantes, pesquisadores e enquanto casal. Um estimula o outro a seguir estudando e lutando pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Referências:

AGLIARDI, Ilda Renata da Silva. **Educação na cidade: Um estudo sobre as ações e relações educativas na Biblioteca Pública do município de Osório.** Monografia de conclusão de curso apresentado a pós graduação em Educação Básica e profissional do Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Osório, em 19 de dez de 2018. Disponível em: <<http://pergamum.ifrs.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000062/000062e7.pdf>>

AGLIARDI, Tiago Belloli. **Trabalhando com números racionais a partir da perspectiva de uma turma de 2º ano do ensino médio.** Osório, RS, 2019. 59 f. TCC (Especialização em Educação Básica Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório, 2019. Disponível em: http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/00006d/00006d14.pdf

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 6. ed. Tradução: Mauro w. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Governo Federal. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

DANTE, Luiz Roberto. **Projeto Teláris: Matemática**: Ensino fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. 4 v.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: 4° e 5°**. São Paulo: Ática, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: Da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: Reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49° ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: paz e terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Maria da Glória. **Educação não Formal, Participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

_____, **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revo-

lução urbana. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MORI, Iracema. ONAGA, Dulce Satiko. **Matemática: Ideias e desafios**, 6° ano. São Paulo: Saraiva, 2010.

RODRIGUES, Wilson Roberto. **Números Racionais: Um estudo sobre as concepções dos alunos após o estudo formal**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. 247 f. Disponível em: https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/11114/1/dissertacao_wilson_roberto_rodrigues.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

SUAIDEN, Emir José. **A Biblioteca Pública no contexto da sociedade da informação**. Revista Ciência da informação. Brasília: V. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a07v29n2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TRILLA, Jaume. GHANEM, Elie. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

